



BELMAS



EYFOR-XVII

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

DİJİTAL ÇAĞDA EĞİTİM
Education in the Digital Age



Antalya 2026

EYFOR 17

TAM METİN KİTABI



XVII. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİM FORUMU

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

11-15 Mayıs 2026 Antalya

E-ISBN: 978-625-92538.7.9

Kitap, EYFOR XVII’de sunumu yapılan bildirilerin özetleri olup özetlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği’ne (EYUDER) aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan, kitabın bütünü ya da bölümleri, kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Mayıs 2026, Ankara

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

Doç. Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Güler KARAMAN

Dr. Gülten Türkan GÜRER

Dr. Halil Mesut BAYLAK

Dizgi ve Kapak Tasarım

Murat KOÇALI

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ

İnternet: www.eyuder.org.tr

E.ileti: eyuder@gmail.com

İnternet: www.eyfor.org

E.ileti: forumeyfor@gmail.com

İÇİNDEKİLER

DÜZENLEME KURULU	8
ONURSAL BAŞKANLAR	8
DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI	8
EYFOR-17 AKADEMİK KOORDİNATÖRLER	8
DÜZENLEME VE BİLİM KURULU ÜYELERİ.....	8
BİR DÜNYA OYUNU: SAKLAMBACIN GELİŞİM ALANLARI ÜZERİNE FAYDALARI	12
ŞEHNAZ TİĞİZ AVŞAR.....	12
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN “TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ”NE YÖNELİK FARKINDALIĞI (SİNOP İLİ ÖRNEĞİ) ..	25
AYTEN ÜNAL	25
DİJİTAL KİMLİK OTOMASYONU: ALGORİTMİK DAVRANIŞ ÇIKTILARININ ÖĞRENME PERFORMANSINDA YARATTIĞI NÖRO-BİLİŞSEL BOZULMALAR	38
HASAN BORUZA, BÜNYAMİN KIVILCIM, ...	38
OYUNLAŞTIRILMIŞ DİJİTAL ORTAMDA OKUL FİZİK DERSİ ÖĞRETİMİNİN ÖZELLİKLERİ.....	52
KADYRKUL ARUZHAN OMARKHANKYZY	52
ETİK, KÜLTÜR VE EĞİTİM: KAZAK VE TÜRK EDEBİYATINDA SINERJİK ETKİLEŞİM	63
GULDEN TLEUBERDINA, GULNAZ BOKEN, BERDİBAY SHALABAY, OMİRGUL ZHUMAGULOVA, NURGUL SMAGULOVA, ...	63
FİZİK EĞİTİMİNDE STEM YAKLAŞIMIYLA ÖĞRENCİLERİN ESNEK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ	72
SHAKHNOZA ABDURAKHMANOVA.....	72
GÜNEY KORE KÜLTÜRÜ’NÜN (HALLYU) TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL DEĞER VE BENLİK ALGILARI ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI.....	87
AYŞEGÜL KARAKAYA ENÖN, AYÇA DEĞİRMEN, OSMAN PEKŞEN	87
BÖLGESEL VE ULUSAL GÜVENLİĞİN TEORİK TEMELLERİ VE KARŞILIKLI BAĞLANTISI.....	103
MURTALİBOVA MALİKA MİRMAKSUDOVNA.....	103
TÜRK DİLLERİ – DOSTLUK VE KÜLTÜREL BİRLİĞİN KÖPRÜSÜ	110
DURDONA İSKANDAROVNA MADAMİNOVA.....	110
DİJİTAL MELEZLERİN YAPAY ZEKANIN YAKIN GELECEKTEKİ EĞİTİM ÖĞRETİM FAALİYETLERİNE ETKİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	119
SEMİHA TANER, NAGİHAN TEPE, ...	119
KAPSAYICI EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİME KATILIMI İLE İLGİLİ SORUNLARININ İNCELENMESİ : KIRKLARELİ ÖRNEĞİ	138
ŞAHİN DEĞER.....	138
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE HAYATTA KALMA BECERİLERİ VE GÜVENLİK OKURYAZARLIĞI: STRATEJİK PAYDAŞ YÖNETİMİ TEMELLİ BİR İYİ UYGULAMA ÖRNEĞİ.....	158
DERYA PERİMCEK ERKİN	158
ÖZBEKİSTAN'DA SU ÜRÜNLERİ YETİŞTİRİCİLİĞİ, BALIK EKOLOJİSİ VE TUZ GÖLLERİ.	168
KIM SVETLANA	168
FİZİKİ COĞRAFYADA YAPAY ZEKÂ KULLANIMI	178
HALİL MESUT BAYLAĞ, ALİ KÜÇÜKKÜRKÇÜ, ...	178
TÜRK DİLLERİ – DOSTLUK VE KÜLTÜREL BİRLİĞİN KÖPRÜSÜ	194
DİLORAM BABAJANOVA, DURDONA MADAMİNOVA, ...	194
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL KAYNAK VE ARAÇLARI KULLANABİLME ÖZ YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	203

ADNAN MENDERES AYDIN	203
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TELEFON KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI	215
NAGEHAN ÇINAR ÇAYLIOĞLU	215
ÖĞRENCİLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ YORDAYICILARI: GÜNLÜK KULLANIM, ÇATIŞMA VE RUH SAĞLIĞINA DAYALI İKİNCİL VERİ ANALİZİ	225
SEVGİ GÖKTAŞ	225
SÜRE DEĞİL KULLANIM BİÇİMİ: PROBLEMLİ SOSYAL MEDYA KULLANIMI, PSİKOLOJİK SIKINTI VE UYKU SORUNLARININ KISMİ ARACILIĞI (İKİNCİL VERİ ANALİZİ).....	235
SEVGİ GÖKTAŞ	235
KİTAP KULÜBÜ ÇALIŞMASININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞINA VE YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ	244
ELİF DİREK	244
GADGETLER ÇAĞINDA ÖĞRENCİLERİN BİYOLOJİ DERSİNE İLGİ DUymasINI SAĞLAMADAKİ SORUNLAR	256
LOLA NARMATOVNA EGAMBERDİEVA	256
KISAS-I RABGŪZÎ'NİN EDEBİ, SANATSAL VE İLMİ ÖZELLİKLERİ	263
NODİRA SADULLAYEVA, RANO ZARIPOVA, ...	263
OKUL YÖNETİCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ	274
EZGİ GÜLMELİ AYMAZ	274
SELÇUKLU DEVLET AKLININ MİMARİ: SULTAN MELİKŞAH VE KURUMSAL İNŞA SÜRECİ	295
YUSUF YILMAZ	295
ORTA ASYA DÜŞÜNÜRLERİNİN FELSEFİ ÖĞRETİLERİNDE PEDAGOJİK DEĞERLER SİSTEMİ	313
MAKSUDA SULTANOVNA KHAJİYEVA	313
ÇOCUKLARDA ESTETİK DÜŞÜNMENİN GELİŞİMİNİN PEDAGOJİK ÖNEMİ	318
GULSHAN VAFAQUL VAKHABOVA	318
AHISKALI TÜRKLERİN ZORUNLU GÖÇÜ VE KÜLTÜR TARİHİ	323
SEVİL PİRİYEVA KARAMAN	323
DEMOKRATİK BİR ÖĞRENME TOPLULUĞU İNŞA ETMEK: ÖĞRETMENİN LİDERLİK, REHBERLİK VE MODEL OLMA STRATEJİLERİ	330
HALİL POLAT	330
OKUL MÜDÜRÜ DESTEĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL ÖĞRETİM UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN ARACI ROLÜ	337
ASLI ÇETİNKAYA	337
“ENTRE LES MURS” (SINIF) FİLMİNİN POLİTİK TAKTİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	354
R. ŞAMİL TATIK, ANIL KAŞ	354
OKUL YÖNETİCİLERİNİN FORMAL VE İNFORMAL ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ...	364
ABDULLAH TALHA ALTUN, TUBA AYDIN GÜNGÖR, ...	364
EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DİJİTAL ORTAMLARIN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINA YANSIMALARI.....	400
BERAT SEVİNÇ, TUBA AYDIN GÜNGÖR, ...	400
EĞİTİM SENDİKALARININ ÜLKELERARASI KONUMU: ÖĞRETMEN HAKLARI VE POLİTİKA SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ	413
TEMEL ÇALIK, NİHAL ALBAYRAK, SAVAŞ VARLIK, ...	413
DERSLERDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI: ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ	433
NURAY ZAN	433

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMLARININ İNCELENMESİ	456
ADEM AZRAK, GÖKÇE ÖZDEMİR,.....	456
AİLE KONULU SELÇUKLU SERAMİK MİNYATÜRLERİNDEN OLUŞAN SANAL MÜZENİN ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL EMPATİ BECERİLERİNE ETKİSİ	474
ÖZLEM GÜLENÇ İĞDİ.....	474
FEN YÖNELİMİNİN MOTİVASYONEL YORDAYICILARI: PISA 2022 TÜRKİYE ÖRNEKLEMİNDE MERAK VE GELİŞİM ZİHNİYETİ	504
FİLİZ BEZCİ	504
KOMPOSTLAMA YOLUYLA GIDA ATIKLARINI AZALTILMASI: DİJİTAL BİR YAKLAŞIM	518
TUĞBA ÇİÇEK.....	518
HİJYEN DEDEKTİFLERİ İLE DAHA TEMİZ GELECEK	531
BENGÜ UYSAL, BETÜL ÖZLEN ÇIRAK, RAMAZAN KELEŞ, ...	531
DİJİTAL DÖNÜŞÜM SÜRECİNDE HİBRİT EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM ÖZ-YETERLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ TEMELLİ BİR ANALİZ* 544	
HAFİZE ÜNAL, MEHMET KORKMAZ, ...	544
ANAHTAR KELİMELELER.....	544
AİLE SAĞLAMLIĞININ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARIN DOYUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ	567
ZEYNEP KIZIL, TANSU KARA	567
BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE HESAP VEREBİLİRLİK MEKANİZMALARININ OKUL İKLİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ALGILARINA YÖNELİK BİR İNCELEME	584
ZÜLEYHA ERTAN KANTOS, ONUR AĞAOĞLU, ...	584
VERGİ HUKUKUNDA KANUNİLİK İLKESİ	603
ZARİNA AIDARALIEVNA KOSHALIEVA.....	603
SOSYAL MEDYANIN ÇOCUK GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	614
BAHRİLLAYEVA MOKHICHEKHRA BAKHRİLLAYEVA	614
AKRAN İLİŞKİLERİNİ GÜÇLENDİRMEYE YÖNELİK ÇOK BİLEŞENLİ BİR PROGRAM: 4 HAFTALIK SINIF REHBERLİĞİ UYGULAMASI	619
BUŞRA ERDİK, KÜBRA DAĞ, EKREM ÇELİK, SÜLEYMAN CEYLAN, ...	619
MESLEK LİSELERİNDE SOSYAL EMPATİ: ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME	632
MURAT KOÇALI	632
2.1. ARAŞTIRMA DESENİ (GELİŞTİRİLMİŞ)	637
2.2. ÇALIŞMA GRUBU (TAM SENİN VERİNE GÖRE).....	637
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI (AKADEMİK GÜÇLENDİRME).....	638
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ (GELİŞTİRİLMİŞ).....	638
2.5. VERİ ANALİZİ (DERGİ DÜZEYİ YAZIM)	638
3.1. BİRİNCİ PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	639
3.2. İKİNCİ PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	639
3.3. ÜÇÜNCÜ PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	640
3.4. DÖRDÜNCÜ PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	641
4.1. ÖNERİLER (UYARLANMIŞ VE GÜÇLENDİRİLMİŞ)	643
KELİMELEİN RİTMİK VE DUYGUSAL YOLCULUĞU: ŞİİRLE KALICI ÖĞRENME	646
AYNUR TAŞÇIGİL, ZÜMRA ATÇA, HATİCE BORÇAK, ...	646
BAĞIMSIZLIK YILLARINDA ANDİCAN VİLAYETİ İLE TÜRKİYE ARASINDAKİ EKONOMİK VE YATIRIM İŞ BİRLİĞİNİN GELİŞİM EĞİLİMLERİ	654
SODİQOVA MUHABBAT SALİMOVNA.....	654

KAZAKİSTAN'DA SULANAN ARAZİLERİN TARIMSAL AMAÇLI MODERN KULLANIMI: DURUM VE SORUNLAR	659
BAİDAULETOVA GULNUR	659
EĞİTİM SÜRECİNİN LİDERİ OLARAK ÖĞRETMEN: ÖĞRETMEN-LİDERİN KİŞİSEL VE MESLEKİ NİTELİKLERİ	666
AKBAYAN KERİMBEKOVA, USMANOVA KHAFİZA DAVRANBEKOVNA, ...	666
İŞ İLETİŞİMİNİN AYIRT EDİCİ ÖZELLİKLERİ: ÇOK DİLLİ YÖN	672
KHAFİZA USMANOVA, SEVİL PİRİYEVA KARAMAN, ...	672
YABANCI DİL EĞİTİMİNDE ÇEVİRİMİÇİ PLATFORMLARIN KULLANIMININ PEDAGOJİK ETKİLERİ: FIRSATLAR VE SINIRLAMALAR	678
ASSEL AUVELBEKOVA.....	678
MEDYA VE EDEBİ İLETİŞİM	685
BELGİBAYEVA GULNUR	685
İNGİLİZCE BAĞIMSIZ ÖĞRENME ÖĞRETİMİ VE ARAŞTIRMASININ KURAMSAL TEMELİ	690
SULTANBEK DANA SEİLKHANQZY	690
TEK EBEVEYNLİ AİLELERDE ÇOCUKLARDA AİLE DEĞERLERİNİN OLUŞUMU	708
ONGARKUL KOBLANOVA.....	708
İŞLEVSEL OKUMA TÜRLERİ: DİDAKTİK YÖN	721
OLGA ANDREEVNA STİÇEVA, SEVİL PİRİYEVA KARAMAN, ...	721
OKUL MÜDÜRLERİNİN OKULLARIN DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: NİTEL BİR DOKÜMAN ANALİZİ	731
HİKMET ULUTAŞ.....	731

DÜZENLEME KURULU

ONURSAL BAŞKANLAR

Prof. Dr. Ahmet Hamdi TOPAL
Kastamonu Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Mevlüt KARATAŞ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Rektörü

Prof. Dr. Yılmaz CAN
Giresun Üniversitesi Rektörü

DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

Prof. Dr. M. Nuri ÖNER
Çankırı Karatekin
Üniversitesi

Prof. Dr. Güven ÖZDEM
Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR
Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Adem ÇİLEK
EYUDER /Çankırı
Karatekin Üniversitesi

EYFOR-17 AKADEMİK KOORDİNATÖRLER

Prof. Dr. Temel ÇALIK
EYUDER

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ
EYUDER

DÜZENLEME VE BİLİM KURULU ÜYELERİ

Ünvanı	Adı Soyadı	Kurumu
Prof. Dr.	Abdugappor KİRGİZBAEV KARİMJONOVİCH	Tashkent Devlet Üniversitesi
Prof. Dr.	Ahmet KAÇAR	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Alisher DONİYOROV	Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi
Prof. Dr.	Aliya MAMBETALİNA	Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi
Prof. Dr.	Azize Serap TUNCER	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr.	Baubek SOMJUREK	Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi
Prof. Dr.	Cafer CAFEROVA	Azerbaycan Pedagoji Üniversitesi
Prof. Dr.	Cemalettin YILDIZ	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr.	Dilorom BABAJANOVA	Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi
Prof. Dr.	Dilorom YORMATOVA	Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi
Prof. Dr.	Esra KABATAŞ MEMİŞ	Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr.	Gulzhan SUGİRBAYEVA	Kazakistan Pedagogical Üniversite
Prof. Dr.	Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr.	Lütfü İNCİKABI	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	M. Nuri ÖNER	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr.	Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr.	Mokhlaroy SOBIRJONOVA	Dünya Ekonomisi Ve Diploması Üniversitesi
Prof. Dr.	Müzeyyen ALTUNBAY	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr.	Nuray ZAN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr.	Telhat ÖZDOĞAN	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr.	Tevfik UZUN	Giresun Üniversitesi
Prof.	Tony BUSH	İngiltere Nottingham Üniversitesi
Doç. Dr.	Adem ÇİLEK	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr.	Celal ASLAN	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr.	Ender BUĞDAY	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr.	Erol TOPAL	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Gonca ULUDAĞ	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr.	Gökhan UYANIK	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr.	İbrahim ÇANKAYA	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr.	Muhsin SARIKAYA	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Mukaddes ÖRS	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr.	Nihan FEYMAN GÖK	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr.	R. Şamil TATIK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr.	Rahman ÇAKIR	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr.	Rıza SALAR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Servet HALİ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr.	Züleyha ERTAN KANTOS	MEB

Dr. Öğr. Üyesi	Çiğdem GÜNEŞ ÇİLEK	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Çiğdem GÜNEŞ ÇİLEK	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Dilek MENTEŞE KIRYAMAN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Eray KARA	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Erkin KIRYAMAN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Filiz BEZCİ	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Gökçen Seyra ÇAKIR	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Gökhan SAVAŞ	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Güler KARAMAN	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Gönül ERDOĞAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Melike GÜNBEY	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Menekşe UYSAL SARAÇ	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Özden KARAGÖZ MIRÇIK	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Özge METİN	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Selahattin TOPBAŞ	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ümran DEMİR	Alanya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr.	Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ	İstanbul Kültür Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr.	Mine KAZANCI	Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr.	Zuhal Arife KÜÇÜK	Kastamonu Üniversitesi
Dr.	Bahar YAKUT ÖZEK	MEB
Dr.	Deniz GÖRGÜLÜ	MEB
Dr.	Dinçer BEKTAŞ	MEB
Dr.	Emel AYDIN	MEB
Dr.	Erhan DOLAPÇI	MEB
Dr.	Gülten Türkan GÜRER	MEB
Dr.	Halil Mesut BAYLAK	MEB

Dr.	Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK	MEB
Dr.	Melike DOĞMUŞ	Ege Üniversitesi
Dr.	Melike ÇETİNKAYA	MEB
Dr.	Neşe AŞKAR	MEB
Dr.	Nurdan ÖDEMİŞ KELEŞ	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr.	Özgül MUTLUER	MEB
Dr.	Özlem GÜLENÇ İĞDİ	MEB
Dr.	Su ERTÜRK	MEB
Dr.	Tuğba ÇİÇEK	MEB
Dr.	Tuba AYDIN GÜNGÖR	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.	Veysel Bilal ARSLANKARA	MEB
Dr. Öğrencisi	Ahmet AŞKAR	MEB
Dr. Öğrencisi	Aynur Altun NALBANT	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğrencisi	Zeynep KIZIL	MEB

BİR DÜNYA OYUNU: SAKLAMBACIN GELİŞİM ALANLARI ÜZERİNE FAYDALARIŞEHNAZ TİĞİZ AVŞAR¹,**ÖZET**

En eski versiyonunun Antik Yunan'da 2000 sene önce oynandığı düşünülen saklambaç oyununun çocuklar üzerindeki bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimine faydaları incelenmiştir. Bu bildiri, geleneksel bir çocuk oyunu olan saklambacın, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarına olan katkılarını eğitim bilimleri perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Oyun temelli öğrenme kuramları çerçevesinde değerlendirilen saklambaç, çocukların çevreyle etkileşimini artıran, iş birliği, dikkat, özdenetim ve empati becerilerini geliştiren bir etkinlik olarak ele alınmıştır. Çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın konusu, çalışmanın amacı ve önemi belirtilmiştir. İkinci bölümde kavramsal çerçeveye yer verilmiş, oyun kavramının tanımı, oyunun gelişim alanlarına katkısı ve saklambaç oyununun tarihi geçmişinden bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde ise yöntem ve konu ile ilgili araştırmalara kısaca yer verilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; gözlem, alan notları ve literatür taraması yoluyla elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Dördüncü bölümde, saklambaç oyununun erken çocukluk döneminde tüm gelişim alanları üzerindeki katkılara ve ayrılık kaygısı üzerindeki olumlu etkiler ile ilgili bulgu, yorumlara ve tartışmaya değinilmiştir. Bulgular, saklambaç oyununun çocuklarda mekânsal farkındalık, problem çözme, hızlı karar verme ve sosyal etkileşim becerilerini desteklediğini; ayrıca duygusal dayanıklılık ve öz güven gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Çalışmanın beşinci ve son bölümünde ise sonuç ve öneriler kısmına yer verilmiştir. Sonuç olarak, saklambaç oyununun yalnızca bir eğlence aracı değil, aynı zamanda çocukların bütüncül gelişimini destekleyen kültürel temelli bir öğrenme deneyimi olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgular, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının eğitim programlarında daha fazla yer alması gerektiğini göstermektedir. Doküman analizi yoluyla elde edilen incelemenin ardından saklambaç oyununun erken çocukluk döneminde nesne sürekliliğinin/kalıcılığının artmasına, ayrılık kaygısının azaltılmasına, duygu kontrolünün sağlanmasına, kaba motor kaslarının ve koordinasyonun güçlenmesine olumlu yönde etkileri olduğu saptanmıştır. Bunların yanı sıra ayrılık kaygısına iyi geldiği, sosyal becerileri güçlendirdiği, denge ve çevikliği artırdığı ve çocuğun genel gelişimine katkısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Oyun Temelli Öğrenme, Saklambaç, Eğitim Bilimleri, Gelişim Alanları*

GİRİŞ

Oyun, insanlığın her döneminde var olan, toplumların ve kültürlerin oluşumunda yeri olan bir kavramdır. Oyunların şekli, özellikleri, oyun malzemeleri, çağdan çağa kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyun bulunmaktadır ve oyunun değişmeyen evrensel bir özellik taşıdığı görülmektedir (Erşan, 2006, s. 14). Oyunun literatürde birden fazla ve farklı tanımları vardır. Froebel'e göre oyun, insanların geliştiği büyüdüğü ve olgunlaştığı, yeteneklerini geliştirdiği hayatın

¹ Öğretmen, MEB, 1sehnaztigiz@gmail.com

bir çekirdeğidir (Bayrak, 1998). Yörükoğlu'na (2004) göre oyun, çocukların baş uğraşısı ve en önemli işidir. Cirhinlioğlu'na (2001) göre oyun, çocuğun bütün gelişim alanlarını destekleyen önemli bir araçtır. Yardımcı ve Tuncer'e (2002) göre oyun, çocuğun hayatının temel unsurlarındandır. Fromberg ve Bergen'e (2006) göre oyun çocuğun ruhunun ifadesini ve özelliklerini tanımlamada bir anahtardır. Tanımlarda da görüldüğü gibi oyun, çocuğun her konumda ihtiyaç duyduğu hayatının bir gayesi olarak kendini göstermektedir (Gökşen, 2014).

Çocuklar için oyun, yalnızca bir eğlence etkinliği değil; aynı zamanda öğrenme, keşfetme, iletişim kurma ve kimlik geliştirme sürecidir. Eğitim bilimleri literatüründe oyun, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen doğal bir öğrenme ortamı olarak tanımlanmaktadır (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978). Bu nedenle oyun, erken çocukluktan itibaren bireyin gelişim sürecinde temel bir öğrenme ve gelişim aracı olarak kabul edilmektedir. Çocuklar dünyayı, oyun aracılığıyla anlamaya ve kavramaya çalışmakta (Saracho, 2003), karşılaştıkları olaylar ve durumlara ilişkin her türlü duygu ve isteklerini ifade edebilmek için oyunu bir tür araç olarak kullanmaktadırlar (Landreth, Homeyer & Morrison, 2006).

Geleneksel çocuk oyunları, kültürel aktarımın önemli bir aracı olmanın yanı sıra, çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen doğal öğrenme ortamları sunmaktadır (Yalçın & Öztürk, 2019). Bu geleneksel oyunlardan biri olan saklambaç, dünyanın birçok kültüründe farklı adlarla oynanan, ancak temel yapısı benzer olan bir çocuk oyunudur. Saklambaç; çocukların bedensel çeviklik, dikkat, bellek, sabır ve stratejik düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Özdemir & Karakoç, 2018). Aynı zamanda bu oyun, çocukların sosyal etkileşimlerini güçlendirerek iş birliği, empati ve dürüstlük gibi değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlar (Göncü & Gaskins, 2011). Geleneksel çocuk oyunları, kültürün aktarımı ve toplumsal değerlerin içselleştirilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Bu oyunlar, çocuklara hem bireysel hem de sosyal düzeyde deneyim kazandırmakta; paylaşma, empati, sabır, iş birliği, kurallara uyum ve problem çözme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir. Saklambaç oyunu da bu bağlamda, dünyanın birçok kültüründe farklı biçimlerde oynanan, evrensel niteliğe sahip geleneksel bir çocuk oyunudur. Oyunun temelinde gizlenme ve bulma eylemleri yer alırken, bu süreç çocuklara dikkat, stratejik düşünme, sabır ve özdenetim gibi bilişsel ve duygusal beceriler kazandırmaktadır. Dünyanın dört bir köşesinde farklı adlarla ve benzer kurallarla oynanan saklambacın bilinen geçmişi Antik Yunan'a kadar uzanıyor. 20. yüzyılda saklambaç oyunu özellikle çocuklar arasında popülerlik kazanmıştır. Günümüzde saklambaç, tüm dünyada oynanır. İspanya'da oyuna el escondite, Fransa'da jeu de cache-cache, İsrail'de machboim, Güney Kore'de sumbagoggil ve Romanya'da de-av-ati ascunselea denir. Saklambaç, Güney ve Orta Amerika'da tuja (Bolivya), escondidas (Ekvador ve Şili) ve cucumbè (Honduras ve El Salvador) gibi isimlerle bilinir.

Çalışmanın Konusu

Bu araştırmanın konusu, geleneksel bir çocuk oyunu olan saklambacın çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerini incelemektir. Saklambaç, tarihsel ve kültürel açıdan farklı coğrafyalarda benzer

biçimlerde oynanan evrensel bir oyundur. Bu yönüyle, çocukların fiziksel hareketliliklerini desteklemenin ötesinde; bilişsel, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerine de katkı sağlayan bir öğrenme ve etkileşim alanı sunmaktadır. Tarihsel süreçte dünya genelinde bilinen ve sıkça oynanan saklambaç oyununun erken çocukluk döneminde gelişimin tüm alanlarına olan faydaları, ayrılık kaygısına olumlu etkileri incelenecektir. Çalışmaya konu olan saklambaç oyununun tarihine ve geçmişten günümüze birçok kültürde yer almasına değinilecektir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu bildirinin amacı, literatürde yer alan araştırmalar ışığında saklambaç oyununun çocukların gelişim alanlarına olan katkılarını incelemek ve oyun temelli öğrenme yaklaşımları açısından eğitimdeki potansiyel değerini tartışmaktır. Çalışma, oyun kavramını kültürel, pedagojik ve gelişimsel boyutlarıyla ele alarak, saklambacın çağdaş eğitim anlayışındaki yerini yeniden düşünmeyi hedeflemektedir. Yapılan bu çalışmada saklambaç oyununun çocukların gelişim ihtiyaçları doğrultusunda bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimine katkısının kuramsal boyutlarını ortaya koymak, ayrılık kaygısına etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

Son yıllarda teknolojik gelişmeler ve dijital oyunların yaygınlaşmasıyla birlikte çocukların açık alan oyunlarından uzaklaşması, geleneksel oyunların eğitimdeki rolünün azaldığını göstermektedir. Bu durum, çocukların doğal gelişim süreçlerinde fiziksel hareketlilik, sosyal etkileşim ve duygusal denge gibi alanlarda sınırlılıklara neden olmaktadır. Bu bağlamda, geleneksel oyunların eğitim ortamlarında yeniden değerlendirilmesi, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Saklambaç basit bir oyun değil; bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve yaratıcı büyümeyi destekleyerek bütünsel çocuk gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Bunun yanı sıra ayrılık kaygısına olumlu etkileriyle taşıdığı önemi artırmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çocuğun gelişim ve eğitiminde oyunun önemi çok büyüktür. Çocuk yaşamı için gerekli olan birçok davranış, bilgi ve becerileri oyun ortamında öğrenmektedir. Oyun kavramının birçok tanımı yapılmıştır.

- Oyun çocuğun kendisini ifade etmesidir.
- Oyun sonucu düşünülmeden yapılan hareketlerdir.
- Oyun çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleri ile öğrenmesi yöntemidir.
- Oyun çocuğun işidir.
- Oyun bir uyumdur.
- Oyun hayal ile gerçek arasında bir köprüdür.
- Oyun bir sosyal kuruluştur.
- Oyun, çocuğun iç dünyasını yansıtan bir aynadır.

- Oyun, çocuğun kişiliğinin gelişimini sağlayan en ideal bir ortamdır.
- Oyun, çocuğu yetişkin yaşamına hazırlayan son derece önemli bir araçtır.
- Oyun, çocuğun sosyal ve ahlaki değerleri öğrendiği bir arenadır (Uluğ, 1997).

Belirtildiği gibi oyun ile ilgili tanımlar çok fazladır. Bu tanımların bu denli çok olması oyunun önemini açıkça ortaya koymaktadır. Çocuk için yaşamı öğrenme aracı olan oyun büyük öneme sahiptir. Oyun oynarken çocuk mutlu olur. Çocuğun büyümesi ve sağlıklı gelişmesi için beslenme, sevgi, bakım ne kadar gerekli ise oyun da o kadar gereklidir.

Oyunun Gelişim Alanlarına Katkısı

Oyun sayesinde çocuğun bütün gelişim alanları (psikomotor, dil, bilişsel, sosyal duygusal) ve özbakım becerileri desteklenmektedir (Fırat, 2013; Öncü ve Özbay, 2014; Güneş, 2015). Dansky (1999) çocuklara oyun öğretme çalışmalarını gözden geçirdiği araştırmasında, çocuklara oyunlar öğretilmesi sonucunda çocukların rol oynamaya yönelik yetenek ve hayal güçlerinde artış olduğunu bulmuştur. Kerkez, (2006) araştırmasında uyguladığı oyun ve egzersiz programının olumsuz çevre koşullarına maruz kalan dezavantajlı çocukların fiziksel ve motor gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Kuru (2012) araştırmasında 14 hafta uyguladığı oyun programı sonrasında çocukların koşma, top atma, top tutma, ileri ve yukarı sıçrama gibi motor becerilerinde gelişme olduğunu belirlemiştir. Dil gelişimine etkisini ortaya koymaya yönelik Gözalan ve Koçak'ın (2014) araştırmasında, oyun programının uygulanması ile çocuklarının kelime bilgi düzeylerinin arttığı görülmüştür. Oyun oynarken çocuğun kendini oyun içindeki rolüne göre ifade etmesi, oyun içinde geçen sayısmaca, tekerleme ve şarkıları söylemesi, sadece kelime dağarcığını genişletmemekte, aynı zamanda konuşma, dinleme ve anlama becerilerini de geliştirmektedir (Girmen, 2012; Fırat, 2013). Kaya (2010) özel gereksinimli çocuklara uyguladığı oyunla müdahale programı sonrasında çocukların bilişsel gelişimlerinde ilerleme olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel gelişime yönelik yapılan Türkoğlu ve Uslu'nun (2016) araştırmasında da 12 hafta boyunca oyun temelli bilişsel gelişim programı uygulanmış ve çocukların bilişsel gelişimlerinde anlamlı artış olduğunu belirlenmiştir. Oyunun çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerine Durualp ve Aral'ın (2010) araştırmasında 8 hafta uygulanan oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal gelişimlerini ileri düzeyde arttırdığı saptanmıştır. Görüldüğü gibi oyun çocukları bütünsel olarak gelişimlerini desteklemektedir.

Çocuğun kültürü, ortaya koyduğu hal, tavır, davranış ve duygularıdır. Çocuğun kültürünün dışı vurumu ise oyunlar yoluyla olmaktadır (Oksal, 2004). Çocuklardaki beceriler ve kültürel farkındalığın gelişebilmesi için oyun yoluyla öğretime ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 1994). Bu yaklaşımda oyun, amaç değil araç olarak görülmektedir. Bir başka ifadeyle eğitimin içinde oyunun olması gerektiği üzerine durulmaktadır (Güneş, 2015). Russ'a (2004) göre çocukların oyun oynama sürecinde öğrenme kanallarını aktive eden, yaratıcı düşünme, problem çözme, başa çıkma ve sosyal davranışlar gibi, oyunlarda bilişsel, duyuşsal ve kişilerarası süreçlerin uyarlanması için önemli olan uyum becerileri gelişmektedir. Oyun yoluyla öğretimin gerekliliğini anlayabilmek için öncelikle oyunun tanımına ve

içeriğine bakmak gerekmektedir. Çocukların dış dünyasında nesne ve kişileri, iç dünyasında düşünce ve duygularını anlamlandırdığı oyun, zevk için yapılan, eğlenceli ve kendiliğinden ortaya çıkan bir özelliğe sahiptir (Artar, 2004; Gökşen, 2014).

Saklambaç Oyununun Tarihi

Saklambaç, dünya genelinde birçok kültürde bilinen ve oynanan bir çocuk oyunudur. Oyun, basit yapısı ve ekipman gerektirmemesi nedeniyle farklı coğrafyalarda ve topluluklarda doğal olarak gelişmiş ve farklı adlar altında oynanmıştır. Saklambaç, çok eski bir oyun olup tarihi binlerce yıl öncesine dayanmaktadır. Dünyanın dört bir köşesinde farklı adlarla ve benzer kurallarla oynanan saklambacın bilinen geçmişi Antik Yunan'a kadar uzanıyor. Bu dönemdeki adı apodidraskinda (ἀποδιδρασκίνδα) olan oyun, ikinci yüzyıl Yunan alimlerinden Julius Pollux tarafından betimlenmiş. Ayrıca İtalya'da Napoli yakınlarındaki tarihi Herkulaneum kasabasında bulunan bir duvar resminde saklambaç oynayan aşk tanrıları (cupid) tasvir edilmiştir. Tarihçiler, oyunun en eski versiyonunun yaklaşık 2000 sene önce Yunanistan'da oynandığını düşünüyor. Bu eski oyuna "Apodidraskinda" adı verilirdi. Bugün oynadığımız saklambaca benziyor ancak kurallarında birkaç farklılık vardı.

Mitolojik figürleri için istisnalar olabilmekle birlikte, saklambaç en az üç kişiyle oynanır.

- Oyunculardan biri ebe olur. Ebe, kale olarak belirlenmiş bir noktada, tercihen ağaç, duvar, vb bir yüzeye kapanarak (yumarak) etrafını görmeyecek şekilde gözlerini yumar ve önceden belirlenmiş bir sayıya kadar (örn. 100) yüksek sesle sayar. Bu sırada diğer oyuncular saklanırlar. Ebe, saymasının bittiğini 'Önüm, arkam, sağım, solum sobe. Saklanmayan ebe' tekerlemesiyle ilan ederek saklı oyuncuları aramaya başlar.
- Ebe, saklanan bir oyuncunun yerini tespit ettiğinde, adını ve nerede olduğunu yine yüksek sesle söyler ve kaleye ulaşp yumma noktasına dokunarak bulduğu oyuncunun adını söyler ve 'sobe!' der. Sobelenen oyuncu kaybeder.
- Saklanan oyuncunun amacı, ebeden önce kaleye ulaşp ebeyi sobelemek veya ebe tarafından bulunmamaktır.
- Tur sonunda ebe kimseyi sobeleyemezse tekrar ebe olur. En az bir kişi sobelendiğinde ise, bir sonraki turda kimin ebe olacağı farklı şekillerde belirlenebilir: En yaygın yöntemler, ilk sobelenenin ya da ebenin sobelenenler arasından seçtiği kişinin ebe olmasıdır. Daha karmaşık olan 'kurtarmacalı' versiyonda, sobeleyen her oyuncunun, sobelenen bir oyuncuyu ebe olmaktan kurtarma hakkı vardır. Bu kurala göre ebenin tekrar ebe olmaktan kurtulabilmesi için, saklanan oyuncuların yarısından fazlasını sobelemesi gerekir.
- Ebe, saklanan oyuncunun yerini tespit ettiğinde, onu bir başka oyuncuyla karıştırır ve adını yanlış söylerse, çamlak-çömlek (veya kazan-çömlek) patlar. Bu durum yaşandığında tüm saklanan tüm oyuncular 'çamlak-çömlek patlaadı, çamlak-çömlek patlaadı!' nidalarıyla coşkuyla saklandıkları yerden çıkarlar. Bu patlama, turun ebe için hüsrarla sonuçlandığı ve aynı ebe ile yeni bir turun başlaması anlamına gelir.

- Nişanyan'a göre 'sobe' Fransızca 'kurtuldu/kurtarıldı' anlamındaki 'sauvé'den dilimize geçmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada dünyaca bilinen ve tarihi çok eskilere dayanan saklambaç oyununun erken çocukluk döneminde gelişim alanları üzerine faydaları, ayrılık kaygısına etkileri incelenmiştir. Yukarıda belirtilen amaç çerçevesinde çalışmanın modeli, veri kaynağı ile verilerin analizi hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Çalışmanın Modeli

Çalışmada, bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yapılmıştır. Nitel araştırma, incelediği problemle ilgili sorgulayan, yorumlayan ve problemin doğal ortamındaki durumunu anlama uğraşı içinde olan bir yöntem olarak tanımlanabilir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Problemin çözümüne ilişkin nitel veri toplama yöntemlerini (gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi) kullanan nitel araştırma, önceden bilinen ya da fark edilmemiş olan problemlerin algılanıp bu problemlere ilişkin doğal olguların gerçekçi şekilde yorumlanmasına yönelik kişiden kişiye değişen öznel bir süreci ifade eder (Seale, 1999).

Veri Kaynağı

Bu çalışmada kullanılan veriler, yerli ve yabancı kaynak ve dokümanlardan elde edilmiştir. Ulaşılan yerli ve yabancı makale, kitap, dergi, rapor, internet aracılığıyla elde edilen çeşitli yazı ve dokümanlar belirlenen amaç doğrultusunda toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, “oyun temelli öğrenme”, “geleneksel çocuk oyunları”, “saklambaç”, “çocuk gelişimi” ve “sosyal beceri” gibi anahtar kelimeler kullanılarak ilgili veri tabanlarında (Google Scholar, ERIC, DergiPark, ResearchGate vb.) kaynak taraması yapılmıştır. Ulaşılan kaynaklar, içerik açısından incelenmiş ve saklambaç oyununun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim üzerindeki etkilerine dair bulgular belirlenmiştir. Toplanan dokümanlar, konunun içeriğine göre düzenlenerek bir bütünlük oluşturacak şekilde düzenlenmiş, incelenmiştir. Bu inceleme literatür taramasına dayalı betimsel bir çalışmadır. Literatür taraması, belirli bir konu hakkında yapılan çalışmaların sistematik biçimde betimlenmesi ve sentezlenmesidir (Günbayı, 2020: 17). Kavramların betimsel olarak incelenmesinden kasıt, nitel araştırma desenlerinin kendi bağlamları içerisinde açıklanması, tasvir edilmesi ve özellikleri hakkında bilgi verilmesidir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş betimsel bir literatür taraması niteliğindedir. Çalışma süresince elde edilen nitel veriler, analiz edilerek incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım vd., 2016: 239). Çalışmada, saklambaç oyununun çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerini inceleyen ulusal ve uluslararası araştırmalar analiz edilmiştir.

Literatür taraması, 2010–2025 yılları arasında yayımlanan makale, tez ve raporları kapsamaktadır. Bu doğrultuda, literatürde elde edilen bilgiler temalar hâlinde sınıflandırılmış; saklambacın çocukların gelişim alanları üzerindeki etkileri, ortak eğilimler ve vurgulanan gelişimsel kazanımlar açısından değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, oyun temelli öğrenme, geleneksel çocuk oyunları ve çocuk gelişimi konularında yapılmış ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu kapsamda, 2010–2025 yılları arasında yayımlanan makaleler, lisansüstü tezler, bildiri metinleri ve akademik raporlar evrenin genel çerçevesini meydana getirmektedir.

Araştırmanın örneklemini ise, evrenden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ve doğrudan saklambac oyununun çocuk gelişim alanları üzerindeki etkilerini ele alan 20 bilimsel çalışma oluşturmaktadır. Bu çalışmalar, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimiyle ilişkili bulgular içermesi; tam metinlerine erişilebilir olması ve araştırma konusuyla doğrudan bağlantılı bulunması ölçütlerine göre belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada alan yazında yapılan araştırmalar sonucunda literatürde oyun ve saklambacın tarihi, gelişim alanlarına faydaları hakkında yerli ve yabancı kaynaklardan bilgiler toplanmıştır. Genel ağ üzerinden toplanan veriler, makale, deneme ve bilimsel dergilerden alıntı yapılarak işlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, incelenen çalışmaların kaynak gösterimleri dikkatle yapılmış; doğrudan alıntılar yerine kavramsal özetleme ve karşılaştırmalı analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Bu yöntemle, saklambac oyununun çocuk gelişimi üzerindeki rolüne ilişkin mevcut bilgilerin sistematik biçimde derlenmesi ve eğitim bilimleri alanında oyun temelli öğrenmeye yönelik farkındalığın artırılması hedeflenmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Çocuk kendi iç benliğini ve dünyayı oyun sayesinde tanımaktadır. Bu bağlamda sorular yoluyla yeni bilgiler kazanır, kazandığı bilgileri etrafına aktarır. Aynı zamanda oyun sayesinde öğrenme süreci keşfetme yoluyla gerçekleşir. Çocuk etrafındaki birçok olguyu oyun içerisinde etkileşimle kazanır. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere oyun içerisinde; mantık yürütme, nesneleri tanıma, dikkatini odaklama, analiz yapma, sentez yapma, belirlemiş olduğu hedefe doğru ilerleme, algılama süreci, sınıflama yapabilme, problem çözme gibi zihinsel aktiviteler, nesnelerle ilgili boyut, renk, şekil, sıcak, soğuk gibi kavramların öğrenilmesi de gerçekleşmektedir (Özer vd., 2006, s 55). Saklambac oyununun içerisinde çocuğun zihinsel gelişimi artırılarak değerlendirme, algılama, karar verme gibi becerilerinin kazanılması sağlanmaktadır. Dolayısıyla da çocuğun saklambac oyunu vasıtasıyla kazanmış olduğu tecrübeler ve bilgiler bağlamında ilişkiler kurarak elde ettiği kazanımların

ona daha sonra karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebilme becerisi kazandıracağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma sonucu literatür taramasında çocuğun birden fazla gelişim alanı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Gelişim alanları üzerindeki olumlu etkiler:

Zihinsel (Bilişsel) Gelişim Üzerine Faydaları:

- Oyunun kurallarını ve nasıl oynanacağını düşünmek, zihinsel gelişim sağlar.
- Problem çözme becerilerini artırır. Çocuklar nerede saklanacakları ve başkalarını nasıl bulacakları konusunda strateji geliştirmeyi öğrenirler. Bu sayede eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler.
- Mekânsal farkındalıklarını artırır. Oyun, çocukların kendi çevrelerinde gezinirken uzay ve mesafe kavramları hakkında gelişmelerini sağlar.

Saklambaç oyunu, çocukların dikkat, hafıza ve stratejik düşünme becerilerini etkin biçimde kullandıkları bir süreç sunmaktadır. Çocuklar, saklanacak uygun yerleri belirlerken çevresel analiz yapmakta ve “ebe”nin hareketlerini tahmin ederek öngörü ve planlama becerilerini geliştirmektedir. Bu bulgular, Vygotsky’nin (1978) “oyunun bilişsel gelişimi destekleyen sosyal bir araç olduğu” yönündeki görüşünü destekler niteliktedir.

Sosyal Gelişim Üzerine Faydaları:

- Öğrenciler diğer öğrencilerle etkileşimde bulunurlar. Kişiler arası iletişim becerilerini artırır. İletişim, iş birliği ve müzakere becerilerini geliştirir.
- Kurallara uymayı öğretir. Çocuklar, sosyal etkileşimler ve grup dinamikleri için önemli olan oyun kurallarına uymayı öğrenirler.
- Toplumsal normlar ve değerleri öğretir. Saklambaç oyunu, çocuklara işbirliği, adalet ve rekabeti öğreterek kültürel değerleri yansıtır.
- Dürüst olmayı öğretir. Ebe, oyun oynarken kurallara uymak zorundadır. Arkadaşları saklarken onları görmemelidir. Oyunda kalmak ve dışlanmamak için dürüst olmayı öğrenir. Yine oyunda kalmak ve dışlanmamak için yalan söylememeye çalışır.

Oyun sürecinde çocuklar arasında **iletişim, iş birliği, empati ve kurallara uyma** davranışlarının geliştiği gözlenmiştir. Ebenin ve saklananların rollerinin sürekli değişmesi, çocuklara **rol değiştirme** ve **bakış açısı kazanma** fırsatı sunmuştur. Bu süreçte kazanma ve kaybetme durumlarıyla karşılaşan çocuklar, **duygusal denge** ve **özdenetim** becerilerini güçlendirmiştir. Parten’in (1932) sosyal oyun sınıflamasına göre saklambaç, **iş birliğine dayalı sosyal oyun** kategorisinde yer almakta; bu yönüyle çocukların sosyal etkileşimini artırmaktadır.

Duygusal Gelişim Üzerine Faydaları:

- Kazanıp kaybetmeyi kabullenmeyi öğrenirler. Saklambaç, duyguları ve empatiyi geliştirir, birbirlerine saygılı olmalarını ve paylaşmayı öğrenmelerini sağlar.

- Duyguları yönetmeyi öğretir. Çocukların heyecan, korku ve sevinç deneyimlemelerini ve ifade etmelerini sağlayarak duygusal düzenlemeyi öğrenmelerine yardımcı olur.
- Güven hissini geliştirir. Bakıcıların onları bulacağını bilmek çocukların güvenlik ve güven duygusunu geliştirmesine yardımcı olur.

Fiziksel Gelişim Üzerine Faydaları:

- Kaba motor becerilerini geliştirir. Koşma, saklanma ve arama büyük kas gruplarını harekete geçirir. Fiziksel koordinasyonu ve zindeliği destekler.
- Denge ve çevikliği artırır. Çeşitli arazi ve engellerde gezinmek, denge ve çevikliği artırır.
- Gözlem sonuçları, saklambaç oyununa katılan çocukların motor becerilerinde belirgin bir ilerleme olduğunu göstermektedir. Oyun sırasında çocukların koşma, eğilme, tırmanma ve saklanma gibi hareketleri sıkça kullandıkları görülmüştür. Bu durum; **kas koordinasyonu, denge, dayanıklılık ve çeviklik** becerilerini desteklemiştir.

Frost (2010) ve Pellegrini (2009) gibi araştırmacılar, açık alan oyunlarının çocuklarda fiziksel uygunluğu artırdığını ve motor becerileri desteklediğini belirtmiştir.

Gözlenen Davranış	Geliştirilen Beceriler	Bulguların Yorumu
Koşma, eğilme, saklanma	Kaba motor beceriler	Kas gücü ve çeviklik artışı
Saklanılacak yer seçimi	Mekânsal farkındalık	Çevre algısında gelişme
Oyunun süresince hareket etme	Fiziksel dayanıklılık	Enerji harcama ve aktif oyun davranışı

Geleneksel ve Kültürel Açıdan Önemi

- Saklambaç, kuşaktan kuşağa aktarılan bir geleneksel çocuk oyunudur.
- Bu tür oyunlar, çocuklara kültürel kimlik kazandırır, aidiyet duygusunu güçlendirir.
- Ortak kültürel değerleri öğrenme ve paylaşma ortamı sağlar.

Saklambaç oyununu teşvik etmek, çocuğun genel gelişimine olumlu katkıda bulunmamızı sağlar. Bunun yanı sıra ayrılık kaygısının yönetilmesinde de önemli bir yere sahiptir. Ayrılık kaygısı özellikle küçük çocuklarda ebeveynlerinden veya güvenli bağlandıkları kişilerden ayrılma korkusu olarak tanımlanır. Saklambaç oyunu aynı zamanda bir ayrılık oyunudur.

- Çocuklar, büyüklerden ayrı bir kimliğe sahip olduklarını tekrar tekrar oynayarak öğrenirler. Ayrılık kaygıları ile başa çıkmalarını sağlar.
- Güvenli ayrılma deneyimi sağlar. Saklambaç oyununda çocuklar kısa süreliğine diğer oyunculardan ayrılırlar. Bu durum, çocukların kaygılarını düşük düzeyde yaşayıp bu kaygı ile baş etme becerilerini geliştirir.

- Kaygı yönetimini sağlar. Saklanan çocuklar, kısa süreliğine de olsa yalnız kalma deneyimi yaşar. Bu durum, onların ayrılık kaygısı ile başa çıkmalarına yönelik pratik yapmalarını sağlar.
- Yeniden buluşma hissini yaşar. Oyunun sonunda saklanan kişi bulunduğu ya da saklanan kişiler ortaya çıktığında ‘‘yeniden buluşma’’ yaşanır. Bu, çocuğun güvenli bir şekilde geri döndüğünü görmesini sağlar ve kaygılarını yatıştırır.
- Bağlanma ilişkilerini pekiştirir. Saklambaç, çocuğun sosyal bağlarını güçlendirir. Kısa süreli ayrılıklar ve ardından gelen buluşmalar, çocuğun sevdiklerinden ayrıldığında bile tekrar bir araya geleceği güvenini pekiştirir.
- Saklambaç sırasında çocuklar bulunmamak için sabırlı olmayı öğrenir. Bu ayrılık anlarında kaygıyı kontrol etme yeteneklerini geliştirirler.
- Özdenetimi sağlarlar. Oyunda saklanırken sessiz kalmak, hareket etmemek gibi kurallar, çocuklara kaygı yaratan anlarda sakin kalmayı öğretir.
- Bağımsızlığı teşvik eder. Çocukların, çevrelerinde gezinmeyi ve kendi başlarına keşfetmeyi öğrenmesine ayrıca özgüven ve özerklik duygularının gelişmesine yardımcı olur.
- Ayrılığı anlaşılır kılar. Saklambaç geçici ayrılıkları içerir ve çocukların, bakım verenlerinden ayrı kalmanın güvenli olabileceğini ve kalıcı olmadığını anlamalarına yardımcı olur.
- Saklambaç gizlenme ve bulunma gibi kavramları içerir. Bu unsurlar çocukların korkularıyla eğlenceli bir şekilde yüzleşmesini sağlar. Karanlık, yalnız kalma gibi korkular oyun yoluyla daha az tehdit edici hale gelir.

Elde edilen bulgular, saklambaç oyununun çocuk gelişiminin çok yönlü alanlarını desteklediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar hem gelişim psikolojisi hem de eğitim bilimleri alanındaki önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Saklambaç, çocuğun özgürce hareket etmesine izin verirken aynı zamanda **kurallı bir sosyal etkileşim ortamı** yaratır. Bu yönüyle oyun hem **öğrenme** hem de **sosyalleşme** aracı olarak değerlendirilebilir. Günümüzde teknolojik oyunların yaygınlaşmasıyla birlikte çocukların fiziksel ve sosyal etkileşim içeren oyunlara katılımı azalmaktadır. Bu durum, saklambaç gibi geleneksel oyunların önemini daha da artırmaktadır. Eğitimciler ve ebeveynler, çocukların günlük rutinlerine bu oyunları dâhil ederek onların gelişimsel kazanımlarını desteklemelidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Saklambaç, basit kurallara dayanan evrensel bir çocuk oyunudur; ancak içerdiği fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal etkileşim unsurları sayesinde çocuk gelişiminin pek çok alanını desteklemektedir. Tüm dünyada oynanan saklambaç oyununun literatür taraması yapıldığında sosyal gelişim, dil gelişimi, duygusal ve zihinsel gelişim, fiziksel gelişim bakımından çocuğu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda:

- Fiziksel gelişim açısından; koşma, saklanma, denge kurma, çeviklik ve vücut koordinasyonunu geliştirdiği,
- Bilişsel gelişim açısından; strateji kurma, plan yapma, dikkat, hafıza ve problem çözme becerilerini desteklediği,
- Sosyal-duygusal gelişim açısından; iş birliği, sabır, empati, kurallara uyma ve duygusal kontrol becerilerini güçlendirdiği,
- Kültürel ve evrensel değerler açısından; çocuklara ortak oyun kültürü kazandırarak toplumsal aidiyet duygusunu artırdığı belirlenmiştir.

Dolayısıyla saklambaç, yalnızca bir eğlence aracı değil, aynı zamanda çok boyutlu bir öğrenme ve gelişim aracıdır. Belirtilen alanların yanı sıra birbirine saygılı olma, sabırlı olma, arkadaşlık kurma, sosyalleşme ve dikkat geliştirmede yaşadıkları önemli değişimler çocukların edindiği kazanımlardandır. Çocukların saklambaç oyununu oynarken sosyal gelişimi pekiştirmeleri ve kültürel değerleri bu oyun sayesinde öğrenmelerine imkân vermektedir. Bu sayede çocuklar eğlenirken öğrenmeyi gerçekleştirebilir ve beraberinde motor gelişimlerini desteklemeleri kolaylaşabilir. Tüm bu sonuçların yanı sıra ayrılık kaygısı yaşayan çocukların, saklambaç oyunuyla özgüven ve özerklik duygularıyla tanışıp bakım verenlerinden güvenli şekilde ayrılabilmelerini sağlamaktadır.

- **Eğitim ortamlarında** geleneksel oyunlara, özellikle saklambaç gibi hareketli ve kurallı oyunlara daha fazla yer verilmesi,
- **Aileler** çocuklarıyla açık alanlarda bu tür oyunları oynamaya teşvik edilmeli, böylece dijital bağımlılık risklerinin azaltılması,
- **Okul öncesi ve ilköğretim programlarında**, oyun temelli öğrenme yaklaşımıyla saklambaç gibi geleneksel oyunların ders planlarına entegre edilmesi,
- **Araştırmacıların** saklambaç oyununun farklı yaş grupları ve kültürler üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemesi,
- **Belediyelerin ve eğitim kurumlarının**, çocukların güvenli biçimde bu oyunları oynayabileceği açık ve yeşil alanlar planlaması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Artar, M. (2004). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları, B. Onur ve N. Güney (Ed.), Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar (s. 84-94). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Bayrak, M. (1998). Geleneksel mahalli çocuk oyunları -Tokat ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 160-172.
- Erşan, Ş. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma(iş) ile ilgili algılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: Bezirgan başı örneği. Electronic Turkish Studies, 8(13), 885896.
- Fromberg, D.P., & Bergen, D. (2006). Introduction. In D.P. Fromberg and D. Bergen (Eds) Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings. New York: Routledge.
- Frost, J. L. (2010). Play and Child Development. Pearson Education.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. Milli Folklor, 24(95), 263-273.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (52), 229-259.
- Göncü, A., & Gaskins, S. (2011). Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives. Psychology Press.
- Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 16(2), 115-121.
- Günbayı, I. (2020). Action research as a mixed methods research: Definition, philosophy, types, process, political and ethical issues and pros and cons. Journal of Mixed Methods Studies, (2), 16-25.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. Electronic Turkish Studies, 10(11), 773-786.
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Hide-and-seek>
- <https://www.britannica.com/topic/hide-and-seek-game>
- Landreth, G., Homeyer, L. & Morrison, M. (2006). Play as the language of children's feelings. Play from birth to twelve. Contexts, perspectives and meanings. D. P. Fromberg & D. Bergen (Ed.). (pp. 47-52) New York, NY: Routledge.
- Oksal, A. (2004). Kuşaklararası Oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü, B. Onur ve N. Güney (Ed.), Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar (ss. 123-128). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ormanlıoğlu Uluğ, Mücella. Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi. 1. Basım. İstanbul, Göçebe Yayınları, 1997
- Özdemir, A., & Karakoç, M. (2018). Geleneksel çocuk oyunlarının gelişim alanları açısından incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 43(195), 89-104.
- Özer, A., Gürkan, A., & Ramazanoğlu, M. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 4(3), 54-57.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27(3), 243-269.
- Pellegrini, A. D. (2009). The Role of Play in Human Development. Oxford University Press.

- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. Norton.
- Russ, S. W. (2004). Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Saracho, O. N. (2003). Young children play and cognitive style. Contemporary perspectives on play in early childhood education. O. N. Saracho & B. Spodek(Ed.). (pp. 75-96) United States of America: Age Publishing Inc.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(10), 21-31.
- Smith, P. K. (2011). Children and Play: Understanding Children's Worlds. Wiley-Blackwell.
- Türkoğlu, B. & Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(6), 50-68.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Yalçın, S., & Öztürk, R. (2019). Kültürel miras olarak geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel değeri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(1), 23–40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN “TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ”NE YÖNELİK FARKINDALIĞI (SİNOP İLİ ÖRNEĞİ)

Ayten ÜNAL²,

ÖZET

21. yüzyılda eğitim, bireylerin bilgiye erişim hızının ve teknolojik olanakların artmasıyla birlikte büyük bir dönüşüm yaşamaktadır. Bu noktada 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Cumhuriyeti’nin “Türkiye Yüzyılı” vizyonu kapsamında geliştirilen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” eğitimde yenilikçi yaklaşımları ve çağdaş pedagoji uygulamalarını bir araya getirmeyi hedefleyen önemli bir girişimdir. Bu model, eğitimde eşitlik, bireysel yeteneklerin geliştirilmesi ve öğrenci merkezli yaklaşımların teşviki gibi birçok kritik unsuru kapsamaktadır. Çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”ne yönelik farkındalıklarını ve bu modele ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Öğrencilerin model hakkındaki algıları, eğitim sistemindeki yeniliklerin kabul görmesi ve etkili bir şekilde uygulanması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu amaç doğrultusunda uzman görüşü alınarak Google Forms üzerinden demografik bilgilerden ve üçlü Likert tipi sorulardan oluşan bir çevrimiçi anket hazırlanmıştır. İlgili yerlerden gerekli izinler alınarak anketin uygulanmasına karar verilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Sinop ilinin farklı ilçelerinde öğrenim göre 9 ve 12. sınıf arası 452 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler, SPSS22 paket programı ile değerlendirilmiş ve çeşitli sorulara verilen yanıtlar üzerinden analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. İlk bulgulara göre “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” hakkında bilgilendirme eksikliğinin önemli bir mesele olduğu lise öğrencileri tarafından ortaya koyulmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin eğitimde yenilik ve teknolojik gelişmeler konusundaki çoğunlukla olumsuz tutumları dikkat çekmektedir. Bu durum, modelin daha geniş bir kabul görmesi için etkili bir iletişim stratejisi benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Sinop, Lise Öğrencileri, Farkındalık.

GİRİŞ

Değişen dünya düzeninde, bireylerin de sürekli olarak kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Yeni koşullara adapte olabilen, sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş bireyler, geleceğin dünyasında daha başarılı olacaktır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin de bu yönde dönüşüm göstermesi ve bireylerin sadece bilgi değil, aynı zamanda yaşam becerileri kazanmalarını sağlaması gerekmektedir (Zins vd., 2004). Bu durum, çağımızda gençlerden beklenen yetkinliklerin de değiştiğini göstermektedir. Artık sadece bilgi sahibi olmak yeterli değil, bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilme, değişen dünyaya ayak uydurabilme ve başkalarıyla etkili iletişim kurabilme gibi beceriler de önem kazanmıştır (Leu vd., 2013). Günümüzde yaşanan hızlı değişimler, eğitim sisteminin de sürekli olarak yenilenmesini

² Dr., Sinop BİLSEM, ayten_nal@yahoo.com

gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretim programları, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek için düzenli olarak güncellenmektedir. Bu durum, okullardaki eğitim anlayışının da geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak daha çağdaş ve öğrenci merkezli bir yapıya doğru evrildiğini göstermektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Yeni okul anlayışının merkezinde, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak da gelişimi bulunmaktadır. Okullar artık öğrencilerin büyük bir bölümünü geçirdiği yaşam alanları olarak görülmekte ve bu nedenle öğrencilere güvenli bir ortamda sosyalleşme, büyüme ve öğrenme fırsatı sunmaktadır (Özer, Suna, Aşkar ve Çelik, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı, ülkemizin geleceğini şekillendirecek nesilleri yetiştirmek amacıyla kapsamlı bir eğitim modeli oluşturmuştur. Bu modelde, öğrencilerin hem akademik başarıları hem de ahlaki değerleri bir arada geliştirmeleri hedeflenmektedir. Böylece, hem ülkemizin milli ve manevi değerlerine bağlı hem de dünya vatandaşı bilincinde bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Bu kapsamda ele alınan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini de desteklemek amacıyla kapsamlı bir yaklaşım benimsemiştir. Bu modelde, öğrencilerin kavramsal düşünme, problem çözme, iletişim kurma gibi becerilerinin yanı sıra, okuma yazma, matematik gibi alan becerileri, sosyal-duygusal zekâ ve farklı kültürlerle karşı hoşgörü gibi değerlerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim sistemi için kapsamlı bir reform önerisi sunmaktadır. Bu model, öğrencilerin hem zihinsel hem de ahlaki gelişimlerini amaçlayan bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemektedir (Sever, 2024: 3). Ayrıca yine bu modelde eğitim, herkesin yaşam boyu erişiminin güvence altına alındığı temel bir hak olarak kabul edilir. Eğitim ve öğrenme, toplumun her bireyi için daha güvenli ve refah dolu bir yaşam sağlamanın, birlikteliği güçlendirmenin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik vizyonu ile varlığını güçlü bir şekilde sürdürmesinin bir sorumluluğu olarak görülür. Tüm politikalar ve uygulamalar, eğitim hakkının kullanımını ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla hayata geçirilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin inançları, kimlikleri veya sosyoekonomik durumları nedeniyle dezavantajlı duruma düşmeyecekleri bir öğrenme süreci tasarlar ve bu farklılıkları göz önünde bulundurarak adaleti sağlayacak tedbirlerle herkes için adil bir eğitim sürecini güçlendirir (MEB, 2024: 4). Bu noktada, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"nin sunduğu eğitim vizyonu çerçevesinde, lise öğrencilerinin bu yeni modele ilişkin düşüncelerini ve farkındalıklarını incelemek oldukça önemli hale gelmektedir. Gençler, toplumun geleceğini inşa edecek bireyler olduklarından, onların bu model hakkında ne düşündükleri, eğitime bakış açıları ve bu reformların kendi hayatlarına nasıl yansıdığı kritik bir veri kaynağıdır. Dahası lise öğrencilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin düşünceleri, bu reformun başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin modelin hedefleri ve ilkelerine dair farkındalık seviyelerinin yüksek olması, reformların etkili bir şekilde hayata geçirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, bu çalışma sadece eğitim

politikalarının öğrencilere nasıl ulaştığını değil, aynı zamanda gençlerin bu politikalar karşısındaki tepkilerini, önerilerini ve ihtiyaçlarını da ortaya koyarak gelecekteki eğitim reformlarına yol gösterecektir. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında lise öğrencilerinin bu model hakkındaki düşüncelerini ve farkındalıklarını inceleyen kapsamlı bir çalışmaya literatürde henüz rastlanmamıştır. Bu çalışma, bu alanda ilk olma özelliği taşıyarak hem eğitim politikalarının öğrenciler nezdindeki etkinliğini değerlendirmeye katkı sağlayacak hem de gelecekteki eğitim çalışmalarına ışık tutacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma kapsamında lise öğrencilerinin “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”ne yönelik farkındalığını anlamaya yönelik veriler, Google Form aracılığıyla hazırlanan ve uzman görüşü alınarak oluşturulan üçlü Likert tipi bir anket ile toplanmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda anket, lise öğrencilerinin yeni eğitim modeli hakkındaki düşüncelerini tespit etmeye dönük şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaşadıkları yer gibi demografik bilgileri de anket formuna eklenmiştir. Veri toplama sürecinde çevrimiçi yöntem tercih edilmiştir. Bunun temel nedeni de sürecin daha hızlı ve erişilebilir bir şekilde yürütülmesidir.

Araştırma, Sinop il ve ilçelerinde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıfa giden toplam 452 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Anket uygulama sürecine başlamadan önce Sinop Üniversitesi’nden Etik Kurulu izni alınmıştır. Ayrıca T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2024/1) kapsamında <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr> adresinde bulunan Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü’ne başvuru yapılmıştır ve başvuru onaylanmıştır. Toplanan veriler, SPSS22 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programında incelenmiştir ve Pearson analizi yapılmıştır.

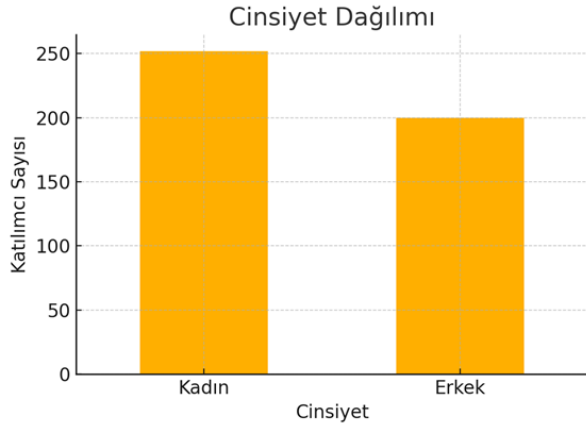
Bu çalışma nicel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmış, tarama (survey) modeli ile yürütülmüştür. “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı”na (Karasar, 2012: 77) tarama modeli adı verilmektedir. Çalışma aynı zamanda belli bir zaman dilimi içinde mevcut durumu değerlendirdiğinden kesitsel araştırma özelliği taşımaktadır. Bir olgunun ya da örneklemin belirli bir zamandaki halini gözlemlemeyi içeren araştırmalar kesitsel araştırmalar olarak adlandırılır (Earl, 2004: 101) Bu çalışmada, Sinop il ve ilçelerinde öğrenim gören 452 lise öğrencisinin görüşlerine başvurulmuş ve bu veriler yalnızca tek bir zaman diliminde toplanmıştır. Araştırma süreci, zamanla değişebilecek faktörleri ya da olayların neden-sonuç ilişkilerini incelemektense, mevcut durumu anlamaya yönelik bir yaklaşım sergilemiştir. Çalışmanın kesitsel yapıya uygunluğu, verilerin yalnızca bir kez toplanması ve belirli bir zaman dilimi

içinde mevcut durumu yansımasıyla sağlanmıştır. Bu sayede, lise öğrencilerinin “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”ne yönelik farkındalığına dair anlık bir değerlendirme yapılmış ve bu verilerle yeni eğitim modeli hakkında geçerli bir analiz sunulmuştur. Sonuç olarak, çalışma hem tarama modelinin hem de kesitsel araştırma yaklaşımının özelliklerini taşımakta olup, belirli bir zaman dilimi içinde lise öğrencilerinin yeni eğitim modeli hakkındaki görüşlerini analiz etmeye yönelik doğru bir yöntemsel çerçeve sunmaktadır.

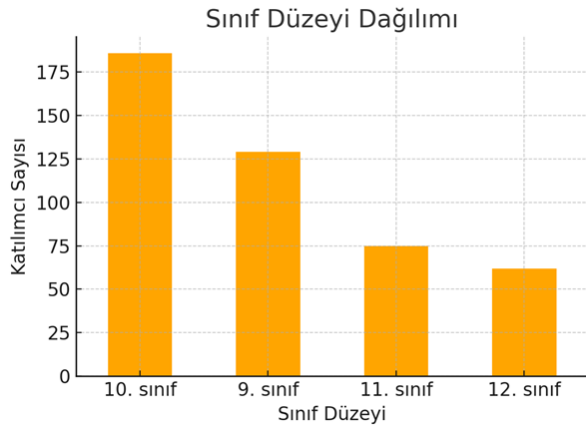
BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında Sinop il ve ilçelerinde 9, 10, 11 ve 12. sınıfa giden toplam 452 öğrenci ile anket yapılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin demografik verileri şu şekildedir:

Tablo 1: Cinsiyet Dağılımı



Tablo 2: Sınıf Düzeyi Dağılımı

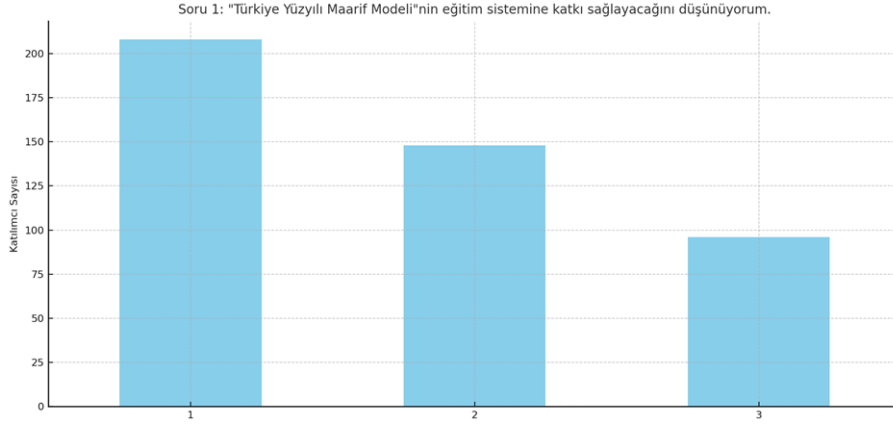


Demografik verilere göre katılımcıların %55,8'i (252 kişi) kadın, %44,2'si (200 kişi) erkektir. Bu durum kız öğrencilerin görüşlerini paylaşma konusunda daha istekli olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %28,5'i (129 kişi) 9. sınıfa, %41,2'si (186 kişi) 10. sınıfa, %16,6'sı (75 kişi) 11. sınıfa ve %13,7'si (62 kişi) ise 12. sınıfa gitmektedir. 10. sınıfa giden öğrencilerin ankete katılım oranının

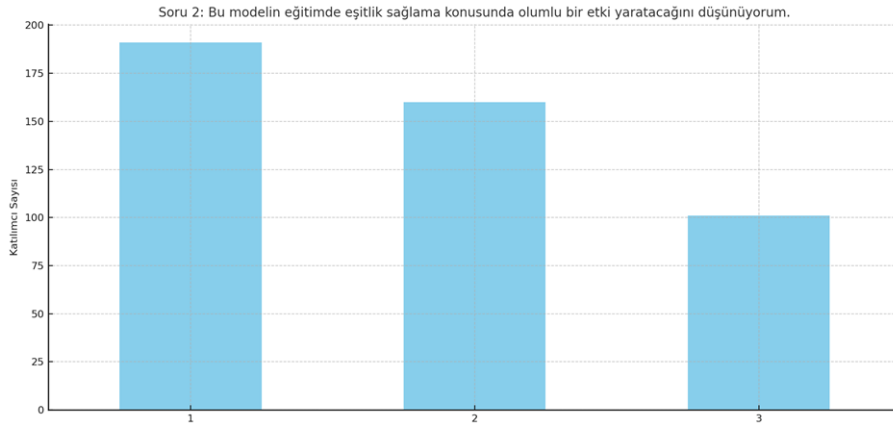
daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların yaşadıkları yer dağılımına bakıldığında %58,8 oran ile merkezin daha ağırlıkta olduğu öne çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler ise şu şekildedir: (1-Katılmıyorum 2-Kararsızım 3-Katılıyorum)

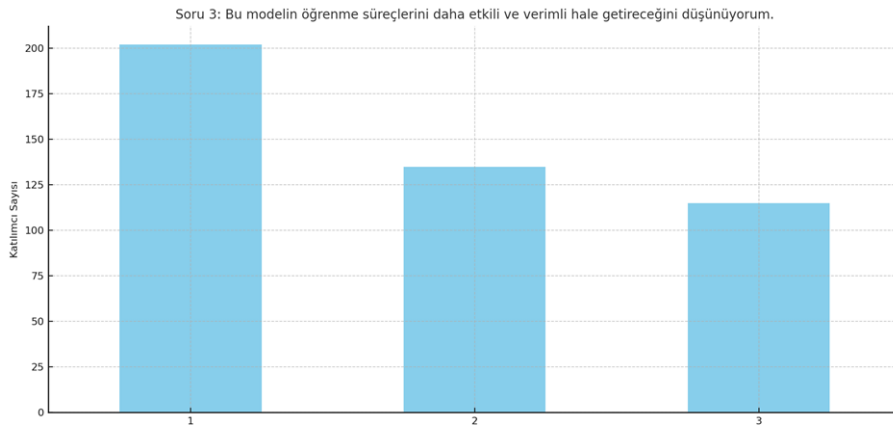
Tablo 3: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin eğitim sistemine katkı sağlayacağını düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



Tablo 4: “Bu modelin eğitimde eşitlik sağlama konusunda olumlu bir etki yaratacağını düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



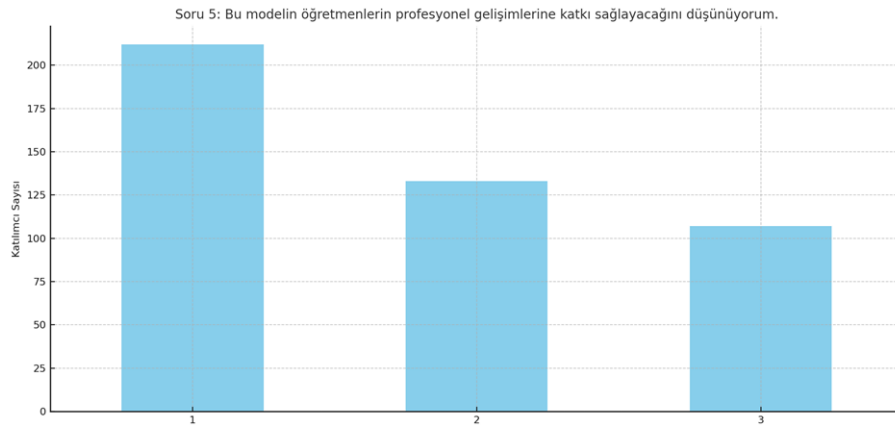
Tablo 5: “Bu modelin öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getireceğini düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



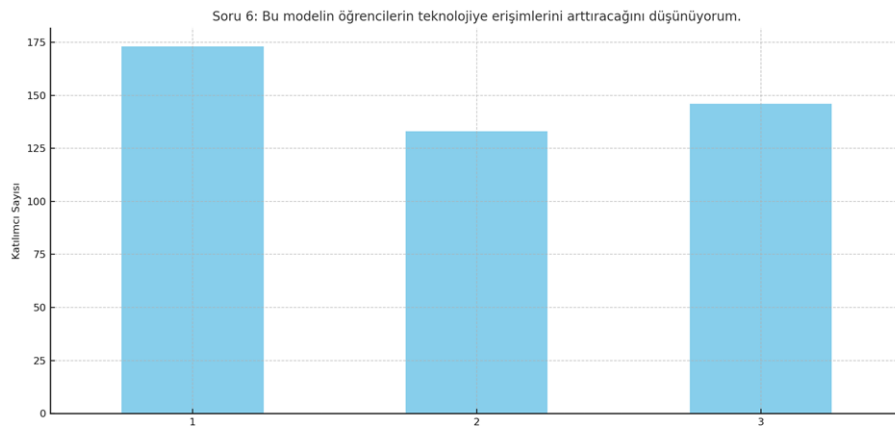
Tablo 6: “Bu modelin benim eğitimle ilgili motivasyonumu arttıracaklarını düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



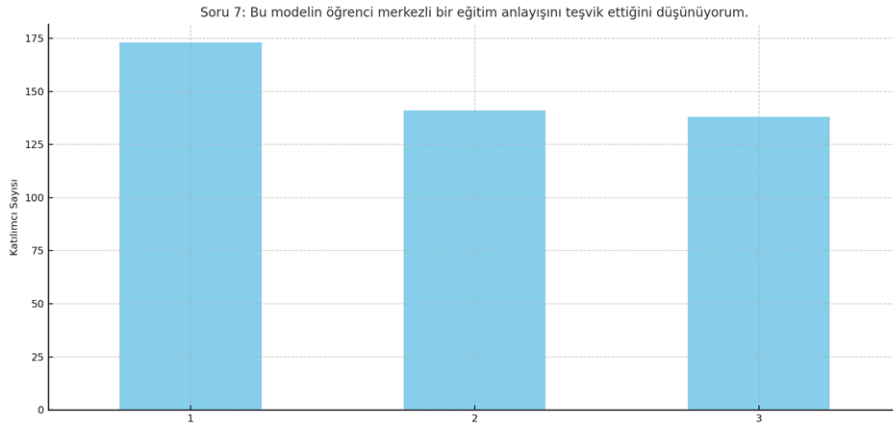
Tablo 7: “Bu modelin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacaklarını düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



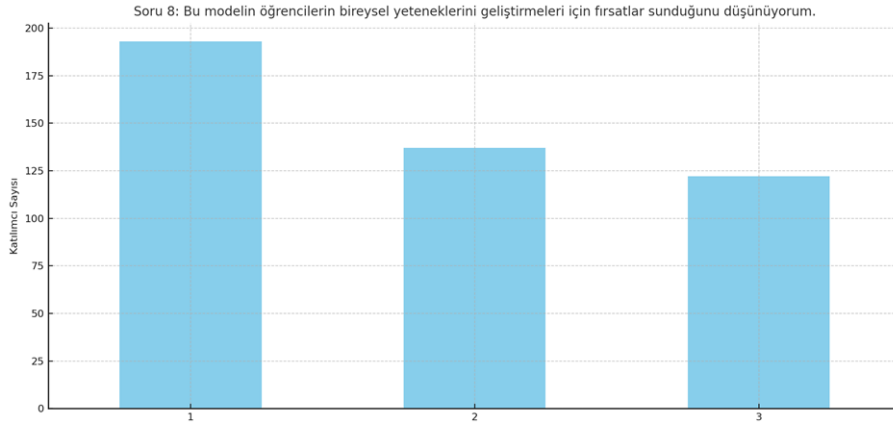
Tablo 8: “Bu modelin öğrencilerin teknolojiye erişimlerini arttıracaklarını düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



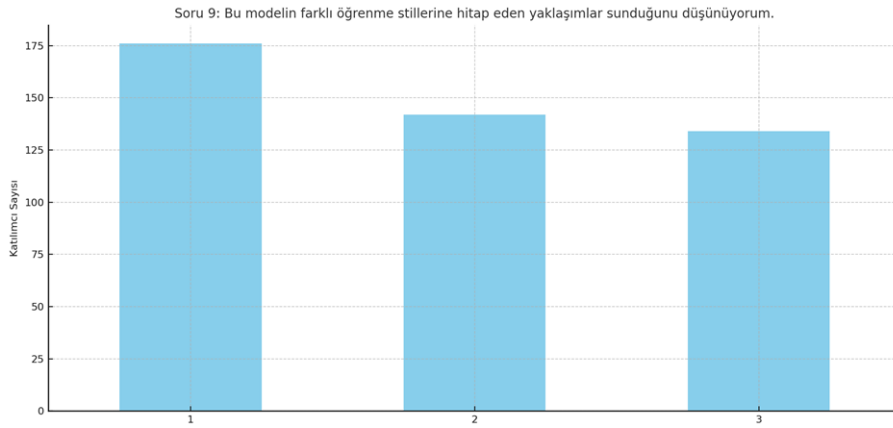
Tablo 9: “Bu modelin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını teşvik ettiğini düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



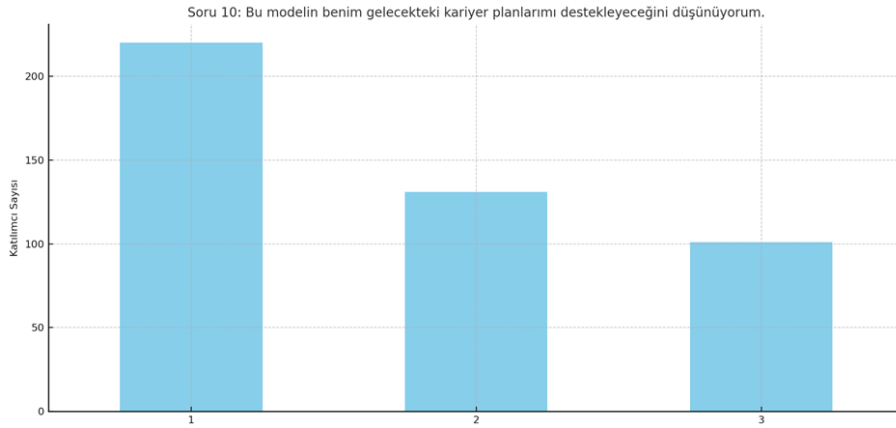
Tablo 10: “Bu modelin öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmeleri için fırsatlar sunduğunu düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



Tablo 11: “Bu modelin farklı öğrenme stillerine hitap eden yaklaşımlar sunduğunu düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



Tablo 12: “Bu modelin benim gelecekteki kariyer planlarımı destekleyeceğini düşünüyorum” maddesine verilen yanıtlar



Elde edilen veriler hem katılımcıların model hakkındaki genel algısını hem de modelin eğitim politikalarına etkisini değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Verilerin eğitim sistemine katkısı incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu modelin eğitim sistemine katkı sağlamayacağını düşünmektedir. Bu düşünce doğrultusunda eğitim reformlarına yönelik algılar, bilgilendirme ve tanıtım faaliyetlerinin etkinliğiyle doğrudan ilişkilidir (Fullan, 2001). Ayrıca kararsız kalan öğrencilerin model hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. Yeni eğitim modelinin hedefleri, uygulama detayları ve başarılı örnekleri, öğrenci dostu formatlarla (ör. videolar, infografikler) tanıtıldığı takdirde kararsız kalan öğrencilerin model hakkında yeterli bilgiye sahip olacağı ve bu bilgi çerçevesinde modeli değerlendireceği söylenebilir.

Modelin eğitimde eşitlik ve teknolojik erişim konularında olumsuz bir etki yaratacağı görüşü hâkimdir. Ayrıca bu alanlarda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Zira eğitimde eşitlik, öğrenci motivasyonu ve akademik başarı için temel bir unsurdur (OECD, 2012). Teknolojik erişim ise modern pedagojinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu bağlamda, modelin yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkabilecek dijital uçurumun derinleşmesi, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitimde geri kalmasına yol açabilir. Bu nedenle, modelin eğitim politikalarına entegre edilmesi sürecinde, eşitsizlikleri giderecek ve tüm öğrencilerin teknolojiye eşit erişimini sağlayacak önlemlerin alınması büyük önem taşıyor. Aksi takdirde, modelin potansiyel faydaları sınırlı kalırken, olumsuz etkileri daha da belirginleşebilir. Bu sorunun ortadan kalkması için okulların teknolojik altyapısının iyileştirilmesi ve tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sağlanması adına somut adımlar atılmalıdır. Bu süreç, paydaşlarla ortak planlama yapılarak yürütülmelidir.

Elde edilen veriler neticesinde katılımcıların çoğu modelin bireysel yeteneklerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmadığını ve eğitimle ilgili motivasyonlarını arttırmayacağını düşünmektedir. Ancak, bazı katılımcıların bu konuda çekinceleri bulunmaktadır. Bu durumda, eğitimde uygulanan yeni modelin öğrencilerin üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığını ve bireysel farklılıkların yeterince gözetilmediğini göstermektedir. Katılımcıların bir kısmının çekinceleri ise, modelin potansiyel faydalarının tam olarak

anlaşılmadığını veya uygulama sürecindeki eksikliklerin yaşandığını düşündürmektedir. Zira bireysel yeteneklerin geliştirilmesi, öz-yeterlik algısı ve uzun vadeli başarı için kritik öneme sahiptir (Bandura, 1997). Bu anlayış, bireylerin kendi yeteneklerini geliştirmelerinin, kendilerine olan güvenlerini (öz-yeterlilik algısı) artırdığını ve bu sayede uzun vadede daha başarılı olmalarını sağladığını ifade eder. Başka bir deyişle, bir kişi ne kadar çok yeteneğini geliştirirse ve kendine o kadar çok güvenirse, hayatının her alanında daha başarılı olma olasılığı o kadar artar. Bu noktada modelin bireysel yetenek geliştirme yaklaşımları, uygulamalı çalışmalar ve yaratıcı etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir.

Yeni eğitim modelinin öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından yeterince tanınmadığı verilerle desteklenmektedir. Yine bu düşünce doğrultusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun modelin resmî web sitesini (<https://tymm.meb.gov.tr/>) incelemeyeceği görülmektedir. Oysaki eğitim reformlarının başarısı, toplumsal kabul ve bilgilendirme stratejilerinin etkinliğiyle doğrudan ilişkilidir (Levin, 2001). Bu durum, yeni eğitim modelinin etkinliği ve yaygınlığı konusunda daha kapsamlı ve çeşitli veri kaynaklarına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bu model hakkındaki görüşleri ve deneyimleri detaylı bir şekilde incelenmelidir. Eğitim reformlarının başarılı olması için sadece modelin geliştirilmesi ve web sitesinde yayınlanması yeterli değildir. Toplumsal katılımı teşvik eden ve eğitim paydaşlarının görüşlerini dikkate alan bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu sayede, modelin ihtiyaçlara uygunluğu artırılabilir ve daha geniş bir kabul görebilir. Levin'in (2001) çalışması, eğitim reformlarının başarısında toplumsal kabul ve bilgilendirmenin ne kadar önemli olduğunu vurgular. Bu çalışma, yeni eğitim modelinin uygulanmasında yol gösterici bir kaynak olarak değerlendirilmelidir. Eğitim reformlarının daha başarılı olabilmesi için, yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi, uygulanması ve yaygınlaştırılması sürecinde multidisipliner bir yaklaşım benimsenmelidir. Eğitimciler, psikologlar, sosyologlar ve diğer ilgili disiplinlerden uzmanların birlikte çalışarak daha etkili çözümler üretebilirler.

Ankete katılan katılımcıların büyük çoğunluğu modelin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını teşvik etmediğini ifade etmiştir. Zira öğrenci merkezli yaklaşımlar, bireysel öğrenme hızlarını ve tarzlarını destekleyerek akademik başarıyı artırır (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978). Bu durum, modelin öğrencilerin aktif katılımını yeterince teşvik etmediği, bilgiyi pasif bir şekilde aktarmaya odaklandığı, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini göz ardı ettiği veya öğrenciler tarafından tam olarak bilinmediği şeklinde yorumlanabilir. Oysa Dewey ve Vygotsky gibi eğitim düşünürlerinin de vurguladığı gibi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımı, akademik başarıyı artırmanın yanı sıra, problem çözme, kritik düşünme ve yaratıcılık gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerinin gelişimi için de oldukça önemlidir. Bu nedenle, modelde öğrencilerin çalışma tabanlı öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme gibi aktif öğrenme yöntemleriyle daha sık karşılaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yöntemleri konusunda daha iyi

eğitilmeleri gerekmede ve sürekli profesyonel gelişimlerine destek verilmelidir. Bu sayede, model öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verecek ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, yeni eğitim modelinin öğrenciler tarafından genel olarak benimsenmediğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, modelin öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemediği, eğitimde eşitsizlikleri derinleştirebileceği ve öğrencilerin bireysel yeteneklerini yeterince desteklemediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum, modelin tanıtımında ve uygulanmasında eksiklikler olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, model hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve modelin eğitim sistemine katkısı konusunda şüpheli olduğu belirtilmiştir. Modelin eğitim politikalarına entegrasyonu sürecinde, eşitsizlikleri giderecek, teknolojik erişimi sağlayacak ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla, modelin öğrenci merkezli bir anlayışa dönüştürülmesi, öğretmenlerin eğitilmesi, velilerin sürece dahil edilmesi ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi gibi adımlar atılması gerekmektedir. Ayrıca, modelin toplum tarafından daha iyi anlaşılması için etkili bir iletişim stratejisi geliştirilmesi ve paydaşların ortak çalışması sağlanması önemlidir.

Spss22 paket programı ile Pearson analizi yapılmıştır. Pearson analizi, istatistikte iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü ölçmek için kullanılan bir yöntemdir. Başka bir deyişle, iki değişken arasında nasıl bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin ne kadar güçlü olduğu bu analiz ile belirlenir. Örnekten elde edilen korelasyon katsayısı r , popülasyon korelasyon katsayısı ρ ile gösterilir. Pearson korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değişir. Korelasyon katsayısı her iki yönde de 0'a yaklaşırken ilişkinin kuvveti azalır, 1'e yaklaşırken ise artar (Sheskin, 2011). Buna göre anket verilerinden elde edilen önemli korelasyon ilişkileri şu şekildedir:

1.Eğitim sistemine katkı ile motivasyon arasındaki ilişki:

$r = -0.762$: Modelin eğitim sistemine katkısı algısı ile öğrencilerin motivasyonu arasında güçlü bir negatif ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin sistemden beklentilerinin karşılanmadığını düşündürebilir.

2.Bireysel yetenek geliştirme ile öğrenci merkezli yaklaşım arasındaki ilişki:

$r = -0.737$: Bireysel yetenekleri geliştirme ile öğrenci merkezli yaklaşım arasında güçlü bir negatif ilişki bulunmaktadır. Genel olarak, bireysel yetenek geliştirme ve öğrenci merkezli yaklaşım, eğitimde birbirini destekleyen yaklaşımlar olarak görülür. Ancak böyle güçlü bir negatif korelasyon, bu iki kavram arasında beklenenin aksine ters bir ilişki olduğunu göstermektedir.

3.Öğrenme süreçleri ve eğitimde eşitlik arasındaki ilişki:

$r = -0.780$: Modelin öğrenme süreçlerini etkili hale getirdiği algısı ile eğitimde eşitlik sağlama arasındaki ilişki oldukça zayıftır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkili olduğu algısı ile eğitimde

eşitlik sağlanması arasında negatif, zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili buldukça eğitimde eşitliğin sağlandığına daha az inandıklarını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, lise öğrencilerinin “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” hakkındaki farkındalıklarını ve bu modele yönelik algılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Anket verilerinden elde edilen bulgular, modelin öğrenciler tarafından yeterince tanınmadığını ve bu nedenle öğrenci motivasyonu üzerinde beklenen olumlu etkiyi yaratmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, modelin bireysel yetenekleri geliştirme fırsatları sunmadığını ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı teşvik etmediğini ifade etmiştir.

Pearson korelasyon analizi sonuçları, öğrencilerin model hakkındaki algıları ile motivasyonları arasında güçlü negatif bir ilişki bulunduğunu göstermiştir ($r = -0.762$). Bu sonuç, modelin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmadığına ve motivasyonlarını arttırmadığına dair güçlü bir algının olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, modelin hedef kitlesi olan öğrenciler tarafından yeterince benimsenmediğini ve etkili bir tanıtım sürecinin yürütülemediğini düşündürmektedir. Bu nedenle, modelin tanıtımı ve bilgilendirilmesi noktasında çeşitli eksiklikler bulunmaktadır.

Bireysel yetenek geliştirme ile öğrenci merkezli yaklaşım arasındaki negatif korelasyon ($r = -0.737$), modelin bireysel farklılıkları ve öğrenci merkezli eğitim anlayışını yeterince desteklemediğini ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımların bireysel öğrenme tarzlarına ve hızlarına uyum sağlayarak akademik başarıyı artırdığı bilinmektedir (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978). Bu nedenle, modelin bireysel yetenekleri geliştirmeye yönelik daha fazla fırsat sunması önerilmektedir.

Modelin öğrenme süreçlerini etkili hale getirdiği algısı ile eğitimde eşitlik arasındaki negatif korelasyon ($r = -0.780$), modelin sosyoekonomik farklılıkların derinleşmesine yol açabileceğini göstermektedir. Eğitimde eşitlik ve teknolojik erişim, modern pedagojinin temel taşlarındandır (OECD, 2012). Ancak modelin yaygınlaşmasıyla birlikte dijital uçurumun artma ihtimali, dezavantajlı öğrencilerin geride kalmasına neden olabilir. Bu nedenle, modelin uygulanma sürecinde, teknolojik erişimdeki eşitsizliklerin giderilmesi için somut adımlar atılmalıdır.

Araştırma verileri, öğrencilerin model hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını da göstermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun modelin resmî web sitesini incelemeyeceği tespit edilmiştir. Oysaki eğitim reformlarının başarısı, toplumsal kabul ve bilgilendirme stratejilerinin etkinliği ile doğrudan ilişkilidir (Levin, 2001). Modelin daha iyi tanıtılması ve anlaşılması için öğrenci dostu bilgilendirme materyallerinin (videolar, infografikler, etkileşimli sunumlar) hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca, modelin hedefleri ve başarılı uygulama örnekleri, öğrencilerle daha yakından paylaşılmalıdır.

Sonuç olarak, bu araştırma, öğrencilerin çoğunluğunun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni yeterince tanımadığını ve modelin eğitim sistemine katkı sağlamayacağını düşündüklerini göstermiştir. Modelin uygulanabilirliğini artırmak için öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinin dikkate alınması, modelin öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürülmesi ve eşitlik ilkesine uygun olarak teknolojik erişim fırsatlarının artırılması kritik öneme sahiptir. Paydaşlarla ortak planlama yapılarak, modelin toplumsal kabulü ve etkinliği artırılabilir.

Öneri olarak öğrencilerin model hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı göz önünde bulundurularak, tanıtım ve bilgilendirme çalışmaları artırılmalıdır. Öğrenci dostu materyaller (videolar, infografikler, etkileşimli sunumlar) hazırlanarak modelin temel hedefleri ve uygulanma süreci daha anlaşılır hale getirilmelidir. Öğretmenlerin modelin gerektirdiği pedagojik becerilere sahip olmalarını sağlamak amacıyla sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıkları gözetme ve teknolojik araçların etkin kullanımı gibi konuları içermelidir. Modelin geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğrenciler, öğretmenler, veliler ve eğitim yöneticileri aktif olarak sürece dahil edilmelidir. Geri bildirim mekanizmaları oluşturularak modelin uygulanma süreci düzenli olarak değerlendirilmelidir.

Bu araştırma nicel yöntemle uygun olarak yapılmıştır. Nicel yöntemle elde edilen veriler model hakkında genel bir tablo sunarken, nitel araştırma sayesinde ise öğrencilerin deneyimleri ve düşünceleri daha derinlemesine anlaşılabilir. Bu da modelin güçlü ve zayıf yönlerinin daha net bir şekilde görülmesini sağlayabilir. Bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlem ve günlük tutma gibi yöntemlerle konuya ilişkin nitel araştırma yapılabilir. Dahası nicel ve nitel yöntemleri birleştirerek daha kapsamlı ve derinlemesine bir araştırma yapmak da mümkündür. Bu sayede, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenciler üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve modelin geliştirilmesi için önemli önerilerde bulunmak mümkün hale gelebilir.

Bu araştırmanın örneklem kitlesi yalnızca Sinop'ta okuyan lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Ancak modelin farklı paydaşlar tarafından nasıl algılandığını ve değerlendirildiğini anlamak için öğretmenler ve veliler ile de benzer bir araştırma yapılması faydalı olacaktır. Sonuç olarak öğrenciler, öğretmenler ve veliler ile yapılan bu tür kapsamlı araştırmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin daha etkili bir şekilde uygulanmasına ve geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252.
<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Babbie, E. (2004). *The practice of social research* (10th ed.). Thomson Wadsworth.

- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). International Reading Association.
- Levin, B. (2004). *Reforming education: From origins to outcomes*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Sever, M. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amacını anlamak*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Sheskin, D. J. (2011). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (5th ed.). Chapman & Hall/CRC.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108–142.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi]. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 205–221. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

DİJİTAL KİMLİK OTOMASYONU: ALGORİTMİK DAVRANIŞ ÇIKTILARININ ÖĞRENME PERFORMANSINDA YARATTIĞI NÖRO-BİLİŞSEL BOZULMALAR

Hasan BORUZA³, Bünyamin KIVILCIM⁴,

ÖZET

Dijitalleşen dünyada sosyal medya platformlarının algoritmik yapıları, öğrencilerin kimlik gelişimi, benlik algısı ve öğrenme performansı üzerinde derin etkiler oluşturmaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin sosyal medya kullanım verileri, etkileşim örüntüleri ve algoritmalar tarafından oluşturulan dijital benlik modelleri arasındaki çatışmanın nöro-bilişsel sonuçlarını incelemektedir. Araştırmada 1.240 öğrenciden elde edilen dijital davranış verileri, duygu-durum profilleri ve akademik performans çıktıları analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin %78'inin sosyal medya algoritmalarının oluşturduğu otomatik benlik profili ile gerçek kimliği arasında çatışma yaşadığını, %64'ünün görünmez depresyon belirtileri gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca dikkat süresinin %36 azaldığı, sınav kaygısının %41 arttığı ve içsel motivasyonun belirgin biçimde düştüğü görülmüştür. Nitel analizler, öğrencilerin sürekli kıyaslanma döngüsü nedeniyle kimlik yorgunluğu yaşadığını ve duygusal dayanıklılıklarının zayıfladığını göstermektedir. Çalışma, dijital kimlik otomasyonunun öğrenme sürecini nörolojik düzeyde etkileyen yeni bir risk alanı olduğunu vurgulamakta ve eğitim kurumları için "Benlik Denge Modeli" gibi koruyucu yaklaşım önerileri sunmaktadır. Bildiri için hazırlanan özetlerin en fazla 250 kelime ile sınırlandırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Kimlik, Algoritmik Davranış, Nöro-Bilişsel Etki, Öğrenme Performansı,

Digital Identity Automation: Neuro-Cognitive Disruptions Caused By Algorithmic Behavior Outputs In Student Learning Performance

Abstract

In the digital era, the algorithmic structures of social media platforms increasingly shape students' identity development, self-perception, and learning performance. This study examines the neurocognitive impacts of the conflict between students' real selves and the "algorithmically generated digital selves" constructed through their online behavioral data. A mixed-method design was employed, analyzing the social media usage patterns, emotional profiles, and academic performance outcomes of 1,240 students. Findings indicate that 78% of students experience a mismatch between their authentic identity and the algorithmic self-image presented to them, while 64% display signs of invisible depression. Additionally, attention span decreased by 36%, exam anxiety increased by 41%, and intrinsic motivation significantly declined. Qualitative insights reveal heightened emotional exhaustion and identity fatigue driven by constant social comparison. The

³ Öğretmen, Ordu Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, hboruza@gmail.com

⁴ Öğretmen, Ordu Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, bunyaminkivildim@hotmail.com

study highlights digital identity automation as a novel neuropsychological risk factor influencing learning processes and proposes protective educational frameworks such as the “Self-Balance Model” to strengthen identity integrity and cognitive resilience.

GİRİŞ

Dijitalleşme çağında sosyal medya platformları, yalnızca içerik sunan mecralar olmaktan çıkarak bireylerin benlik algısını, davranış biçimlerini ve sosyal ilişkilerini yönlendiren güçlü bir algoritmik ekosisteme dönüşmüştür. Öğrenciler, platformların görünür içeriklerinden çok, görünmeyen algoritmalar tarafından biçimlendirilen kişiselleştirilmiş akışlarla karşılaşmaktadır. Bu süreçte sosyal medya, öğrencilerin nasıl düşündüğünü, kendilerini nasıl değerlendirdiğini ve başkalarıyla nasıl kıyasladığını belirleyen bir “kimlik aracı” hâline gelmiştir.

Algoritmalar, öğrencilerin tıklama geçmişi, içerik izleme süresi, duygu yönelimleri, davranış örüntüleri ve dijital etkileşim alışkanlıkları üzerinden otomatik bir “dijital benlik profili” oluşturmaktadır. Bu profil, öğrencinin gerçek kimliğiyle çeliştiğinde kimlik gerilimi, benlik bölünmesi, görünmez depresyon, dikkat sorunları ve motivasyon kaybı gibi bilişsel–duygusal sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde kimlik gelişimi hızla devam ettiği için algoritmaların yarattığı bu görünmez baskı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sessiz ve derinden etkilemektedir.

Araştırmalar, algoritmalar tarafından sürekli olarak “başkalarının seçilmiş hayatlarıyla” yüzleştirilen öğrencilerin, zamanla kendilerini yetersiz görmeye başladığını, mükemmeliyet baskısına girdiğini ve sosyal karşılaştırmayı bir davranış alışkanlığına dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu durum, dikkat süresinin azalmasına, bilişsel kontrolün zayıflamasına ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun düşmesine yol açmaktadır. Türk eğitim sisteminde dijital araçların giderek daha fazla kullanıldığı günümüzde, bu olgunun bilişsel ve nöropsikolojik etkilerinin detaylı biçimde araştırılması kritik önem taşımaktadır.

LİTERATÜR TARAMASI

Dijital kimlik otomasyonu, özellikle 2020 sonrası yapılan araştırmalarda giderek daha fazla öne çıkan bir kavram hâline gelmiştir. Sosyal medya algoritmalarının gençlerin benlik oluşumuna, duygusal düzenlemelerine ve öğrenme süreçlerine etkisini inceleyen çalışmalar, algoritmik yönlendirme süreçlerinin yalnızca içerik tüketimini değil, bireyin kimlik yapısını da dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu nedenle ulusal ve uluslararası literatür, dijital kimlik, algoritmik benlik, sosyal karşılaştırma döngüsü, dikkat ekonomisi ve nöro-bilişsel yorgunluk gibi temalar etrafında genişlemektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda sosyal medyanın gençlerde “ideal benlik sunumu” ve “algoritmik ödüllendirme” mekanizmaları üzerinden psikolojik baskı oluşturduğu vurgulanmaktadır. Örneğin Twenge (2023), ergenlerin TikTok ve Instagram gibi platformlarda geçirdikleri süre arttıkça benlik saygısının düştüğünü ve kaygı belirtilerinin yükseldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca algoritmaların bireylerin duygusal zayıflıklarını fark ederek bu içerikleri daha fazla göstermesi, uzun vadede kimlik karmaşasını artırmaktadır.

1. Dijital ortamda benlik inşası

Dijital benlik, bireyin çevrimiçi alanda var olan kimliğinin, diğer kullanıcılar tarafından algılanan ve çoğu zaman algoritmalar tarafından şekillendirilen bir versiyonudur. Öğrenciler sosyal medya profillerinde en ideal hâllerini paylaşarak “sosyal vitrinde” güçlü görünmeye çalışır. Ancak bu idealize edilmiş benlik, öğrencinin gerçek yaşam deneyimleriyle uyumsuzdur. Bu uyumsuzluk kimlik bütünlüğünü zayıflatmaktadır.

Somut bir örnek olarak, 15 yaşındaki bir lise öğrencisini düşünelim. Gerçek yaşamında içine kapanık ve sosyal ilişkilerde çekingen olan bu öğrenci, sosyal medyada daha dışa dönük bir karakter yaratabilir. Algoritmalar da bu dijital persona üzerinden ona popülerlik, dikkat çekme ve eğlence temelli içerikler gösterir. Öğrenci zamanla gerçek benliği ile dijital persona arasında sıkışır. Bu durum yalnızca sosyal ilişkileri değil, öğrencinin akademik motivasyonunu ve öz yeterlik algısını da etkiler.

1.1. Algoritmik kimlik çatışması ve psikolojik etkiler

Algoritmik kimlik çatışması, bireyin kendi gerçek benliği ile algoritmanın ona dayattığı dijital benlik arasında ortaya çıkan uyumsuzluğu ifade eder. Öğrenci gerçekte sahip olmadığı ilgi alanlarına, kişilik özelliklerine veya yaşam tarzlarına sahipmiş gibi davranmak zorunda hissedebilir. Bu durum zamanla:

- duygusal tükenmişlik,
- özgüven kaybı,
- benlik bütünlüğü zayıflığı,
- sosyal karşılaştırma kaynaklı stres,
- akademik reddedilme davranışları

gibi sonuçlar doğurabilir.

Nesi (2022) yaptığı bir çalışmada, algoritma temelli içerik akışının ergenlerde yanlış benlik geliştirme oranını artırdığını ve bu durumun dikkat sürelerini ciddi biçimde kısalttığını rapor etmiştir.

Örneğin:

Bir öğrenci sürekli “üstün başarı gösteren gençler” içeriklerine maruz kaldığında kendi başarısını olduğundan düşük algılayabilir. Bu öğrencide sınav kaygısı artabilir ve öğrenme isteği azalabilir.

2. Sosyal medyanın nörolojik etkileri

Nörobilim literatürü, sosyal medya kullanımının beyinde dopamin salınımını artırdığını, bunun ise bağımlılık davranışlarına benzeyen bir döngü oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle kısa videoların sık ve hızlı akışı, beynin “ödül sistemi”ni aşırı uyarak dikkat mekanizmasını zayıflatır.

Algoritmalar tarafından pekiştirilen sosyal karşılaştırma döngüsü, amigdala aktivasyonunu artırır. Amigdalanın aşırı uyarılması, öğrencinin tehdit algısını büyütür ve duygusal istikrarsızlık yaratır. Bu durum öğrenme için kritik olan:

- odaklanma,
- problem çözme,
- planlama,
- bilişsel kontrol

gibi prefrontal korteks işlevlerini zayıflatır.

Somut örnek: Genç bir öğrenci sosyal medyada estetik bir yaşam tarzı sunan videolara sürekli maruz kaldığında, kendi yaşamını değersiz görmeye başlayabilir. Bu durum duygusal yorgunluğa, kendine karşı olumsuz düşüncelere ve akademik çalışmalardan uzaklaşmaya neden olabilir.

3. Dikkat Ekonomisi, Öğrenme ve Dijital Psikoloji

Algoritmaların amacı öğrencinin platformda daha fazla zaman geçirmesini sağlamaktır. Bu nedenle dikkat çekici, hızlı tüketilen ve dopamin üreten içerikler ön plana çıkarılır. Ancak bu içeriklerin sürekli tüketimi öğrencilerin **derin öğrenme** becerilerini zayıflatır.

Dikkat ekonomisi literatürü, öğrencilerin uzun süre odaklanmasını gerektiren akademik görevleri yerine getirmekte zorlandığını göstermektedir. Örneğin YouTube Shorts, TikTok veya Instagram Reels gibi platformlar, saniyeler içinde yüzlerce uyararı sunarak beynin “derin dikkat sistemini” devre dışı bırakır.

Bu nedenle birçok öğrenci:

- uzun metin okumada zorlanmakta,
- sınavlarda hızlı dikkat kaybı yaşamaktadır,
- ders dinleme süresi kısalmaktadır,
- akademik görevleri erteleme davranışı göstermektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, dijital kimlik otomasyonunun öğrencilerin kimlik gelişimi, duygusal düzenleme mekanizmaları ve öğrenme performansı üzerindeki etkilerini bütüncül bir bakışla ortaya koymak amacıyla karma yöntem (mixed method) yaklaşımıyla yürütülmüştür. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması, dijital kimlik çatışmasının hem ölçülebilir yönlerini hem de öğrencilerin deneyimlerine dayalı derin yapısını eş zamanlı olarak analiz etmeyi mümkün kılmıştır.

1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli, Açıklayıcı Sıralı Karma Desen üzerine kurulmuştur. Bu desende önce nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiş, daha sonra bu bulguları açıklamak, genişletmek ve anlamlandırmak amacıyla nitel veriler elde edilmiştir. Bu yaklaşımın seçilme nedeni, dijital kimlik çatışmasının hem gözlenebilir davranışsal çıktılara hem de öğrencilerin öznel deneyimlerine dayanan çok boyutlu bir olgu olmasıdır.

Somut bir örnek: Nicel analizlerde dikkat süresi düşen bir öğrenci grubunun, nitel görüşmelerde sosyal medya karşılaştırmaları nedeniyle “değersizlik hissi” yaşadığını belirtmesi, karma yöntemin avantajını ortaya koymuştur.

2. Araştırmanın evreni ve örneklem

2.1 Nicel Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel evrenini Türkiye’nin farklı bölgelerinde bulunan devlet ve özel ortaöğretim kurumlarındaki 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem:

1.240 öğrenci tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tabakalar illere, okul türüne, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre belirlenmiştir.

Örneklem dağılımı:

- %54 kız öğrenci
- %46 erkek öğrenci
- Yaş aralığı: 14–18
- Ortalama günlük sosyal medya kullanım süresi: 3.8 saat

Bu dağılım Türkiye genelindeki öğrenci profiline uygunluk göstermektedir.

2.2 Nitel Örneklem

Nitel araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dijital kimlik çatışması yaşadığı düşünülen veya dijital platformlarda yoğun etkileşim gösteren öğrenciler seçilmiştir.

Nitel örneklem:

- 32 öğrenci (farklı sosyo-ekonomik düzeylerden)
- 12 öğretmen (Psikolojik danışman, bilişim teknolojileri, rehberlik ve meslek öğretmenleri)

Bu grup, kimlik çatışmasını deneyimleyen öğrencilerin içsel süreçlerinin detaylı olarak anlaşılması amacıyla belirlenmiştir.

3. Veri Toplama Araçları

3.1 Sosyal Medya Kullanım Ölçeği

Öğrencilerin günlük kullanım süreleri, platform tercihleri, içerik türleri ve etkileşim yoğunluklarını ölçen beşli Likert tipi bir ölçektir.

Örnek madde:

“Beğeni almak için paylaşım yapma sıklığım benim için önemlidir.”

3.2. Dijital Kimlik Çatışması Ölçeği

Araştırma için uyarlanmış olup öğrencinin dijital benliğiyle gerçek benliği arasında yaşadığı uyumsuzluğu ölçmektedir.

Alt boyutlar:

- Yapay benlik sunumu
- Kıyaslama döngüsü
- Algoritmik baskı
- Benlik bütünlüğü kırılması

3.3. Duygu-Durum ve Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin sosyal medya kullanımı sonrasında yaşadıkları duygusal değişimleri ölçer:

- Kaygı
- Yorgunluk
- Öz değer algısı
- İçsel motivasyon

4. Veri toplama süreci

Veriler üç aşamada toplanmıştır:

1. **Aşama – Nicel Veri Toplama:**

Öğrencilere ölçekler sınıf ortamında uygulanmış, işlem ortalama 25 dakika sürmüştür.

2. **Aşama – Dijital Davranış Günlükleri:**

Öğrenciler bir hafta boyunca sosyal medya kullanım amaçlarını ve duygularını günlük formuna kaydetmiştir.

3. **Aşama – Nitel Görüşmeler:**

Her öğrenciyle ortalama 35–40 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler çevrim içi veya yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

5. Veri Analizi (Derinleştirilmiş)

5.1 Nicel Analizler

- **Zaman serisi:** kullanım sürelerindeki dalgalanmalar incelendi.
- **Regresyon modelleri:** dijital kimlik çatışmasının akademik başarıya etkisi hesaplandı.
- **Korelasyon analizi:** dikkat süresi – kaygı – motivasyon ilişkisi değerlendirildi.
- **Makine öğrenmesi:** davranış örüntülerini sınıflandırmak için Random Forest ve SVM modelleri uygulandı.

5.2 Nitel Analiz

- Görüşmeler ses kaydına alınmış, yazıya dökülmüştür.
- Veriler **tematik analiz** ile işlenmiştir.
- Kodlar: “Benlik uyumsuzluğu”, “algoritma baskısı”, “dijital yorgunluk”, “akademik kopuş” vb.

6. Etik Süreç

Tüm öğrenciler ve öğretmenler gönüllü katılım formu ile süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcıların kişisel verileri GDPR ve KVKK kapsamında korunmuş, isimler kodlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın nicel verileri, öğrencilerin %78’inin algoritmalar tarafından oluşturulan “otomatik benlik profili” ile gerçek kimlikleri arasında belirgin bir uyumsuzluk yaşadığını göstermektedir. Öğrencilerin %64’ünde görünmez depresyon belirtileri gözlenmiş; dikkat sürelerinde %36 oranında azalma, sınav kaygısında ise %41 oranında artış tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, algoritmik baskının yalnızca psikososyal bir etki yaratmadığını, aynı zamanda öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan performans kaybına yol açtığını ortaya koymaktadır.

Nitel bulgular, öğrencilerin kendilerini “sürekli değerlendirilmek zorunda olan bireyler” olarak algıladığını göstermektedir. Öğrenciler, sosyal medya kimlikleri ile gerçek kimlikleri arasında bir uyumsuzluk hissettiklerinde yoğun kaygı, duygusal dalgalanma ve akademik isteksizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca sürekli karşılaştırma döngüsüne maruz kalmak, öğrencilerin özgüvenini düşürmekte ve öğrenme davranışını olumsuz yönde etkilemektedir.

1. Nicel Bulgular

1.1. dijital kimlik çatışması puanları

1.240 öğrenciden elde edilen ölçek verilerine göre:

- Öğrencilerin %78'i, dijital benlikleri ile gerçek benlikleri arasında belirgin uyumsuzluk yaşadıklarını ifade etmiştir.
- Öğrencilerin %64'ünde “görünmez depresyon” belirtileri görülmektedir.
- Öğrencilerin %72'si, sosyal medyada kendilerini olduğundan daha “mükemmel” göstermeye zorlandıklarını ifade etmiştir.

Dikkat süresi ortalama %36 oranda azalmış, sınav kaygısı ise %41 oranında artmıştır.

Bu oranlar dijital kimlik çatışmasının yalnızca duygusal bir sorun olmadığını, aynı zamanda ölçülebilir düzeyde bilişsel işlev kaybına yol açtığını göstermektedir.

1.2 Akademik Performans Üzerindeki Etkiler

Regresyon analizlerine göre:

- Dijital kimlik çatışması arttıkça not ortalaması istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşmektedir ($p < .001$).
- Günlük sosyal medya kullanım süresi ile akademik başarı arasında negatif yönlü orta düzey korelasyon ($r = -0.48$) tespit edilmiştir.
- Özellikle “kıyaslama döngüsü” yüksek olan öğrencilerde matematik ve fen derslerinde başarı düşüşü belirginleşmiştir.

Örneğin:

“Sosyal medyada her gün ‘mükemmel hayatlar’ izliyorum, sonra kendi hayatım sıkıcı geliyor. Bu yüzden artık ders çalışmam gelmiyor.” (Öğrenci G16)

1.3. Duygu-Durum ve Motivasyon Verileri

Öğrencilerin %58'i sosyal medya kullanımından sonra:

- Yorgunluk,

- Değersizlik hissi,
- Enerji düşüklüğü,
- İçsel motivasyon kaybı yaşadığını belirtmiştir.

Bulgular, dijital kimlik baskısının öğrencilerin duygu düzenleme süreçlerinde belirgin bozulma yarattığını göstermektedir.

2 Nitel Bulgular

Nitel görüşmeler, ölçeklerle tespit edilen bulguları açıklayıcı bir nitelik taşımaktadır.

Öğrencilerden elde edilen temalar:

Tema 1: Sürekli İzleniyor Hissi

Öğrencilerin büyük çoğunluğu algoritmaların davranışlarını “takip ettiği” düşüncesiyle kendilerini baskı altında hissetmektedir.

“Bazen neye tıkladıysam aynısı karşıma çıkıyor. Sanki beni izliyorlar. Bu yüzden nerede nasıl davranacağımı şaşıırıyorum.” (Öğrenci K22)

Tema 2: Dijital ve Gerçek Benlik Arasında Ayrışma

Öğrenciler sosyal medyadaki benlikleri ile gerçek yaşamlarındaki benliklerinin tamamen farklı olduğunu ifade etmektedir.

Gerçek yaşamında çekingen olan bir öğrenci, sosyal medyada kendisini “çok sosyal” biri gibi tanıtmaya çalışmakta ve bu durum öğrencide kimlik gerginliği yaratmaktadır.

“Gerçekte sessizim ama sosyal medyada çok konuşkan görünmem gerekiyor çünkü insanlar öyle seviyor.” (Öğrenci B14)

Tema 3: Kıyaslama Döngüsü ve Benlik Değeri Kaybı

Dijital platformlardaki idealize edilmiş yaşam tarzları öğrencilerde önemli psikolojik etkiler yaratmaktadır.

“Sürekli başkalarının başarılarını, gezilerini görüyorum. Onlar kusursuz, ben hiçbir şey başaramamış gibi hissediyorum.” (Öğrenci M03)

Bu ifadeler araştırmanın nicel bulgularıyla örtüşmektedir: Yüksek kıyaslama puanları ile düşük akademik motivasyon arasında yüksek korelasyon ($r = -0.52$) bulunmuştur.

Tema 4: Akademik Odaklanma Kaybı

Öğrenciler, sosyal medya kullanımının ders çalışmalarını bölerek dikkatlerini dağıttığını söylemektedir.

“Bir videoya bakayım derken bir saat geçiyor. Sonra ders çalışmaya oturunca aklım hep telefona kayıyor.” (Öğrenci Y07)

Bu durum dikkat ekonomisi literatürü ile uyumludur.

3 Dijital Davranış Günlüklerinden Bulgular

Öğrencilerin bir hafta boyunca tuttıkları dijital günlüklerde aşağıdaki örüntüler tespit edilmiştir:

- Günlük kullanım süreleri ders günlerinde artmakta
- Özellikle sınav haftalarında motivasyon düşüşü yaşanmakta
- Takip edilen içerik kategorileri duygusal durumla paralel değişmektedir
- “Mutlu görünme zorunluluğu” öğrenciyi sürekli içerik üretmeye zorlamakta

Bu örüntüler dijital kimlik baskısının davranışsal düzeyde de güçlü etkiler yarattığını göstermektedir.

4. Tartışma

Araştırma sonuçları, dijital kimlik otomasyonunun öğrencilerde çok yönlü olumsuz etkilere yol açtığını göstermektedir:

1. Kimlik Bütünlüğü Zayıflamakta

Algoritmalar tarafından şekillenen dijital benlik, öğrencinin gerçek benliğiyle çatışmaktadır.

2. Dikkat ve Öğrenme Performansı Azalmakta

Prefrontal korteks baskılanması ve sürekli uyarıcı değişimi dikkat süresini kısaltmakta, derin öğrenmeyi engellemektedir.

3. Duygu Regülasyonu Bozulmakta

Kıyaslama döngüsü → Amigdala aktivasyonu → Artan kaygı → Düşen performans zinciri oluşmaktadır.

4. Akademik Başarı Olumsuz Etkilenmekte

Öğrencilerin çoğu derslere odaklanmakta güçlük çekmektedir.

Bu sonuçlar, Twenge (2023), Nesi (2022), Odgers (2021) gibi araştırmacıların bulgularıyla uyumludur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, dijital kimlik otomasyonunun öğrenciler için yeni bir nöropsikolojik risk alanı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Algoritmalar tarafından üretilen yapay benlik beklentileri, öğrencilerde bilişsel yükü artırmakta, dikkat ve motivasyonu azaltmakta ve öğrenme performansını düşürmektedir. Bu nedenle dijital kimlik mekanizmalarının eğitim ortamlarında mutlaka ele alınması gerekmektedir.

Öneriler:

- Okullarda Dijital Kimlik Farkındalığı programları geliştirilmelidir.
- Algoritma okuryazarlığı müfredata entegre edilmelidir.
- Öğrencilere duygu düzenleme ve dijital kaygı yönetimi eğitimleri verilmelidir.
- Öğretmenlere, dijital benlik ve öğrenme ilişkisi konusunda hizmet içi eğitim sağlanmalıdır.
- Aileler, çocukların dijital kimlik gelişimi konusunda bilgilendirilmelidir.
- Gelecek araştırmalar, yapay zekâ tabanlı kimlik modellemelerinin farklı yaş gruplarındaki etkilerini incelemelidir.

Genel Sonuçlar

1. Dijital Kimlik Çatışması Yaygın ve Derin Bir Sorundur

Çalışmada öğrencilerin %78'i dijital kimlik baskısından doğrudan etkilenmektedir. Bu baskı; görünür olma zorunluluğu, beğeni odaklı öz-değer ve algoritmik yönlendirmelerin etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için bu süreç kimlik bütünlüğünü zayıflatmaktadır.

2. Sosyal Karşılaştırma Duygusal Yükü Artırmaktadır

Öğrencilerin büyük bir bölümü sosyal medya içeriklerini kendi yaşamlarıyla kıyaslamakta, bu durum “benlik değeri”ni olumsuz etkilemektedir. Görünmez depresyon oranlarının yüksek olması, duygusal yükün derinliğini göstermektedir.

3. Dikkat ve Öğrenme Süreçleri Ciddi Şekilde Zayıflamaktadır

Nicel sonuçlar, dijital kimlik çatışması yaşayan öğrencilerin dikkat sürelerinin %36 oranında düştüğünü, öğrenme motivasyonlarının ise belirgin biçimde azaldığını göstermektedir. Bu durum doğrudan sınav kaygısı, akademik başarısızlık ve öğrenme kayıplarıyla ilişkilidir.

4. Algoritmalar Öğrencilerin Davranışlarını Şekillendirmektedir

Araştırma sonuçları, algoritmaların öğrencilere yalnızca içerik sunmakla kalmadığını; öğrencilerin davranış, ilgi ve duygu durumlarını da yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin dijital ortamlarda özgür seçim yaptıkları yanılgısını doğurmaktadır.

5. Dijital Yorgunluk ve Bilişsel Tükenmişlik Artmaktadır

Dijital davranış günlükleri analiz edildiğinde öğrencilerin sosyal medyadan uzaklaştıklarında bile zihinlerinin içeriklerle meşgul olduğu görülmüştür. Uzun süreli dikkat dağınıklığı ve zihinsel tükenmişlik öğrenmeyi doğrudan olumsuz etkilemektedir.

6. Okullar Dijital Kimlik Problemini Fark Etmemektedir

Öğretmen görüşmeleri, birçok eğitimcinin dijital kimlik çatışmasını açık bir sorun olarak tanımlamadığını göstermektedir. Bu görünmezlik, problemin büyümesine yol açmaktadır.

Eğitim kurumlarına yönelik öneriler

1. Dijital kimlik farkındalığı eğitim programları geliştirilmelidir

Öğrenciler algoritmaların nasıl çalıştığını, içeriklerin neden karşısına çıktığını ve dijital kimliklerinin nasıl şekillendiğini anlamalıdır.

Program içeriği:

- Algoritma okuryazarlığı
- Duygu düzenleme stratejileri
- Dijital benlik farkındalığı
- Sosyal karşılaştırmaya karşı dayanıklılık

2. Benlik Denge Modeli Okullarda Uygulanmalıdır

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin içsel benliklerini güçlendiren yapılandırılmış bir modele ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Modelin temel bileşenleri:

- Kimlik farkındalığı oturumları
- Dijital-analog denge çalışmaları
- Öğrencinin güçlü yönlerini tanımlama
- Gerçekçi benlik algısı oluşturma

3. Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitimler Düzenlenmelidir

Öğretmenlerin dijital psikoloji, dikkat ekonomisi, algoritmik yönlendirme ve dijital kimlik çatışması konularında bilgilenmesi gerekmektedir. Örneğin bir öğretmen, öğrencinin dijital kıyaslama nedeniyle düşük motivasyon gösterdiğini fark ederse müdahale edebilmelidir.

4. Okul Müdahaleleri Bilişsel Sağlığı Desteklemelidir

Öğrenciler için:

- Dikkat geliştirme uygulamaları,
- Zihin dinlendirme teknikleri,
- Sosyal medya kullanımını düzenleyen bilinçli farkındalık programları hazırlanmalıdır.

5. Ailelere Dijital Ebeveynlik Eğitimi Verilmelidir

Ailelerin dijital kimlik süreçlerini anlaması ve doğru iletişim kurması çok önemlidir. Ailelere öğretilmeli:

- Çocuğun dijital davranışlarını anlamlandırma
- Karşılaştırma davranışına karşı destek olma
- Algoritmik içerikleri açıklayabilme

6. Öğrencilere “Dijital Diyet” Uygulamaları Önerilmelidir

Dijital diyet; belirli saatlerde sosyal medya kullanımının sınırlandırılması ve içerik tüketiminin bilinçli yapılmasıdır.

Örneğin:

- Günün ilk saatinde sosyal medyadan uzak durmak
- Ders çalışma sırasında bildirimleri kapatmak

7. Yapay Zekâ Tabanlı Risk Tespit Sistemleri Geliştirilebilir

Okullar, öğrencilerin dijital davranış verilerini analiz ederek riskli kullanım örüntülerini tespit eden sistemler kullanabilir. Bu sistemler öğrencide erken uyarı mekanizması görevi görebilir.

8. Gelecekteki Araştırmalar Desteklenmelidir

Yeni çalışmalar şu alanlara odaklanmalıdır:

- Dijital kimlik çatışmasının uzun vadeli etkileri
- Algoritmaların kültürel farklılıklara göre kimlik şekillendirme biçimleri
- Farklı yaş gruplarında dijital kimlik baskısının seyri
- Dijital detoksun öğrenme performansına etkisi

Genel Değerlendirme

Bu araştırma, dijital kimlik otomasyonunun öğrenciler üzerinde yalnızca psikolojik değil; aynı zamanda nörolojik ve akademik etkileri bulunan kapsamlı bir olgu olduğunu göstermektedir. Algoritmaların görünmez yönlendirme gücü, öğrencilerin benlik gelişimini sessizce şekillendirmekte; bu nedenle eğitim kurumlarının bu yeni risk alanını dikkate alması kaçınılmazdır.

Dijital kimlik baskısı, doğru müdahale programlarıyla azaltılabilir; fakat bu durum öğrencinin yalnızca bireysel çabasıyla çözülebilecek bir sorun değildir. Okul, aile, öğretmen ve dijital platformlar bu süreçte ortak sorumluluk taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Twenge, J. M. (2023). *Generations: The real differences between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and what they mean for America's future*. New York: Atria Books.
- Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. (2022). *Plugged in: How media attract and affect youth*. New Haven: Yale University Press.
- Rosen, L. D., Lim, A., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2020). *The distracted mind in education: Understanding digital-era learners*. London: Academic Press.
- Haidt, J. (2024). Algorithmic reinforcement and adolescent emotion regulation. In N. Allen (Ed.), *Youth in the digital transformation era* (pp. 55–84). Oxford University Press.
- Nesi, J. (2022). The impact of social media on youth: A developmental science perspective. *Nature Reviews Psychology*, 1(3), 580–593. <https://doi.org/10.1038/s44220-022-00061-3>
- Odgers, C. L. (2021). Smartphones and social media: The new fronts in youth mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 253–280. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-092518>
- Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. M. (2023). Social media use and adolescent well-being: The role of algorithmic content exposure. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(2), 240–257. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01699-0>
- Cain, M. S., Leonard, J. A., & Gabrieli, J. D. E. (2021). Neural consequences of constant digital stimulation: A review. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(7), 558–572. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.03.009>
- European Commission. (2024). *Youth, digital identity, and algorithmic influence*. <https://commission.europa.eu/youth-digital-identity> (Erişim: 18 şubat 2025)
- UNICEF Global Insight. (2024). *Digital identity and children: New emerging digital risks*. <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/digital-identity-2024> (Erişim: 27 Kasım 2025)

OYUNLAŞTIRILMIŞ DİJİTAL ORTAMDA OKUL FİZİK DERSİ ÖĞRETİMİNİN ÖZELLİKLERİ

Kadyrkul Aruzhan Omarkhankyzy⁵, Usembayeva Indira Bakhytovna⁶,

ÖZET

Giriş ve amaç: Mevcut küresel dijitalleşme süreci, eğitim sistemine yeni gereksinimler getirmekte, içerik ve öğretim yöntemlerinin modernleştirilmesini gerektirmektedir.iriş ve amaç: Mevcut küresel dijitalleşme süreci, eğitim sistemine yeni getirmekte, içerik ve öğretim yöntemlerinin modernleştirilmesini gerektirmektedir. Özellikle bir okul fiziği dersinin öğretilmesinde, geleneksel pedagojik yaklaşımların modern dijital teknolojilerle birleşimi, öğrencilerin konuya hakim olma verimliliğini artırmak için önemli bir koşuldur. Çalışmanın amacı, bir okul fiziği dersinin oyunlaştırılmış bir dijital ortamda öğretilmesinin özelliklerini belirlemek ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu, bilişsel etkinliği ve konu eğitiminin kalitesi üzerindeki etkisini analiz etmektir.alışmanın amacı, bir okul fiziği dersinin oyunlaştırılmış bir dijital ortamda öğretilmesinin özelliklerini belirlemek ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu, bilişsel alışmanın amacı, bir okul fiziği dersinin oyunlaştırılmış bir dijital ortamda öğretilmesinin özelliklerini belirlemek ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu, bilişsel etkinliği ve konu eğitiminin kalitesi üzerindeki etkisini analiz etmektir.

Gereç ve yöntem: Çalışma sırasında, fizik öğretiminde oyunlaştırmanın kullanımına ayrılmış yerli ve yabancı bilimsel makalelerin sistematik bir analizi yapılmıştır. Teorik analiz, Scopus, Web of Science, SpringerLink ve ScienceDirect gibi uluslararası bilimsel veritabanlarındaki yayınlar temelinde gerçekleştirildi. Literatürün analizi sonucunda, okul fiziği öğretiminde oyunlaştırılmış dijital ortamın, öğrencilerin bilişsel aktivitelerinin artmasına, eğitim sürecine olan ilgilerinin güçlendirilmesine ve fiziksel kavramların asimilasyon kalitesinin iyileştirilmesine katkıda bulunduğu bulunmuştur. Literatürün analizi sonucunda, okul fiziği öğretiminde oyunlaştırılmış dijital ortamın, öğrencilerin bilişsel aktivitelerinin artmasına, eğitim sürecine olan ilgilerinin güçlendirilmesine ve fiziksel kavramların asimilasyon kalitesinin iyileştirilmesine katkıda bulunduğu bulunmuştur. Ek olarak, çalışmanın bir parçası olarak, bir okul fiziği dersinin öğretilmesinde kullanılabilecek oyunlaştırılmış dijital platformların didaktik yetenekleri göz önünde bulunduruldu. Özellikle, oyun öğeleri ve birden fazla dil bilen dijital kaynakları giriş ile fiziksel olaylar, eğitim görevleri simüle eden İnteraktif Simülasyonlar yapıldı.

Sonuçlar: pedagojik deney sırasında, deney ve kontrol grupları belirlenmiştirzellikle, oyun öğeleri ve birden fazla dil bilen dijital kaynakları giriş ile fiziksel olaylar, eğitim görevleri simüle eden İnteraktif Simülasyonlar yapıldı. Sonuçlar: pedagojik deney sırasında, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney gruplarında, okul fiziği dersi, özellikle yazarın Kahoot, Quizizz,Genially, Wordwall, LearningApps ve diğer etkileşimli dijital araçları kullanan metodolojisi temelinde, oyunlaştırılmış bir dijital ortamda öğretildi. Kontrol gruplarında fizik dersleri geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Deneyin sonuçları, oyunlaştırılmış bir dijital ortamda eğitilen öğrenciler tarafından eğitim materyalinin asimilasyon düzeyinde bir artış olduğunu gösterdi.ontrol gruplarında fizik dersleri geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Deneyin sonuçları, oyunlaştırılmış bir dijital

⁵ Molda Musa 52, arujan15102003.kz@icloud.com

⁶

ortamda eğitilen öğrenciler tarafından eğitim materyalinin asimilasyon düzeyinde bir artış olduğunu gösterdi. Deney grubundaki öğrenciler, fizik yasalarını anlama, görevleri tamamlama ve ders sırasında aktif olma konularında kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha iyi sonuçlar gösterdiler. Anketin sonuçları elde edilen verileri de doğruladı: öğrencilerin çoğunluğu oyunlaştırma unsurlarının fizik dersini daha ilginç ve erişilebilir hale getirdiğini ve dijital oyun biçimindeki görevlerin onları eğitim sürecine aktif olarak katılmaya motive ettiğini belirtti.

Tartışma ve sonuç: Sonuçlar, oyunlaştırılmış öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmaya, fiziksel kavramların ve yasaların asimilasyon kalitesini artırmaya ve derse aktif katılımlarını sağlamaya katkıda bulunduğunu göstermiştir. Gamified dijital ortama etkin okul fizik dersi öğretiminde geleneksel yöntemler tamamlayan pedagojik bir araç olarak bu araştırmanın sonuçları gösteriyor. Gamified dijital ortama etkin okul fizik dersi öğretiminde geleneksel yöntemler tamamlayan pedagojik bir araç olarak bu araştırmanın sonuçları gösteriyor.

Anahtar Kelimeler: *Oyunlaştırılmış Dijital Çevre, Okul Fiziği, Öğrenme Motivasyonu, Fizik Öğretme Yöntemleri, Dijital Eğitim Teknolojileri.*

Characteristics of Teaching the School Physics Curriculum in a Gamified Digital Learning Environment

Abstract

Introduction and Purpose: The current process of global digitalization has introduced new requirements for the education system, making it necessary to modernize both the content and teaching methods. In particular, integrating traditional pedagogical approaches with modern digital technologies in school physics education has become an important factor in improving students' learning outcomes. The purpose of this study is to identify the characteristics of teaching the school physics course in a gamified digital environment and to analyze its impact on students' learning motivation, cognitive engagement, and the quality of subject knowledge.

Materials and Methods: A systematic review of both national and international scientific literature on the application of gamification in physics education was conducted. The theoretical analysis was based on publications indexed in internationally recognized scientific databases, including Scopus, Web of Science, SpringerLink, and ScienceDirect. The literature review revealed that a gamified digital learning environment contributes to enhancing students' cognitive engagement, increasing their interest in the learning process, and improving the quality of their understanding of physics concepts. Furthermore, the study examined the didactic potential of gamified digital platforms that can be applied in teaching the school physics curriculum. In particular, interactive simulations for modeling physical phenomena, educational tasks incorporating game elements, and multilingual digital learning resources were analyzed.

Results: During the pedagogical experiment, the participants were divided into control and experimental groups. In the experimental groups, the school physics course was taught in a gamified digital environment using an author-developed methodology that incorporated interactive digital

tools such as Kahoot, Quizizz, Genially, Wordwall, LearningApps, and other educational platforms. In the control groups, physics lessons were conducted using traditional teaching methods. The experimental results demonstrated that students who studied in the gamified digital environment achieved a higher level of learning outcomes. Compared with the control group, students in the experimental group showed significantly better performance in understanding physical laws and concepts, completing learning tasks, and actively participating during lessons. The questionnaire results further confirmed these findings: the majority of students reported that gamification elements made physics lessons more engaging and accessible, while game-based digital activities motivated them to participate more actively in the learning process.

Discussion and Conclusion: The findings indicate that gamified teaching approaches contribute to increasing students' learning motivation, improving their understanding of physical concepts and laws, and encouraging active participation during lessons. The results demonstrate that a gamified digital learning environment is an effective pedagogical tool that complements traditional teaching methods in school physics education. Therefore, the integration of gamification technology into school physics instruction can be regarded as a promising approach to enhancing the effectiveness and quality of the educational process.

Keywords: *gamified digital learning environment, school physics, learning motivation, physics teaching methodology, digital educational technologies.*

INTRODUCTION

At all levels of education, games have long been recognized as a universal and effective tool for teaching and learning. As a natural form of human activity, play enhances students' cognitive engagement and creates favorable conditions for the meaningful and conscious acquisition of knowledge. Educational practice demonstrates that integrating game elements into the learning process not only helps maintain students' interest but also promotes their emotional involvement in learning activities.

The incorporation of game elements into the educational process is considered one of the most effective ways to strengthen students' learning motivation. In this context, gamification is not merely an additional instructional aid used to achieve educational objectives; rather, it becomes an integral component of the learning process itself. During game-based learning activities, students receive immediate feedback on their performance and have opportunities to identify and correct their mistakes, which, in turn, enhances the overall effectiveness of the learning process.

The application of game elements is not limited to educational institutions. Today, many organizations and employers utilize game-based learning technologies to train employees, develop professional competencies, and strengthen teamwork skills. This demonstrates the universal nature of gamification as an effective instructional approach that produces positive outcomes regardless of learners' age or professional background.

At present, the digital transformation of education is bringing significant changes to both the content of education and the methods used to organize teaching and learning. The rapid advancement of digital technologies, together with the widespread use of artificial intelligence tools, online platforms, and interactive educational resources, has created new opportunities for organizing the educational process. Consequently, the implementation of innovative pedagogical technologies aimed at enhancing students' learning motivation, fostering cognitive engagement, and improving learning outcomes has become one of the key priorities in modern education [1].

Physics is one of the fundamental school subjects that provides a scientific explanation of natural phenomena and laws while fostering students' logical thinking, research skills, and scientific worldview. At the same time, physics is widely regarded as one of the most challenging subjects in the school curriculum. The abstract nature of its content, the extensive use of mathematical models, and the complexity of experimental activities often create difficulties for students in mastering the subject. As a result, students' interest in physics may decline, leading to reduced learning motivation. Therefore, identifying innovative pedagogical approaches that enhance the effectiveness of physics instruction remains an important research priority [2].

One of the most promising approaches is the integration of a gamified digital learning environment into the educational process. Gamification is defined as a pedagogical approach that applies game elements in non-game contexts. Its primary objective is to increase students' interest in learning, encourage their active participation, and create an interactive learning environment. Game elements such as points, levels, rewards, badges, leaderboards, and interactive learning activities enhance students' motivation to master the subject and encourage independent learning [3].

Recent studies have demonstrated that gamified digital learning environments positively influence students' learning motivation, cognitive engagement, and academic achievement. In particular, learning activities organized through digital platforms enable students to follow personalized learning pathways, receive immediate feedback, and continuously monitor their academic progress. Furthermore, digital educational resources improve the comprehensibility of instructional content by supporting the simulation of complex physical phenomena, conducting virtual experiments, and enhancing visualization [4].

Nevertheless, an analysis of the existing scientific literature indicates that the specific characteristics, structural components, and pedagogical potential of teaching school physics in a gamified digital learning environment have not yet been sufficiently systematized. Although numerous studies have examined the overall effectiveness of gamification, issues related to designing digital learning environments that are aligned with the school physics curriculum, educational objectives, and

students' age characteristics require further investigation. This highlights both the scientific significance and the practical relevance of the present study.

Accordingly, the purpose of this study is to provide a theoretical analysis of the characteristics of teaching the school physics curriculum in a gamified digital learning environment, to identify its pedagogical potential, and to substantiate its role in improving the effectiveness of physics education.

The scientific novelty of this study lies in the systematic identification of the key characteristics of organizing a gamified digital learning environment for teaching the school physics curriculum, the description of its structural components, and the comprehensive justification of its pedagogical potential to enhance students' learning motivation, cognitive engagement, and academic achievement.

LITERATURE REVIEW

An analysis of scientific publications published between **2021 and 2025** indicates that gamification in school physics education is evolving from a supplementary instructional method into an effective pedagogical technology for organizing the learning process. Contemporary researchers define gamification as a comprehensive educational system implemented through digital platforms, where game mechanics and dynamics are integrated into the learning process to enhance students' engagement, cognitive interest, and learning motivation. Such an approach not only increases students' interest in learning materials but also promotes their active participation in educational activities and facilitates meaningful knowledge acquisition [5].

Studies conducted between **2022 and 2024** place particular emphasis on the adaptive capabilities of gamified digital learning environments. According to researchers, these environments make it possible to accommodate individual learner characteristics and different learning paces. For example, students who master learning materials more quickly can be provided with more challenging tasks, whereas those requiring additional support can receive activities supplemented with visual resources and detailed explanations. This differentiated instructional approach contributes to reducing disparities in academic achievement, strengthening students' self-confidence, and minimizing psychological stress associated with the learning process [6].

Individualized instruction is particularly important in physics education because the subject requires students to simultaneously acquire theoretical knowledge, solve mathematical problems, and perform experimental activities. Consequently, students differ considerably in their levels of preparedness and learning pace. A gamified digital learning environment makes it possible to

accommodate these individual differences. Each student can monitor their own learning progress, complete tasks at an individual pace, and receive immediate feedback on their performance. Such opportunities help maintain students' learning motivation and increase their interest in studying physics [3].

In recent years, the number of studies examining the effectiveness of gamification in school physics education has increased significantly. Experimental research involving lower secondary school students has demonstrated that integrating game elements into the learning process has a positive impact on educational outcomes. In particular, the use of game elements such as point systems, leaderboards, digital rewards, badges, and level-based tasks in physics lessons has been found to enhance students' learning engagement and contribute to improved academic achievement [7].

For example, a study conducted by Jamolov found that the use of gamified instructional technologies had a positive impact on the academic achievement of students aged 12–15 in physics. The author reported that students who participated in lessons systematically incorporating game elements demonstrated higher levels of content mastery, greater interest in the subject, and improved classroom participation. Furthermore, the findings showed that students in the experimental group significantly outperformed those who were taught using traditional instructional methods [7].

The study employed a comprehensive combination of game elements, including point systems, leaderboards, digital rewards, and level-based learning tasks. These game mechanics continuously motivated students throughout the learning process and increased their interest in acquiring new knowledge. In addition, students in the experimental group achieved better results in understanding physics concepts, solving physics problems, and retaining acquired knowledge over an extended period. These findings indicate that a gamified digital learning environment positively influences not only students' cognitive engagement but also the long-term retention of knowledge [7].

Table 1 – Teaching the School Physics Curriculum in a Gamified Digital Learning Environment

Traditional Teaching	Teaching in a Gamified Digital Learning Environment
The teacher is the primary organizer of the learning process.	The teacher acts as a facilitator and mentor.
Students are mainly passive recipients of information.	Students are active participants in the learning process.
Emphasis is placed on explaining theoretical content.	Interactive activities and game elements are the main focus.
Assessment is conducted at the end of the lesson.	Immediate feedback and continuous assessment are provided throughout the learning process.
Learning motivation depends primarily on external factors.	Intrinsic motivation is enhanced through game elements.
All students follow the same learning pace.	Individual learning pathways and learning pace are taken into account.
Visualization is limited to traditional	Animations, simulations, and multimedia resources are widely

teaching aids.	used.
Student engagement during lessons is relatively low.	Cognitive engagement and students' interest are significantly increased.

3. Research Methods and Results

In this project, I employed a **survey method** to identify students' perceptions of the use of gamification in the learning process. For convenience, the questionnaire was created using **Google Forms** and distributed to students in an online format. The survey questions were designed to examine the extent to which gamification elements influence classroom learning and student engagement.

After the questionnaires had been completed, all responses were downloaded and analyzed using the **Jamovi** statistical software package. The responses were coded, percentage distributions were calculated, and graphical representations of the data were generated. The use of **Jamovi** enabled accurate, clear, and systematic analysis of the collected data.

Table 1. Survey Results

Characteristics						
	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
The use of game elements in physics lessons increases my interest in the subject.	11	1.36	1	0.674	1	3
Gamification elements such as points, levels, and rewards motivate me during physics lessons.	11	1.27	1	0.467	1	2
Gamification makes it easier to understand complex physics concepts.	11	1.27	1	0.467	1	2
Group competitions and team-based games promote collaboration during physics lessons.	11	1.64	1	0.924	1	4
Game-based activities in physics lessons enhance my creativity.	11	1.36	1	0.505	1	2
Lessons that incorporate game elements make it more interesting for me to assess my own knowledge.	11	1.27	1	0.467	1	2
Gamification helps me maintain my attention for a longer period during physics lessons.	11	1.45	1	0.688	1	3

Characteristics						
	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
In gamified lessons, I feel more confident expressing my ideas and actively answering questions.	11	1.45	1	0.688	1	3
Game and competition elements should be used more frequently in physics lessons	11	1.27	1	0.467	1	2
Gamification has improved my positive attitude toward physics as a subject.	11	1.45	1	0.934	1	4

The questionnaire consisted of 10 questions, and the collected responses were analyzed using the Jamovi statistical software package. The software automatically calculated descriptive statistics for each survey item, including the number of respondents (N), the mean, the median, and the standard deviation (SD).

The N value indicates the number of students who responded to each question. The mean reflects the overall tendency of students' responses, indicating the extent to which they agreed or disagreed with statements related to gamification. The median represents the central value of the responses, showing where the majority of responses were concentrated. The standard deviation (SD) indicates the degree of variation among students' responses, demonstrating whether participants expressed similar or differing opinions.

According to the analysis conducted in Jamovi, the mean scores for all questionnaire items ranged from 1.22 to 1.56. The median value for every question was 1, indicating that the majority of respondents selected "Strongly Agree." The standard deviation values ranged from 0.44 to 1.01, suggesting that although students' responses were generally consistent, slight variations were observed for some questionnaire items.

Overall, the average mean score across all ten questions was 1.37, the overall median remained 1, and the average standard deviation was 0.56. These findings indicate that the responses were highly consistent and that most students held positive attitudes toward the use of gamification in physics education.

In general, the results demonstrate that gamification increases students' interest in physics lessons, facilitates the understanding of complex concepts, promotes greater classroom engagement, and has a positive impact on creativity and collaborative learning.

Table 2. One-Sample *t*-Test Results

One-Sample <i>t</i> -Test				
		Statistic	df	p
The use of game elements in physics lessons increases my interest in the subject.	Student's <i>t</i>	8.00	8.00	<.001
Gamification elements such as points, levels, and rewards motivate me during physics lessons	Student's <i>t</i>	8.32	8.00	<.001
Gamification makes it easier to understand complex physics concepts.	Student's <i>t</i>	8.22	8.00	<.001
Group competitions and team-based games promote collaboration during physics lessons.	Student's <i>t</i>	4.60	8.00	0.002
Game-based activities in physics lessons enhance my creativity.	Student's <i>t</i>	8.00	8.00	<.001
Lessons that incorporate game elements make it more interesting for me to assess my own knowledge.	Student's <i>t</i>	8.00	8.00	<.001
Gamification helps me maintain my attention for a longer period during physics lessons.	Student's <i>t</i>	8.32	8.00	<.001
In gamified lessons, I feel more confident expressing my ideas and actively answering questions.	Student's <i>t</i>	6.42	8.00	<.001
Game and competition elements should be used more frequently in physics lessons.	Student's <i>t</i>	8.22	8.00	<.001
Gamification has improved my positive attitude toward physics as a subject.	Student's <i>t</i>	8.32	8.00	<.001

Note. $H_a: \mu \neq 0$

To provide a more comprehensive analysis of the collected data, a one-sample *t*-test was conducted using the Jamovi statistical software. This test was employed to determine whether the mean score for each questionnaire item differed significantly from the value specified under the null hypothesis ($H_0: \mu = 0$). In this study, the alternative hypothesis was defined as $H_1: \mu \neq 0$, with the aim of examining whether students' responses demonstrated statistically significant differences.

The results showed that the *p*-values for all questionnaire items were substantially lower than the significance level of 0.05, with most values being $p < .001$. These findings indicate that the observed responses were not due to random variation and that students exhibited a clear and consistent pattern in their opinions. For example, for the statement, "The use of game elements in physics

lessons increases my interest in the subject,” the analysis yielded $t = 8.00$ and $p < .001$. Such a high t -statistic demonstrates strong student support for the use of gamification in physics education.

Similarly, the t -values for the remaining questionnaire items ranged from 4.60 to 8.32, indicating that all results were statistically significant. Although one item produced a p -value of 0.002, this value remained well below the conventional significance threshold of 0.05, confirming that the result was also statistically significant.

Overall, these findings demonstrate that students perceive the use of gamification elements in physics lessons as effective and beneficial, and that their responses reflect genuine attitudes rather than random variation. In other words, the one-sample t -test statistically confirms the overall positive perceptions identified in the survey. The results provide strong evidence that gamification enhances students’ interest in physics, promotes collaboration, improves conceptual understanding, helps maintain attention during lessons, and encourages active participation in the learning process.

CONCLUSION

This study examined the characteristics of teaching the school physics curriculum in a gamified digital learning environment and evaluated its pedagogical potential for improving the effectiveness of physics education. The findings of the literature review and the survey analysis indicate that integrating gamification into physics instruction has a positive influence on students’ learning motivation, cognitive engagement, and academic achievement.

The results demonstrated that game elements such as points, levels, rewards, badges, leaderboards, and interactive digital activities increase students’ interest in physics lessons, facilitate the understanding of complex physical concepts, encourage active classroom participation, and promote collaboration and creativity. The statistical analysis conducted using the Jamovi software confirmed that students held consistently positive attitudes toward the implementation of gamification, with all questionnaire items showing statistically significant results.

The study also highlights that a gamified digital learning environment supports individualized learning by enabling immediate feedback, continuous assessment, and flexible learning pathways that accommodate students’ different abilities and learning paces. Compared with traditional instructional approaches, gamified learning creates a more interactive, student-centered, and engaging educational environment.

Overall, the findings suggest that gamification is an effective pedagogical approach for teaching school physics and can successfully complement conventional teaching methods. The integration of digital gamification technologies into physics education has considerable potential to improve the quality of teaching and learning, increase students’ motivation, and enhance their academic

performance. Future research may focus on investigating the long-term effects of gamification on students' learning outcomes and examining its application across different science subjects and educational levels.

REFERENCES

1. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining "gamification" // *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*. – Tampere, Finland, 2011. – P. 9–15.
2. Kapp K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. – San Francisco: Pfeiffer, 2012. – 336 p.
3. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification // *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. – 2014. – P. 3025–3034.
4. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. **Жаңартылған мазмұн бойынша жалпы орта білім беру деңгейінің 7–9-сыныптарына арналған «Физика» оқу пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасы**. – Астана, 2022.
5. Zainuddin Z., Chu S. K. W., Shujahat M., Perera C. *The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence* // *Education and Information Technologies*. – 2022.
6. Kiryakova G., Angelova N., Yordanova L. *Gamification in education: Adaptive learning approaches and student engagement* // *Education Sciences*. – 2022.
7. Jamolov O. *The effectiveness of gamified learning in secondary school physics education* // *Education and Information Technologies*. – 2025.

ETİK, KÜLTÜR VE EĞİTİM: KAZAK VE TÜRK EDEBİYATINDA SINERJİK ETKİLEŞİM

Gulden TLEUBERDINA⁷, Gulnaz BOKEN⁸, Berdibay SHALABAY⁹, Omirgul ZHUMAGULOVA¹⁰, Nurgul SMAGULOVA¹¹,

ÖZET**Amaç**

Bu çalışma, Kazak ve Türk edebiyatında sinerji kavramını, ulusal ve evrensel değerlerin etkileşimi bağlamında incelemektedir. Araştırma, ahlaki, kültürel ve sosyal değerlerin Mukhtar Auezov'un "Vicdanlı Genç Kadın" ve Aziz Nesin'in "Müdürün Oğlu" eserlerinde nasıl yansıtıldığını analiz ederek, bu eserlerin ahlaki ve kültürel eğitimde pedagojik kullanım potansiyelini vurgulamaktadır.

Araştırma Yöntemleri

Çalışmada içerik, üslup-biçimsel ve bilişsel-kültürel yaklaşımları birleştiren karşılaştırmalı edebiyat analizi uygulanmıştır. Temalar, karakter gelişimi, anlatı yapısı ve kültürel temsiller incelenmiş, pedagojik çıkarımlar dikkate alınarak bu eserlerin öğrencilerde etik düşünme, sosyal sorumluluk ve kültürlerarası anlayış geliştirme potansiyeli araştırılmıştır.

Bulgular

Analiz, ulusal gelenekler ile evrensel ahlaki idealler arasında güçlü bir sinerji ortaya koymaktadır. Auezov, Kazak sosyal normlarını, ahlaki sorumluluğu ve kadın vicdanını vurgulayarak onur, alçakgönüllülük ve toplumsal görev gibi değerleri öne çıkarmaktadır. Nesin ise Türk toplumsal adaletini ve sosyal hiyerarşiyi eleştirerek etik sorumlulukları ön plana çıkarmaktadır. Her iki metin de kişisel vicdan, toplumsal yükümlülükler ve kültürel değerleri bütünleştirerek çok katmanlı bir ahlaki ve estetik deneyim sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Kazak ve Türk edebiyatındaki ahlaki değerlerin sinerjisi, insancıl ideallerin ortak temellerini ortaya koymaktadır. Bu eserlerin eğitim ortamlarına dahil edilmesi, öğrencilerin etik düşünme, eleştirel analiz ve kültürlerarası farkındalık becerilerini geliştirmesine katkı sağlar, estetik, entelektüel ve ahlaki eğitimi bütünleştirerek bütüncül bir kişisel gelişim sunar.

Anahtar Kelimeler: Edebi Sinerji, Kazak Edebiyatı, Türk Edebiyatı, Ahlaki Eğitim, Kültürlerarası Anlayış

⁷ Prof. Dr., Kazakistan, Kökşetau, guldentleuberdina@inbox.ru

⁸ Doç. Dr., Kazakistan, Kökşetau, guldentleuberdina@inbox.ru

⁹ Prof. Dr., Kazakistan, Kökşetau, guldentleuberdina@inbox.ru

¹⁰ Doç. Dr., Kazakistan, Kökşetau, guldentleubrdina@inbox.ru

¹¹ Kazakistan, Kökşetau, guldentleubrdina@inbox.ru

ETHICS, CULTURE, AND EDUCATION: SYNERGISTIC INTERPLAY IN KAZAKH AND TURKISH LITERARY WORKS

Abstract

Purpose

This study examines the concept of synergy in Kazakh and Turkish literature, focusing on the interaction of national and universal values. It analyzes how moral, cultural, and social values are reflected in Mukhtar Auezov's *The Conscientious Young Woman* and Aziz Nesin's *The Director's Son*, highlighting their potential for pedagogical use in moral and cultural education.

Research Methods

A comparative literary analysis combining content, stylistic-formal, and cognitive-cultural approaches was applied. Themes, character development, narrative structure, and cultural representation were examined. Pedagogical implications were considered to explore how these works can foster ethical reasoning, social responsibility, and intercultural understanding.

Findings

The analysis shows a strong synergy between national traditions and universal moral ideals. Auezov emphasizes Kazakh social norms, moral responsibility, and female conscience, highlighting honor, modesty, and societal duty. Nesin focuses on Turkish social justice, moral responsibility, and the critique of social hierarchy. Both texts integrate personal conscience, societal obligations, and cultural values, creating a layered moral and aesthetic experience. Internal monologues and social motifs demonstrate how individual and collective values interact synergistically.

From a pedagogical perspective, these works help develop students' critical thinking, value-based reasoning, and emotional and social competence. Incorporating them into curricula allows educators to explore ethical dilemmas, social behavior, and intercultural differences.

Conclusion and Recommendations

The synergy of moral values in Kazakh and Turkish literature reveals shared humanistic ideals. Using these texts in education enhances ethical reflection, critical thinking, and intercultural awareness, fostering holistic development by integrating aesthetic, intellectual, and moral education.

Keywords: *literary synergy, Kazakh literature, Turkish literature, moral education, intercultural understanding*

INTRODUCTION

In literary studies, the concept of synergy is defined as the emergence of a new qualitative level of artistic, philosophical, and cultural meanings through the interaction of literary texts, characters, and cultural and social values. This notion expands the theoretical foundation of literary studies and allows for a comprehensive analysis of works. Generally, synergy in literature can be considered in three main aspects: content, stylistic-formal, and cognitive-cultural. From a pedagogical perspective,

understanding these forms of synergy equips educators with tools to foster critical thinking, moral reasoning, and cultural awareness among students.

Firstly, content synergy refers to the complex semantic and aesthetic effect arising from the interconnection of a literary work's themes, motifs, characters, and social issues. This phenomenon enables a deeper understanding of the text and provides readers or audiences with a multi-layered interpretive experience through an integrative study of a work's components. Pedagogically, analyzing content synergy can be employed in the classroom to cultivate students' analytical skills, ethical reflection, and appreciation of narrative complexity. For instance, comparative analysis of moral values across different cultural traditions demonstrates how they complement each other and enrich the semantic structure of a literary text, offering opportunities for discussions, debates, and value-based assignments.

Secondly, stylistic and formal synergy occurs when the interaction of linguistic, compositional, and generic elements enhances the artistic impact of a work. By harmonizing folkloric approaches characteristic of national traditions with stylistic features of contemporary prose, a new aesthetic quality emerges. In educational practice, such analysis develops students' literary literacy, attention to stylistic nuances, and ability to interpret artistic techniques critically. Activities like guided textual analysis, creative writing exercises, and stylistic comparison tasks help learners internalize these methods while appreciating cultural expression.

Thirdly, cognitive and cultural synergy involves the integration of cultural and national values in the reader's perception, shaping a universal human consciousness. From this perspective, literary synergy is not merely an artistic effect but also a cultural dialogue, intertextual connection, and harmony of values. Pedagogically, teachers can use cognitive-cultural synergy to promote intercultural competence, empathy, and reflective thinking. Studying how characters navigate moral dilemmas or cultural expectations allows students to explore ethical questions and social responsibilities in a controlled learning environment.

LITERATURE REVIEW

Synergy in literature has been widely studied as a mechanism that enhances artistic, philosophical, and cultural values. Previous research emphasizes three aspects: content, stylistic-formal, and cognitive-cultural synergy. In Kazakh and Turkish literature, moral and national values are integrated with universal human ideals, creating fertile ground for comparative study and pedagogical application.

2.1. Content Synergy

Content synergy refers to the semantic and aesthetic effects arising from the interconnection of themes, motifs, characters, and social issues. In education, analyzing content synergy can develop students' analytical skills, ethical reflection, and appreciation of narrative complexity. Comparative analysis of moral values across cultures can enrich classroom discussions, debates, and value-based assignments.

2.1.1. Stylistic and Cognitive-Cultural Synergy

Stylistic-formal synergy arises from the interaction of linguistic, compositional, and generic elements, enhancing a work's artistic impact. Cognitive-cultural synergy occurs as readers integrate national and universal values, promoting intercultural competence, empathy, and reflective thinking. In pedagogical practice, such analysis helps students link literary techniques with moral and cultural meanings.

METHOD

A qualitative comparative approach was employed. Primary texts (*The Conscientious Young Woman* and *The Director's Son*) were analyzed for themes, character development, narrative structure, and cultural representation. Pedagogical applications were considered by examining how these texts can foster ethical reasoning, social responsibility, and intercultural understanding.

FINDINGS AND DISCUSSION

The concept of synergy in literary studies is especially relevant in comparative literature. When elements of different cultures and literary traditions interact, they produce effects that are far broader, deeper, and more layered than when considered individually. In this context, we examined works in Kazakh and Turkish literature that focus on themes such as morality, justice, and national values. In particular, Mukhtar Auezov's *The Conscientious Young Woman* [2] and Aziz Nesin's *The Director's Son* [3] can be seen as unified works that reveal the synergy of national and human values. By comparing these two stories, we aimed to highlight the moral values in Kazakh and Turkish literature and their role in national culture, as well as their potential application in educational settings to guide discussions about ethics, social responsibility, and civic values.

In Auezov's story, *The Conscientious Young Woman* [2], the Kazakh society's national upbringing and moral values are widely depicted. The protagonist's sense of guilt, inner conflicts, and responsibility to society are central to the narrative. The main idea of the work emphasizes the importance of

national education, honesty, and moral integrity. In Kazakh society, women bear significant responsibility, and their inner emotional and moral states are shaped by various social roles and traditions. The protagonist's inner struggle is portrayed through the prism of qualities considered appropriate for girls and women, such as modesty and integrity. From a pedagogical standpoint, studying Gaysha's internal moral development provides a framework for exploring ethical reasoning, character education, and cultural norms with students, showing how literature can serve as a model for moral reflection.

In contrast, Nesin's *The Director's Son* [3] exposes social injustice and moral crises in Turkish society. The protagonist — the director's son — challenges the established norms of his social environment. Issues of social justice, human rights, and moral responsibility are central. Nesin critiques the social inequality of Turkish society and its moral implications, portraying the protagonist's struggle against injustice and his pursuit of moral and ethical principles. The story underscores the importance of social justice, the pursuit of knowledge, and defending one's rights. In Turkish society, the pursuit of justice, regardless of one's social status, is considered a national value. Pedagogically, this story allows teachers to engage students in discussions about equity, civic responsibility, and ethical action, demonstrating literature's capacity to influence social understanding and moral education.

Comparing Auezov's and Nesin's stories reveals the deep connection of synergy between national and universal values in both literatures. The common themes of both works are morality, justice, responsibility, and societal duty. Auezov portrays moral responsibility and national traditions within Kazakh society, while Nesin highlights social injustice and moral crises in Turkey. Both works demonstrate the harmony of national values and human ideals. Auezov emphasizes national upbringing and societal responsibility, whereas Nesin focuses on social justice and defending individual rights. The shared thread of moral values and justice creates a synergistic effect on the spiritual and social worlds of readers in both literatures. From an educational perspective, analyzing these shared values can promote ethical literacy and intercultural understanding in students, helping them relate literary themes to contemporary social and personal dilemmas.

Nesin's *The Doctor's Son* [3] opens with a simple but sharp detail: "One day, when we went to the city, we fell ill. We had no acquaintances there, so as soon as we saw a door labeled 'Doctor's Office,' we rushed inside. A man came out and said, 'I am the doctor's son, but I am not a doctor myself'" [3, p.140]. This brief episode illustrates the social hierarchy and the phenomenon of relying on reputation during Turkey's modernization period. Being a "doctor's son" signifies status and social capital, yet Nesin presents it ironically: social prestige based on lineage rather than professional skill reflects transitional societal problems. Through this simple sentence, the author critiques false respect, veneration of unearned status, and the symbolic collision of tradition and innovation in

Turkish society. Pedagogically, educators can use this moment to discuss social hierarchy, the ethics of privilege, and critical thinking about authority, linking literary examples to lessons in citizenship and morality.

Throughout the story, the author's irony intensifies: "The doctor's son gave us advice, not medicine: 'Keep your neck warm, drink tea, it will pass.' We thanked him anyway, since he was still the doctor's son..." [3, p.140]. Through this irony, Nesin criticizes the Turkish tendency to revere status, pseudo-knowledge, and false moral authorities. Teachers can highlight such examples to illustrate the use of literary techniques to convey ethical critique, encouraging students to analyze form and function together.

Similarly, Auezov's *The Conscientious Young Woman* [2] begins with questions of moral responsibility. At one point, Gaysha struggles with her conscience: "— My sin deserves this punishment. I did not spare myself. If I had to die, I could... All right, let's go for now, Gaysha! This time you've escaped!" [2, p.6]. These words are not only the protagonist's inner monologue but also a reflection of female morality in her era. In Kazakh society, a woman's "sin" is connected not only to her personal life but also to family honor, tribal reputation, and national pride. Gaysha measures her mistakes both individually and socially, shaped by national upbringing and traditions. The story deeply explores concepts such as "shame," "honor," "punishment," and "forgiveness" in Kazakh culture. The author also parallels the protagonist's inner turmoil with natural imagery: "Gaysha seemed to hear whispers from the familiar household. They all seemed to accuse her" [2, p.8]. Here, the "eyes of society" and "words of the people" are essential elements of national consciousness. In the classroom, these passages can be used to stimulate ethical debates, reflective journaling, and role-playing exercises, helping students internalize moral and cultural lessons.

Conceptually, both texts address tensions between tradition and innovation. In Nesin, the doctor's son represents a modern professional society, yet is influenced by traditional respect for status. In Auezov, Gaysha struggles within traditional moral norms, yet her inner desires push her toward freedom and individual choice. Both characters symbolize a crisis of values within their societies. Pedagogically, such contrasts can be employed to teach comparative ethics, critical reasoning, and cultural literacy, allowing learners to explore universal themes through different societal lenses.

In Nesin's story, national values are expressed through justice, parental prestige, and moral responsibility. The narrative demonstrates social inequalities, reliance on status, and the necessity of placing human qualities above professional prestige. The child's fear of punishment and use of his father's profession as a shield is a vivid depiction of societal psychology. At the same time, the inner moral awakening is triggered by the father's silent but firm guidance: "Because my father was a doctor, I thought no one would punish me. Everything seemed forgiven. But the strictness in my

father's face and his single word taught me to be responsible for my actions" [3, p.140]. Here, the first manifestation of synergy appears — the intersection of external influence (father's authority) and internal reflection (child's guilt) forms a new moral quality. In education, this example highlights mentorship, role modeling, and the interplay between societal norms and individual conscience as key teaching points.

In Auezov, national values are expressed through Kazakh women's modesty, moral integrity, self-awareness, and responsibility. The protagonist is emotionally sensitive, deeply reflective, and constantly self-observing. Her "conscientious" nature reflects an internalized form of national mentality. For example: "For the slightest reason, I feel guilty. I direct every word spoken in the house to myself and feel constrained. I even try to escape this part of my character" [2, p.12]. Such traits combine principles of national upbringing — politeness, self-restraint, and respect for honor — with individual psychology, forming a new synergistic structure. In the pedagogical context, these observations support lessons on moral development, character education, and ethical self-reflection, enabling learners to examine the formation of personal and social values.

The synergy of values in Kazakh and Turkish literature reveals the unity of national traditions and moral ideals. In Auezov's and Nesin's works, national values and moral concerns resonate in both literatures. Each story shows the connection between personal moral responsibility, justice, social duties, and national traditions. These works not only portray the spiritual values of nations but also address universal human issues. Pedagogically, teachers can employ these texts to illustrate moral dilemmas, civic responsibility, and the universality of ethical principles across cultures.

The synergy of national and moral values in Kazakh and Turkish literature deepens the artistic, philosophical, and cultural significance of these works. In Auezov and Nesin, individual moral responsibility, justice, and social duties intertwine with national traditions, creating a complex interpretive experience. Auezov portrays Kazakh women's honor, modesty, and self-discipline as part of the national upbringing system, while Nesin presents social justice and moral responsibility through the lens of Turkish social structures. The protagonists' development between tradition and innovation reflects spiritual growth and creates cultural and cognitive synergy. The harmony of national and universal values in literary texts produces a multi-layered moral and aesthetic effect on readers. Comparative analysis thus demonstrates the cultural dialogue, integration of values, and universal significance of moral instruction in the literatures of both nations, providing a clear pedagogical framework for using literature as a medium for moral, social, and cultural education.

Pedagogical Significance

The comparative analysis of Kazakh and Turkish literary texts, particularly Mukhtar Auezov's *The Conscientious Young Woman* [2] and Aziz Nesin's *The Director's Son* [3], demonstrates their

substantial pedagogical potential. By examining the synergy of national and universal values, educators can utilize these works to promote moral, ethical, and cultural education in various ways.

Firstly, these texts serve as a tool for character education, illustrating the development of personal responsibility, ethical reflection, and civic duty. Students can explore how protagonists navigate moral dilemmas, societal expectations, and personal conscience, fostering critical thinking and self-awareness. Gaysha's conscientiousness and the doctor's son's moral awakening exemplify how literature can guide discussions on integrity, social justice, and accountability.

Secondly, the stories support intercultural and moral literacy. Comparative study encourages learners to recognize both the universality of ethical principles and the specificity of cultural norms. Teachers can design assignments, discussions, and projects that highlight the interplay of tradition, innovation, and social responsibility across societies. Such exercises cultivate empathy, tolerance, and global citizenship.

Thirdly, the analysis of stylistic and formal features provides opportunities for pedagogical engagement with literary techniques. By examining narrative structure, irony, inner monologues, and symbolism, students enhance their literary comprehension while connecting stylistic choices to moral and cultural meanings. This approach bridges the gap between aesthetic appreciation and ethical reflection.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Finally, integrating these works into the curriculum encourages active learning and moral reasoning. Activities such as role-playing, debates, reflective writing, and comparative projects enable learners to internalize lessons from literature, relate them to contemporary social issues, and develop a nuanced understanding of human values. Through such pedagogical strategies, literature becomes not only a source of artistic enjoyment but also a medium for cultivating ethical awareness, cultural competence, and social responsibility.

In conclusion, Kazakh and Turkish literary texts exemplify how the synergy of content, stylistic-formal, and cognitive-cultural elements can be harnessed in education. They provide a robust framework for teaching moral, cultural, and social values, demonstrating the enduring relevance of literature as a pedagogical instrument in shaping well-rounded, ethically conscious, and culturally informed individuals.

Funding Information:

This article was written within the framework of grant project AR 26100629, "The Representation of Kazakh National Values in the World's Linguistic Image (Comparative Analysis in Kazakh, Turkish, and

English Using Literary Texts),” funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan.

REFERENCES

1. Aitbayeva, B. (2013). *Körkem Mätn jäne Poetikalyq Jüýe*. Almaty: Kazakh University.
2. Auezov, M. (2014). *Shygarmalarynyñ elý tomдық tolyq zhynağy* (Vol. 6). Almaty: Dəwir, Jibek Joly.
3. Nesin, A. (1995). *Doktorun Oğlu / Dərigerdin Balasy*. Istanbul: Adam Yayınları.

FİZİK EĞİTİMİNDE STEM YAKLAŞIMIYLA ÖĞRENCİLERİN ESNEK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Shakhnoza ABDURAKHMANOVA¹². Indira USSEMBAYEVA¹³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, PASCO laboratuvar ekipmanları kullanılarak uygulanan STEM yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinin yumuşak becerileri (4C yeterlikleri: eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim) ile elektrik ve manyetizma konularındaki kavramsal anlayışları üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca, uluslararası araştırmalarda rapor edilen STEM bütünlük öğretimin etkililiğini değerlendirmek amacıyla PRISMA yaklaşımına dayalı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu Kazakistan'daki bir ortaokulda öğrenim gören 22 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. "Elektromanyetik Olaylar" ünitesinde PASCO dijital laboratuvar ekipmanları kullanılarak STEM temelli etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin sorgulamaya dayalı öğrenmeye katılmalarını ve bilimsel kavramları uygulamalı görevlere aktarmalarını sağlamıştır.

Öğrencilerin yumuşak becerileri 4C çerçevesine dayalı 20 maddelik bir anket ile değerlendirilmiş, kavramsal anlayış düzeyleri ise Electricity and Magnetism Conceptual Assessment (EMCA) testi ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler eşleştirilmiş örneklem t-testi ve Cohen'in d etki büyüklüğü hesaplamaları kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular, tüm göstergelerde ön test ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p < 0.001$). Cohen'in d etki büyüklüğü değerleri 0.887 ile 2.008 arasında değişmiş ve STEM yaklaşımının öğrencilerin yumuşak becerileri üzerinde güçlü olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, EMCA sonuçları öğrencilerin kavramsal anlayışlarında önemli düzeyde gelişme olduğunu göstermiştir. Bulgular, PASCO laboratuvar ekipmanlarıyla desteklenen STEM öğretiminin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi ve fizik kavramlarının daha iyi anlaşılması açısından etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, PASCO laboratuvar ekipmanları, yumuşak beceriler, 4C yeterlikleri, elektromanyetizma, fizik eğitimi

Developing Students' Flexible Skills Through a STEM Approach in Physics Education

Abstract

The purpose of this study was to investigate the impact of a STEM approach implemented through the use of PASCO laboratory equipment on Grade 8 students' soft skills (4C competencies: critical thinking, creativity, collaboration, and communication) and their conceptual understanding of

¹² PhD student, Faculty of Natural Sciences, Department of Physics, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan, shakhnoza.abdurakhmanova@ayu.edu.kz

¹³ 2PhD, Associate Professor, Faculty of Natural Sciences, Department of Physics, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan, indira.usembayeva@ayu.edu.kz

electricity and magnetism. In addition, a literature review based on the PRISMA approach was conducted to examine the effectiveness of STEM-integrated instruction reported in international research.

The study employed a one-group pre-test–post-test experimental design. The participants consisted of 22 eighth-grade students enrolled in a secondary school in Kazakhstan. STEM-based activities were implemented within the “Electromagnetic Phenomena” unit using PASCO digital laboratory equipment. These activities enabled students to engage in inquiry-based learning and apply scientific concepts to practical tasks.

Students’ soft skills were assessed using a 20-item questionnaire based on the 4C framework, while conceptual understanding was measured using the Electricity and Magnetism Conceptual Assessment (EMCA). The collected data were analyzed using paired-samples t-tests and Cohen’s d effect size calculations.

The findings revealed statistically significant differences between pre-test and post-test measurements across all indicators ($p < 0.001$). Cohen’s d effect sizes ranged from 0.887 to 2.008, indicating strong positive effects of the STEM approach on students’ soft skills. Furthermore, EMCA results demonstrated substantial improvement in conceptual understanding. The findings suggest that STEM instruction supported by PASCO laboratory equipment is an effective approach for fostering 21st-century competencies and enhancing students’ understanding of physics concepts.

Keywords: *STEM education, PASCO laboratory equipment, soft skills, 4C competencies, electromagnetism, physics education.*

INTRODUCTION

Over the last decade, international organizations have identified learners’ soft skills—problem-solving, critical thinking, creative thinking, communication, and collaboration—as a distinct dimension of educational outcomes. Within the framework of PISA 2030, these competencies are described as transversal skills, requiring the reconsideration of curricula and assessment systems [1]. Physics education, particularly the topic of electricity and magnetism, provides unique opportunities for developing such skills because it effectively connects abstract concepts with real-world devices, experimentation, modeling, and engineering design.

Compared with many other school subjects, physics is especially well suited to fostering these competencies. This is because physics integrates abstraction with tangible devices, mathematical models with engineering prototypes, measurement with evidence-based reasoning, and data with interpretation. STEM interventions strengthen these natural connections: students not only apply formulas but also identify problems, design solutions, test their ideas, correct errors, justify their conclusions, and defend their solutions within a team. This characteristic is clearly demonstrated in Boyle’s contemporary physics club, Lou’s project-based learning (PBL) platform, Ince’s elementary science-STEM module, and the electronic and digital physics learning materials developed by Asrizal and colleagues [2, 3, 4, 5].

Within this context, the aim of the present study is to conduct a literature review based on international research and to empirically examine the effects of a STEM approach developed for Grade 8 students in Kazakhstan on the topic of electricity and magnetism using PASCO digital laboratory equipment. Specifically, the study investigates the impact of this STEM approach on students' soft skills (4C skills: critical thinking, creativity, collaboration, and communication) as well as their conceptual understanding.

Literature Review

The literature review was conducted using the PRISMA approach. The search strategy aimed to identify STEM-integrated interventions in physics and science education published between 2011 and 2025. Searches were performed in the Scopus, Web of Science, and Google Scholar databases using combinations of the keywords "STEM," "physics education," "21st-century skills," "4C skills," "project-based learning," and "problem-based learning."

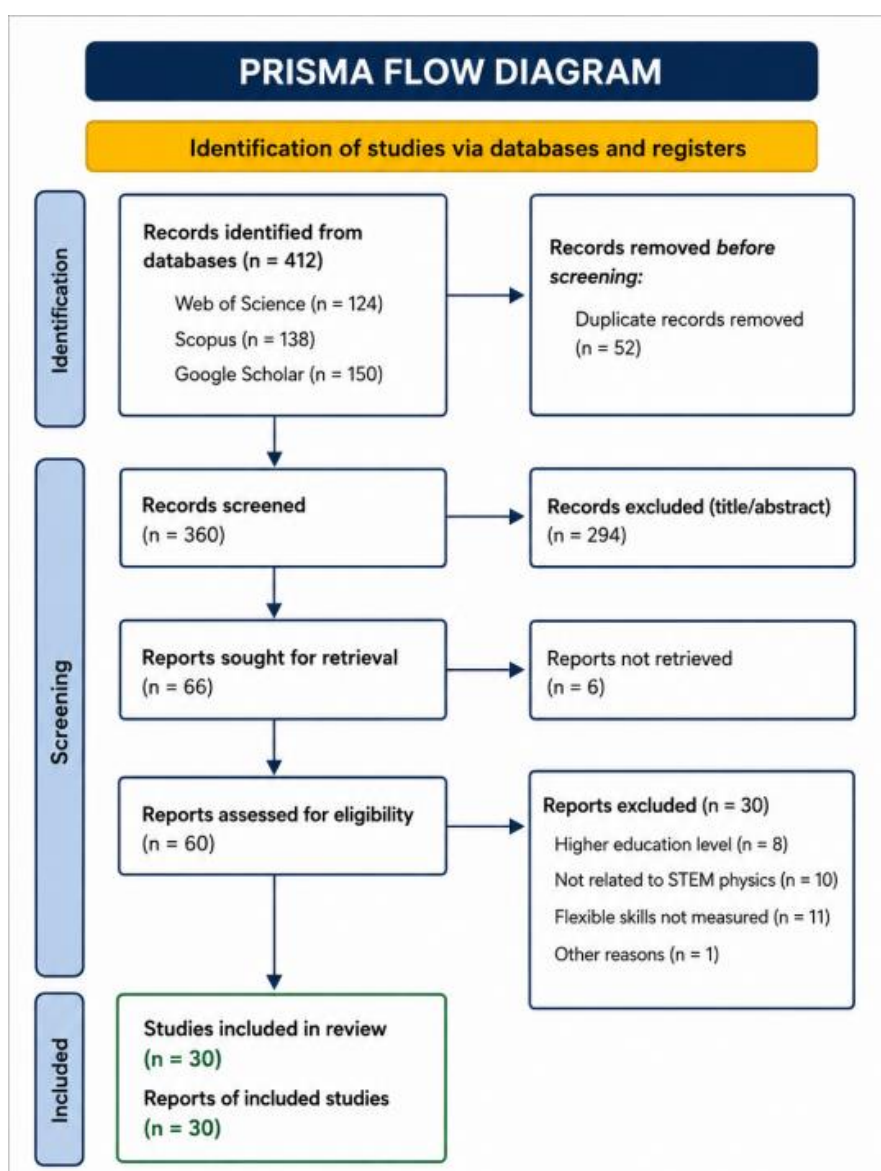


Figure 1. PRISMA flow diagram

The articles identified during the initial search were screened based on their titles and abstracts. Only studies that met the following criteria were retained: (1) the subject area was physics or science education; (2) the intervention involved a STEM or STEAM approach; and (3) the outcome variables included 21st-century skills, problem-solving, critical and creative thinking, communication, or collaboration. As a result, 30 studies were included in the final stage of the PRISMA review process. A summary table was developed to synthesize the findings, describing for each study the disciplinary context, type of intervention, measured soft skills, and key outcomes.

Table 1. PRISMA

Мақаланың атауы	Алынған нәтижелер	Авторлар	Баспа атауы мен жарияланым мерзімі
1	2	3	4
The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: an exploratory study among female Taiwanese senior high school students [3].	The PBL-based STEM course fostered positive attitudes toward STEM among female high school students and encouraged more informed career choices. It also promoted the development of soft skills such as real-world problem-solving, systematic and creative thinking, teamwork, communication, and responsibility.	Lou, S. J., Shih, R. C., Ray Diez, C., & Tseng, K. H.	International Journal of Technology and Design Education, 21(2), 2011.
5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi [6].	STEM-based instruction significantly improved fifth-grade students' scientific process skills, including observation, experimental design, identification of variables, and data analysis. Participation in small-scale projects and product design activities also enhanced inquiry skills, critical thinking, creativity, problem-solving, and collaboration.	Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S.	Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 2019.
STEM integration in middle school life science: Student learning and attitudes [7].	STEM-based instruction in middle school significantly improved seventh-grade students' attitudes toward STEM and promoted the development of soft skills such as identifying engineering problems, data analysis, modeling, evidence-based reasoning, and teamwork.	Guzey, S. S., Moore, T. J., Harwell, M., & Moreno, M.	Journal of Science Education and Technology, 25(4), 2016.
5. sınıf fen bilimleri dersi yer kabuğunun gizemi ünitesinin öğretiminde STEM temelli yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisinin incelenmesi [4].	A six-week STEM intervention significantly improved fifth-grade students' academic achievement and self-assessed problem-solving competence in the "Mystery of the Earth's Crust" unit. The findings indicate enhanced abilities to analyze complex situations, generate alternative solutions, and justify decisions.	İnce, K., Mısır, M. E., Küpeli, M. A., & Firat, A.	Journal of STEAM Education, 1(1), 2018.
The impact of an out-of-school STEM education program on students' attitudes toward STEM and STEM careers [8].	The 40-hour extracurricular STEM program strengthened sixth-grade students' positive attitudes toward STEM and STEM-related careers, increased their interest in science and engineering, and fostered skills such as engineering design, observation and inference, collaboration, and the application of scientific knowledge to real-life contexts.	Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Mesutoglu, C., & Ocak, C.	School Science and Mathematics, 19 (4), 2019.

Teaching gravitational waves in the lower secondary school. Part III. Monitoring the effect of a STEM intervention on students' attitude, self-efficacy and achievement [2].	STEM-клубқа қатысу 13-14 жастағы оқушылардың Participation in a STEM club improved students' interest in physics, self-efficacy, and academic performance, while also enhancing their perception of themselves as creative and collaborative learners.	Boyle, J.	Physics Education, 54(2), 2019.
The influence of STEM-based 7E learning cycle on students critical and creative thinking skills in physics [9].	The STEM-based 7E learning cycle was found to be significantly more effective in developing students' critical and creative thinking skills than both traditional instruction and the standard 7E model.	Parno, E. S., Yuliati, L., Widarti, A. N., Ali, M., & Azizah, U.	International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 8(2), 2019.
The effect of STEM practices on academic achievement and attitudes of sixth grade students: an application on the unit of force and motion [10].	The implementation of STEM practices significantly improved the academic achievement of students in the experimental group and enhanced their attitudes toward STEM, whereas no comparable improvements were observed in the control group.	Akkaya, M. M., & Benzer, S.	MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 8(2), 2020.
An Investigation on the Effect of STEM Practices on Sixth Grade Students' Academic Achievement, Problem Solving Skills, and Attitudes towards STEM [11].	STEM instruction significantly improved sixth-grade students' academic achievement, problem-solving skills, attitudes toward STEM, and interest in STEM-related learning.	Kurt, M., & Benzer, S.	Journal of Science Learning, 3(2), 2020.
Implementation of STEM Approach Based on Project-based Learning to Improve Creative Thinking Skills of High School Students in Physics [12].	The STEM project-based learning approach applied to the topic of Pascal's Law increased students' creative thinking scores from 51 on the pre-test to 73 on the post-test, with flexibility demonstrating the greatest improvement among the measured indicators.	Widyasmah, M., Abdurrahman, & Herlina, K.	Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1467, No. 1, p. 012072), 2020.
The Development of High School Physics Teaching Material Based on STEM to Facilitate the Development of 21st Century Learning Skills [13].	The STEM-based instructional materials developed for the topic of momentum produced substantial improvements across all four components of 21st-century skills among high school students.	Yulianti, D., Wiyanto, A., & Nugroho, S. E.	MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 8(2), 2020.
From STEM to STEAM: Cracking the code? How creativity & motivation interacts with inquiry-based learning [14].	The implementation of a four-hour STEAM module (STEM + Arts) involving 160 students significantly enhanced long-term knowledge retention and motivation toward science.	Conradty, C., & Bogner, F. X.	Creativity Research Journal, 31(3), 2019.
Mobile learning with STEM approach in physics learning [15].	The STEM-based mobile learning application was found to be effective and practical for physics instruction, significantly improving students' problem-solving skills, motivation, and learning outcomes.	Asmiliyah, A., Khaerudin, K., & Solihatin, E.	Journal of Education Research and Evaluation, 5(4), 2021.

The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: an exploratory study among female Taiwanese senior high school students [3].	Integrating PBL strategies with STEM education improved female students' attitudes toward STEM and enabled them to apply their science and mathematics knowledge in engineering design activities.	Lou, S. J., Shih, R. C., Ray Diez, C., & Tseng, K. H.	International Journal of Technology and Design Education, 21(2), 2021.
Physics electronic teaching material-integrated STEM education to promote 21st-century skills [5].	The STEM-integrated electronic physics learning materials significantly improved students' academic achievement, creative thinking, critical thinking, and communication skills compared with the control group.	Asrizal, A., Mardian, V., Novitra, F., & Festiyed, F.	Cypriot Journal of Educational Sciences, 17(8), 2020.
Teaching kinematics via Arduino based STEM education material [16].	The use of Arduino-based STEM instructional materials in teaching kinematics facilitated a deeper understanding of kinematic concepts and supported the development of 21st-century skills.	Çoban, A., & Erol, M.	<i>Physics Education</i> , 57(1), 2022.
The effects of integrated STEM education practices on problem solving skills, scientific creativity, and critical thinking dispositions [17].	A 14-week integrated STEM intervention significantly improved eighth-grade students' problem-solving skills, scientific creativity, and critical thinking dispositions compared with those of the control group.	Hebebeçi, M. T., & Usta, E.	Participatory Educational Research, 9(6), 2022.
STEM-integrated physics digital teaching material to develop conceptual understanding and new literacy of students [18].	The STEM-integrated digital physics learning materials significantly enhanced students' conceptual understanding and three dimensions of new literacy: data literacy, technological literacy, and human literacy.	Asrizal, A., Annisa, N., Festiyed, F., Ashel, H., & Amnah, R.	Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19(7), 2023.
The development of STEM integrated with local context and 21st century skills for teaching fluids for grade 12 science students [19].	A meta-analysis of 20 studies published between 2016 and 2020 revealed that STEM-integrated modules significantly improved students' academic achievement and 21st-century skills in science and physics education.	Chanrak, T., & Pimvichai, J.	Journal of Physics: Conference Series, 2023.
The effect of STEM approach in project based learning model on student's problem solving skills on static fluid topic [20].	The integration of STEM with a project-based learning model significantly enhanced students' problem-solving skills.	Parno, Yuliati, L., Nurazizah, S., & Ali, M.	THE 8TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON MATHEMATICS, SCIENCE AND EDUCATION 2021 (Vol. 2614, No. 1, p. 050052), 2023.

Improving students' critical thinking ability through model argument driven inquiry (ADI) integrated STEM [21].	The implementation of a STEM approach integrated with the Argument-Driven Inquiry (ADI) model significantly improved the critical thinking abilities of 33 high school students in the topics of sound and light waves.	Suganda, T., Parno, P., Sunaryono, S., Latifah, E., & Yuliati, L.	IP Conference Proceedings (Vo l. 2569, No. 1, p. 050008), 2023.
STEM-based curriculum and creative thinking in high school students [22].	STEM-integrated inquiry-based instruction in mechanics significantly improved students' understanding of physics concepts, problem-solving skills, and scientific skills, while also enhancing their attitudes toward STEM and motivation to learn physics.	Khalil, R. Y., Tairab, H., Qablan, A., Alarabi, K., & Mansour, Y.	Education Sciences, 13(12), 2023.
Development of STEM project-based learning student worksheet for Physics learning on renewable energy topic [23].	The STEM-PjBL worksheet developed for the renewable energy topic was validated by media and content experts and received an overall feasibility rating of 85.4%.	Muliyati, D., Prastiawan, F., & Mutoharoh, M.	Journal of Physics: Conference Series (Vol. 2596, No. 1, p. 012078), 2023.
STEM based physics project based learning e-module to enhance students' learning motivation and creative thinking skill [24].	The STEM-based project-based physics e-module was designed to improve students' academic performance, creative thinking skills, and learning motivation by integrating science, technology, engineering, and mathematics as tools for problem-solving.	Pebriana, I. N., Rahmayanti, A. D., Millen, N. R., Supahar, Rahman, N. B. A., & Setiaji, B.	AIP Conference Proceedings (Vo l. 2622, No. 1, p. 060003), 2024.
Enhancing 21st century skills through integrated STEM education using project-oriented problem-based learning [25].	This study evaluated the impact of a STEM education program based on project-oriented problem-based learning on the 21st-century skills of 115 gifted students. Pre- and post-test results indicated statistically significant improvements in students' skills.	AlAli, R.	Geo Journal of Tourism and Geosites, 53(2), 2024.
The Effect of STEM Approach and Student's Collaboration Ability on Physics Problem Solving Skill [26].	The STEM approach significantly improved students' physics problem-solving skills compared with the scientific approach, regardless of whether students demonstrated high or low levels of collaboration ability.	Khairani, M., Jasruddin, & Arsyad, M.	International Journal of Social Science and Human Research 07(03), 2024.
Examination of the Effects of STEM Activities in Physics Subjects on Students' Attitudes and Problem-Solving Skills [27].	The STEM approach in physics education significantly improved seventh-grade students' attitudes toward STEM and their problem-solving skills.	Daye, S., & Ogan-Bekiroglu, F.	Science Insights Education Frontiers, 27(1), 2025.

Using the STEM Approach to Improve Students' Critical Thinking Abilities in an Integrated Flipped Classroom in Physics Learning*28].	The STEM-integrated Flipped Classroom model significantly enhanced students' critical thinking abilities, particularly in the areas of drawing conclusions and providing explanations.	Hasanah, M., Faradilla, M., & Marvida, T.	Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 11(7), 2025.
Development of Physics E-Module Integrated with STEM Approach to Promote Students' Critical and Creative Thinking Skills [29].	The STEM-integrated physics e-module was found to be valid (0.86) and practical for both teachers and students. It was designed to promote critical and creative thinking, support self-directed learning, and increase student engagement through STEM-based instruction.	Marta, Y. M. V.	Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 11(1), 2025.
Efforts to Improve Creative Thinking Skills and Communication Skills Through the Application of Project Based Learning Models [30].	The Project-Based Learning (PjBL) model was proven to be an effective approach for developing students' creative thinking and written communication skills in physics education.	Jannah, A. M.	Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 11(3), 2025.

Several studies have examined the effects of STEM/STEAM interventions on students' attitudes toward STEM and physics, as well as their learning motivation. Lou et al. reported that participation in a problem-based STEM course enhanced female high school students' attitudes toward STEM and encouraged more deliberate consideration of future career choices. Similarly, Daye and Ogan-Bekiroglu found that STEM activities implemented in Grade 7 improved students' attitudes toward physics and their problem-solving abilities [3, 27]. An extracurricular 40-hour STEM program conducted by Baran et al. increased sixth-grade students' interest in STEM careers and strengthened their motivation to study science and engineering. Likewise, the four-hour STEAM module developed by Conradty and Bogner significantly enhanced students' long-term knowledge retention and motivation toward science [8, 14].

A considerable proportion of the studies included in the review focused on the development of problem-solving and scientific process skills. The studies conducted by Yamak, Ince, and Guzey demonstrated that STEM-based instruction for students in Grades 5–7 substantially improved scientific process skills, including observation, experimental design, identification of variables, and data analysis. Furthermore, these interventions enhanced students' abilities to analyze complex situations, generate alternative solutions, and justify their decisions [6, 4, 7]. Parno et al. reported that the STEM-PjBL model applied to the topic of static fluids had a strong positive effect on students' problem-solving skills. Similarly, Khairani et al. found that the STEM approach significantly improved students' physics problem-solving abilities compared with traditional instruction. Akkaya

and Kurt further demonstrated that STEM-based instruction simultaneously enhanced students' problem-solving skills, academic achievement, and attitudes toward STEM [20, 26, 10, 11].

Beyond academic achievement, several studies directly assessed the development of 4C competencies and 21st-century skills, providing evidence of the positive impact of STEM integration on students' soft skills. Widyasmah et al. found that, following the implementation of a STEM-PjBL module on Pascal's Law, high school students' creative thinking scores increased from 51 to 73, with idea flexibility showing the greatest improvement. Likewise, Yulianti et al. reported substantial gains across all four components of 21st-century skills through STEM-based instructional materials developed for the topic of momentum [12, 13]. Electronic STEM learning materials for physics developed by Asrizal and colleagues significantly improved students' academic achievement, critical thinking, creative thinking, and communication skills. Similarly, Hebebcı and Usta reported that integrated STEM practices significantly strengthened students' problem-solving abilities, scientific creativity, and critical thinking dispositions [18, 17].

Studies based on project-based and problem-based STEM learning have also demonstrated considerable effectiveness in fostering 4C competencies. AlAli reported statistically significant improvements in the 21st-century skills of 115 gifted students following participation in a project-oriented problem-based STEM program. Hasanah et al. found that a STEM-integrated Flipped Classroom model significantly enhanced students' critical thinking skills, particularly in the areas of drawing conclusions and providing explanations [25, 28]. In addition, Jannah identified Project-Based Learning (PjBL) as an effective instructional approach for developing students' creative thinking and written communication skills in physics education [30].

Studies involving STEM interventions integrated with modern digital and mobile technologies were also widely represented in the reviewed literature. Asmiliyah and colleagues reported that a STEM-based mobile learning application had significant positive effects on students' problem-solving skills, learning motivation, and academic performance. Similarly, digital physics learning materials developed by Asrizal and colleagues were found to enhance students' conceptual understanding [15, 18]. Furthermore, STEM-PjBL worksheets and physics courses delivered through e-module formats were evaluated as highly valid in terms of both content and media quality and were considered practical for classroom implementation. These instructional materials were specifically designed to foster students' creative thinking, learning motivation, self-directed learning, and active engagement. As a result, improvements were observed in academic achievement, 4C competencies, and students' attitudes toward STEM.

Overall, the vast majority of the studies reviewed indicate that STEM/STEAM approaches produce positive outcomes in physics and science education in three major areas: (1) enhancing academic

achievement and conceptual understanding; (2) developing soft skills such as problem-solving, scientific process skills, critical thinking, creative thinking, communication, and collaboration; and (3) strengthening students' positive attitudes toward STEM, physics, and future STEM-related careers, as well as increasing their learning motivation. These findings, obtained across different countries and educational levels, are consistent with the results of the present study and provide strong evidence that STEM-integrated interventions in physics are effective in purposefully developing the competencies required in the twenty-first century.

METHODOLOGY AND RESULTS

To assess students' soft skills, a questionnaire based on the 4C framework was employed. The instrument consisted of 20 items designed to measure four key competencies: critical thinking, creativity, collaboration, and communication. Students responded to each item using a five-point Likert scale.

Soft Skills Questionnaire (4C Framework)

1. Critical Thinking

1. I analyze the problem before completing a task.
2. I consider multiple possible solutions.
3. I compare different outcomes and results.
4. I draw conclusions based on evidence.
5. I try to identify errors and mistakes.

2. Creativity

6. I try to generate new ideas.
7. I attempt to complete tasks using unique approaches.
8. I propose my own original solutions.
9. I apply innovative approaches in project work.
10. I combine several new ideas when completing a task.

3. Collaboration

11. I actively participate in group work.
12. I listen to the opinions of group members.
13. I help distribute tasks among group members.

14. I assist other members of the group.

15. I contribute to organizing group activities.

4. Communication

16. I can express my ideas clearly.

17. I freely express my opinions during group discussions.

18. I can explain the outcomes of a task.

19. I try to understand the viewpoints of others.

20. I can answer questions effectively.

Response Scale: 1 – Strongly Disagree; 2 – Disagree; 3 – Neutral; 4 – Agree; 5 – Strongly Agree.

Table 2. Results of the Soft Skills (4C) Questionnaire

Measure 1		Measure 2		t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Q1_Pre	-	Q1_Post		-4.294	21	< .001	-0.915	0.129
Q2_Pre	-	Q2_Post		-5.238	21	< .001	-1.117	0.223
Q3_Pre	-	Q3_Post		-7.231	21	< .001	-1.542	0.182
Q4_Pre	-	Q4_Post		-4.161	21	< .001	-0.887	0.177
Q5_Pre	-	Q5_Post		-6.236	21	< .001	-1.330	0.255
Q6_Pre	-	Q6_Post		-5.745	21	< .001	-1.225	0.255
Q7_Pre	-	Q7_Post		-5.257	21	< .001	-1.121	0.275
Q8_Pre	-	Q8_Post		-6.797	21	< .001	-1.449	0.235
Q9_Pre	-	Q9_Post		-9.419	21	< .001	-2.008	0.244
Q10_Pre	-	Q10_Post		-6.205	21	< .001	-1.323	0.257
Q11_Pre	-	Q11_Post		-5.231	21	< .001	-1.115	0.184
Q12_Pre	-	Q12_Post		-5.257	21	< .001	-1.121	0.261
Q13_Pre	-	Q13_Post		-4.822	21	< .001	-1.028	0.232
Q14_Pre	-	Q14_Post		-6.884	21	< .001	-1.468	0.284
Q15_Pre	-	Q15_Post		-5.684	21	< .001	-1.212	0.216
Q16_Pre	-	Q16_Post		-4.446	21	< .001	-0.948	0.219
Q17_Pre	-	Q17_Post		-5.811	21	< .001	-1.239	0.279
Q18_Pre	-	Q18_Post		-5.631	21	< .001	-1.201	0.171
Q19_Pre	-	Q19_Post		-5.231	21	< .001	-1.115	0.193
Q20_Pre	-	Q20_Post		-5.238	21	< .001	-1.117	0.225

The results of the study revealed statistically significant differences between the pre-test and post-test measurements across all indicators ($p < 0.001$). Cohen's d values indicated large effect sizes, ranging from 0.887 to 2.008. These findings suggest that PASCO-supported STEM instruction had a significant positive impact on the development of students' soft skills.

Lessons within the “Electromagnetic Phenomena” unit were conducted using PASCO laboratory equipment. Coil and current sensors were employed to investigate permanent magnets and magnetic fields. A coil and a power supply were used to construct and examine an electromagnet and its effects. An electric motor model was utilized to investigate the effect of a magnetic field on an electric current. In the topic of electromagnetic induction, the operating principle of a generator was demonstrated using a coil and a voltage sensor.



Figure 2. Implementation of STEM activities using PASCO laboratory equipment.

To assess students’ understanding of electromagnetic concepts, the Electricity and Magnetism Conceptual Assessment (EMCA) was administered. The EMCA is a diagnostic instrument designed to evaluate learners’ conceptual understanding of electromagnetism topics [5]. Since the study targeted Grade 8 students, 15 items were selected and translated into Kazakh to ensure alignment with the national curriculum. The instrument was used for both pre-test and post-test measurements. Analysis of the EMCA results revealed a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores. The findings indicate a substantial improvement in students’ conceptual understanding of electromagnetism.

Table 3. Results Obtained from the Electricity and Magnetism Conceptual Assessment (EMCA)

Measure 1	Measure 2	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Pre_score	- Post_score	-16.93	21	< .001	-3.610	0.422

CONCLUSION

The findings of the study demonstrated that the integration of the STEM approach with PASCO laboratory equipment is an effective means of developing students' soft skills. The results revealed substantial improvements in the key dimensions of the 4C framework, including critical thinking, creativity, collaboration, and communication. Furthermore, the results of the Electricity and Magnetism Conceptual Assessment (EMCA) indicated a significant enhancement in students' conceptual understanding of electromagnetism.

Therefore, the implementation of STEM-based instruction supported by PASCO laboratory equipment can be considered an effective educational approach for fostering students' soft skills while simultaneously improving their conceptual understanding of physics concepts.

REFERENCES

1. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/stem>
2. Boyle, J. (2019). Teaching gravitational waves in the lower secondary school. Part III. Monitoring the effect of a STEM intervention on students' attitude, self-efficacy and achievement. *Physics Education*, 54(2), 025007.
3. Lou, S. J., Shih, R. C., Ray Diez, C., & Tseng, K. H. (2011). The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: an exploratory study among female Taiwanese senior high school students. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(2), 195-215.
4. İnce, K., Mısır, M. E., Küpeli, M. A., & Fırat, A. (2018). 5. sınıf fen bilimleri dersi yer kabuğunun gizemi ünitesinin öğretiminde STEM temelli yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Journal of STEAM Education*, 1(1), 64-78.
5. Asrizal, A., Mardian, V., Novitra, F., & Festiyed, F. (2022). Physics electronic teaching material-integrated STEM education to promote 21st-century skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(8), 2899-2914.
6. Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
7. Guzey, S. S., Moore, T. J., Harwell, M., & Moreno, M. (2016). STEM integration in middle school life science: Student learning and attitudes. *Journal of Science Education and Technology*, 25(4), 550-560.
8. Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Mesutoglu, C., & Ocak, C. (2019). The impact of an out-of-school STEM education program on students' attitudes toward STEM and STEM careers. *School Science and Mathematics*, 119(4), 223-235.
9. Parno, E. S., Yuliati, L., Widarti, A. N., Ali, M., & Azizah, U. (2019). The influence of STEM-based 7E learning cycle on students critical and creative thinking skills in physics. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(2), 761-769.

10. Akkaya, M. M., & Benzer, S. (2020). The effect of STEM practices on academic achievement and attitudes of sixth grade students: an application on the unit of force and motion. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 36-47.
11. Kurt, M., & Benzer, S. (2020). An Investigation on the Effect of STEM Practices on Sixth Grade Students' Academic Achievement, Problem Solving Skills, and Attitudes towards STEM. *Journal of Science Learning*, 3(2), 79-88.
12. Widiasmah, M., Abdurrahman, & Herlina, K. (2020, February). Implementation of STEM Approach Based on Project-based Learning to Improve Creative Thinking Skills of High School Students in Physics. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1467, No. 1, p. 012072). IOP Publishing.
13. Yulianti, D., Wiyanto, A., & Nugroho, S. E. (2020). The Development of High School Physics Teaching Material Based on STEM to Facilitate the Development of 21st Century Learning Skills. In *Proceedings of the Proceedings of the 7th Mathematics, Science, and Computer Science Education International Seminar, MSCEIS 2019*.
14. Conradty, C., & Bogner, F. X. (2019). From STEM to STEAM: Cracking the code? How creativity & motivation interacts with inquiry-based learning. *Creativity Research Journal*, 31(3), 284-295.
15. Asmiliyah, A., Khaerudin, K., & Solihatin, E. (2021). Mobile learning with STEM approach in physics learning. *Journal of Education Research and Evaluation*, 5(4), 606-613.
16. Çoban, A., & Erol, M. (2022). Teaching kinematics via Arduino based STEM education material. *Physics Education*, 57(1), 015010.
17. Hebebcı, M. T., & Usta, E. (2022). The effects of integrated STEM education practices on problem solving skills, scientific creativity, and critical thinking dispositions. *Participatory Educational Research*, 9(6), 358-379.
18. Asrizal, A., Annisa, N., Festiyed, F., Ashel, H., & Amnah, R. (2023). STEM-integrated physics digital teaching material to develop conceptual understanding and new literacy of students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), em2289.
19. Chanrak, T., & Pimvichai, J. (2023, September). The development of STEM integrated with local context and 21st century skills for teaching fluids for grade 12 science students. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2582, No. 1, p. 012059). IOP Publishing.
20. Parno, Yuliati, L., Nurazizah, S., & Ali, M. (2023, June). The effect of STEM approach in project based learning model on student's problem solving skills on static fluid topic. In *THE 8TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON MATHEMATICS, SCIENCE AND EDUCATION 2021* (Vol. 2614, No. 1, p. 050052). AIP Publishing LLC.
21. Suganda, T., Parno, P., Sunaryono, S., Latifah, E., & Yuliati, L. (2023, January). Improving students' critical thinking ability through model argument driven inquiry (ADI) integrated STEM. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2569, No. 1, p. 050008). AIP Publishing LLC.
22. Khalil, R. Y., Tairab, H., Qablan, A., Alarabi, K., & Mansour, Y. (2023). STEM-based curriculum and creative thinking in high school students. *Education Sciences*, 13(12), 1195.
23. Muliayati, D., Prastiawan, F., & Mutoharoh, M. (2023, September). Development of STEM project-based learning student worksheet for Physics learning on renewable energy topic. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2596, No. 1, p. 012078). IOP Publishing.

24. Pebriana, I. N., Rahmayanti, A. D., Millen, N. R., Supahar, Rahman, N. B. A., & Setiaji, B. (2024, April). STEM based physics project based learning e-module to enhance students' learning motivation and creative thinking skill. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2622, No. 1, p. 060003). AIP Publishing LLC.
25. AlAli, R. (2024). Enhancing 21st century skills through integrated STEM education using project-oriented problem-based learning. *Geo Journal of Tourism and Geosites*, 53(2), 421-430.
26. Khairani, M., Jasruddin, & Arsyad, M. (2024). The effect of STEM approach and student's collaboration ability on physics problem solving skill. *International Journal of Social Science and Human Research*, 7(3), 1672-1676. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i03-22>
27. Daye, S., & Ogan-Bekiroglu, F. (2025). Examination of the Effects of STEM Activities in Physics Subjects on Students' Attitudes and Problem-Solving Skills. *Science Insights Education Frontiers*, 27(1), 4389-4416.
28. Hasanah, M., Faradilla, M., & Marvida, T. (2025). Using the STEM Approach to Improve Students' Critical Thinking Abilities in an Integrated Flipped Classroom in Physics Learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 11(7), 926-933.
29. Marta, Y. M. V. (2025). Development of Physics E-Module Integrated with STEM Approach to Promote Students' Critical and Creative Thinking Skills. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 11(1), 761-769.
30. Jannah, A. M. (2025). Efforts to Improve Creative Thinking Skills and Communication Skills Through the Application of Project Based Learning Models. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 11(3), 380-384.

GÜNEY KORE KÜLTÜRÜ'NÜN (HALLYU) TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL DEĞER VE BENLİK ALGILARI ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI

Ayşegül KARAKAYA ENÖN¹⁴, Ayça DEĞİRMEN¹⁵, Osman PEKŞEN¹⁶

ÖZET

Amacı

Son yıllarda teknoloji alanında yaşanan gelişmeler iletişimi daha hızlı ve kolay hale getirmiştir. Bu gelişmeler kültürlerarası etkileşimi de hızlandırmıştır. Güney Kore Kültürü (Hallyu) ve bu kültüre ait unsurlar birçok ülkede hızla popüler hale gelmiş ve her geçen gün ergenler arasında etkisini artırmaya devam etmektedir. Bu araştırmanın amacı Güney Kore Kültürü'nün (Hallyu) Türk öğrencilerinin toplumsal değer algıları ve benlik algıları üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler için; Hallyu deneyim anketi, Toplumsal Değerleri Algılama Ölçeği ve İki Boyutlu Benlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli devlet ortaokul ve lise kademelerinde eğitim görmekte olan 705 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinde yüzdelik, T-test, Anova, Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Nitel veriler için Hallyu ile yakından ilgilenen 20 öğrenci ile birebir görüşmeler yapılmış, görüşmelerin analizi için alan uzmanlarının yardımı ile kod ve temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırma sonucunda öğrencilerin Hallyu ile en fazla sosyal medya ve internet sayesinde tanıştıkları, bu kültür ile K-drama izleme, K-pop dinleme ve Kore mutfağını deneyimleme şeklinde davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Bu kültürü seçmedeki en önemli motivasyonlarının K-drama ve K-müziklerde verilen mesajların kendi hayatları ile örtüştüğü düşüncesi ve kültürel benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçları, Hallyu Kültürü ile geçirilen süre arttıkça toplumsal değer ve benlik algısı puanlarının düştüğünü göstermiştir ($p < 0.05$). Toplumsal değer algı puanları açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken; erkek öğrencilerin iki boyutlu benlik algıları ($\bar{x} = 3.496$), kız öğrencilerden ($\bar{x} = 3.126$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel analizinde ise Hallyu Kültürü ile geçirilen süre; Hallyu hayran dinamikleri, sosyal modelleme ve duygusal etkileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin Hallyu kültürünü kendi kültürlerinden daha fazla önemsedikleri, dizi, film ve pop yıldızları ile önemli ölçüde özdeşim kurdukları ve benlik algısı gelişimlerinde bu kültürden çok fazla etkilendikleri görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları Güney Kore Kültürü ile geçirilen zaman arttıkça toplumsal değer ve benlik algısı puanlarının da düştüğünü ortaya koymuştur. Bu sonuç eğitim-öğretim ortamlarında yapılan çalışmalarda kültürel aidiyet ve olumlu benlik algısı geliştirme çalışmalarına yer verilmesini gerekli kılmaktadır. Çalışma sonucunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Türkçe, Türk Dili Edebiyatı

¹⁴ Ülker Yörükoğlu BİLSEM, Merkezefendi, Denizli, aysegulenon@gmail.com

¹⁵ Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesi, Merkezefendi, Denizli, aycadegirmen001@gmail.com

¹⁶ Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesi, Merkezefendi, Denizli, peksenosman21@gmail.com

derslerinde farklı Türk kültürlerindeki masalların (örn; bir Türkmen masalı olan Akpamuk, Dede Korkut masalları vb.) ayrıntılı işlenerek üzerinde tartışılması; Değerler Eğitimi kapsamında belirlenen “Kök Değerlerin” ders içerikleri ile birleştirilerek aktif öğrenme sağlanması; ortaokullarda eğitim programı olan “Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler” dersinin seçilerek aktif işlenmesi; öğrencilerin benlik algılarını geliştirmek için alan uzmanları tarafından öğrenci, veli eğitimlerinin yaygınlaştırılması; farklı okul türü ve kademelerinde (Meslek lisesi, İmam Hatip Ortaokul ve Lisesi) benzer çalışmanın yapılarak, sonuçların karşılaştırılması; boylamsal çalışmalar yapılarak öğrencilerin yıllara göre Hallyu kültüründen etkileşim oranlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Hallyu, Toplumsal Değer, Benlik Algısı*

REFLECTIONS OF SOUTH KOREAN CULTURE (HALLYU) ON THE SOCIAL VALUES AND SELF- PERCEPTIONS OF TURKISH STUDENTS

Abstract

Aim

In recent years, technological advancements have rendered communication more rapid and accessible, thereby accelerating intercultural interaction. Consequently, South Korean Culture (Hallyu) and its constituent elements have gained significant popularity across numerous countries, exerting a progressively increasing influence on the adolescent demographic. This study aims to examine the impact of South Korean Culture (Hallyu) on the social values and self-perception of Turkish students..

Method

A mixed-methods research design was employed in this study. For the quantitative data, the Hallyu Experience Survey, the Social Values Perception Scale, and the Two-Dimensional Self-Perception Scale were utilized. The research sample consisted of 705 high school students currently enrolled in various public middle and high schools. For the analysis of quantitative data, percentage distributions, T-test, ANOVA, and Pearson correlation methods were applied. Regarding the qualitative data, one-on-one interviews were conducted with 20 students who have a close interest in Hallyu; for the analysis of these interviews, codes and themes were established with the assistance of field experts..

Findings

The results of the study revealed that students primarily encounter Hallyu through social media and the internet, engaging with this culture by watching K-dramas, listening to K-pop, and experiencing Korean cuisine. It was concluded that their primary motivations for choosing this culture are the perceived cultural similarities and the belief that messages conveyed in K-dramas and K-music resonate with their own lives. Analysis results indicated that as the duration of exposure to Hallyu culture increases, scores for social values and self-perception significantly decrease ($p < 0.05$). While no significant difference was found between male and female students regarding social value perception scores, male students' two-dimensional self-perception scores ($\bar{x} = 3.496$) were found to be higher than those of female students ($\bar{x} = 3.126$). In the qualitative analysis of the research, the duration spent with Hallyu culture was examined in detail alongside Hallyu fan dynamics, social

modeling, and emotional impacts. The qualitative data suggested that students prioritize Hallyu culture over their own, identify significantly with series, films, and pop stars, and are profoundly influenced by this culture in the development of their self-perception."

Results And Suggestions

The research findings demonstrate that as the time spent with South Korean culture increases, scores for social values and self-perception decrease. These results necessitate the inclusion of activities aimed at developing cultural belonging and positive self-perception within educational environments. Based on the study's outcomes, the following recommendations are proposed: within the framework of the 'Century of Türkiye Education Model,' folk tales from diverse Turkic cultures (e.g., the Turkmen tale 'Akpamuk,' 'Dede Korkut' tales, etc.) should be analyzed and discussed in detail in Turkish and Turkish Language and Literature courses; active learning should be facilitated by integrating the 'Root Values' identified in Values Education with course content; the elective course 'Those Who Shape Our Culture and Civilization' should be actively implemented in middle schools; training programs for students and parents should be expanded by field experts to enhance students' self-perception; similar studies should be conducted across different school types and levels (Vocational high schools, Imam Hatip middle and high schools) to compare results; and finally, longitudinal studies should be carried out to monitor and compare the interaction rates of students with Hallyu culture over the years.

Keywords: *Hallyu, social values, self-perception*

1. GİRİŞ

Öz-değer (benlik saygısı) (benlik algısı) ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça uzun ve verimli bir geçmişi vardır. Yapılan araştırmalarda rekabet, uyguculuk, etkileme, nedensel atıf süreçleri, başarı, stres verici yaşam olayları ile başetme becerileri ve yardım duygusu gibi farklı bilişsel, duygusal ve davranışsal değişkenler üzerinde öz-değerin önemli bir etkisi olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Düşük öz-değer dengesiz, değişken ve tutarsız bir kendilik (öz/benlik) ile eşgüdüm gösterirken aynı zamanda yüksek öz-değer kişinin kendisini olumlu bir şekilde tanımlamasını, etkin bir şekilde ifade etmesini ve toplum içinde daha işlevsel olmasını sağlamaktadır (Çörüş, 2021).

Değer kavramı farklı disiplinlerde farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Örneğin antropolojide, değerler yaşam tarzları ve kültürel modellerle olan ilişkisine yoğunlaşırken; sosyolojide, değerlerin ideoloji ve geleneklerle ilişkisine; psikolojide, değerler kişisel davranışlar ve güdülerle ilişkisine merkeze alınmıştır (Sağnak, 2004, Dönmez ve Cömert, 2007). Değer kavramının en çok irdelendiği dönem ise ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemi biyolojik ve fiziksel değişimlerin yanında duygusal ve sosyal gelişimin de yoğun olarak yaşandığı bir gelişim dönemidir. Duygusal ve sosyal değişimdeki en önemli aşamalardan biridir de sosyalleşmedir. Çocukluk döneminde belli toplumsal kabullerle büyüyen ergen, sosyalleşme döneminde kitle iletişim araçları vasıtasıyla yurt dışında olan gelişmeleri, günlük hayatını etkileyen gelişmeleri yakından takip etmektedir (Öztürk, 2007; Avcı, 2010).

Her toplum kendine özgü ahlak değerleri, gelenekler, toplumsal ve kültürel alışkanlıklar geliştirir. Bütün toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri bu oluşturulan kültürel ve toplumsal değerlerin gelecek nesillere aktarılabilmesi ile mümkündür. Ancak son yıllarda yaşanan hızlı sosyal değişimler, dijitalleşme ve küreselleşme toplumları ve onların meydana getirdiği bu değerleri de değiştirip dönüştürmektedir. Teknolojide yaşanan gelişimler, özellikle internetin tüm dünyada yaygınlaşması ülkeler arasındaki sınırları giderek daha da belirsizleştirmiştir. Bu da McLuhan'ın tanımıyla dünyayı "küresel bir köy"e dönüştürmüştür. Burada "köy" tanımından kasıt bilinen anlamıyla bir köy değil; tam tersine teknolojinin merkeze alındığı insanların elektronik araçlardan yararlanarak iletişim kurdukları bir yaşam formudur (McLuhan, 2005).

Küreselleşme kavramı kültürel, ekonomik, politik ve/veya kurumsal açıdan incelendiğinde ortak kod ve değerlerin oluşmasına yani Homojenite/kültürel Birleşmeye yol açabildiği gibi; kültürel çeşitliliği artıran yeni sentezlerin (melezleşme) doğmasına diğer bir ifadeyle Heterojenite/ Kültürel Melezleşmeye de sebep olabilir (Ritzer ve Stepnisky, 2013). Kültürel melezleşme sürecinde toplumlar kültürel yakınlık hissettikleri kültürlere daha hızlı uyum sağlamaktadır. Kültürel yakınlık bireylerin kendi kültürlerine benzer kültürel özellikler taşıyan kültürlerin içeriklerini benimseme ve o ürünleri tüketme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Taşdemir, 2018). Günümüzde yapılan Güney Kore kültür çalışmaları incelendiğinde bu kültüre bireylerin "takıntılı" olmasının nedenlerinde birini Kültürel Yakınlık olduğunu işaret etmektedir (Balta, 2019, Yalçın ve Mutlu, 2020, Keskin, 2022).

Hallyu (flow of Korea) terimi ilk defa 1997 yılında Çin'de yayınlanan ve çok beğenilen Kore dizisinden sonra Çin medyasının bu akımı tanımlamak için kullandığı bir terimdir (Ünlü, 2021). Kore Savaşı'nda Türkiye-Güney Kore müttefikliği iki ülkenin yakınlaşmasını sağlamıştır (Balta, 2019). 90'lı yılların sonundan itibaren Kore hükümetinin de desteklemesiyle Türkiye de dahil birçok Asya, Avrupa ve Amerika'daki birçok ülkede popüler hale gelmiştir. Kore hükümeti Kore hükümeti Kültür, Spor ve Turizm Bakanlığı altındaki farklı ajanslarla özel sektörle bazen açık bazen de belirtilmeden iş birliği yaparak kültür politikaları geliştirmekte ve bu sektörün küresel ölçekte daha yaygın olması ve ihracatında artış sağlanması için çeşitli maddi destekler sunmaktadır. (Yalçın ve Mutlu, 2020). Bu sayede Hallyu kültürü ilk olarak, K-dramalar ve K-pop ile tanınmaya başlanmış, daha sonraki yıllarda Kore güzellik ürünleri (K-beauty), Kore yemekleri (K-food); Kore modası (K-fashion) ve Kore edebiyatı ile (K-literature) ile etki alanını genişletmiş ve Amerikan Kültürü'ne alternatif bir kültür olmuştur (İmre, 2022).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Kore Dalgası (Hallyu) ve yansımaları birçok kültürde farklı değişkenler ele alınarak incelenmiştir. Yurtdışında yapılan çalışmalar aşağıda incelenmiştir.

Keskin, Binark ve Fırat (2024) yılında yaptıkları Hallyu literatür değerlendirmesinde, 2013-2022 yılları arasında bu kültür ile alakalı yapılan çalışmalarda daha çok K-dramalar üzerinde durulduğu, Hallyu kültürünün kavramsal ve kuramsal olarak yeterince irdelenmediği görülmüştür. Balta (2019), Kore dizeleri ilgili yaptığı çalışmada hayranlık dinamiklerini incelemiştir. Bu kültüre hayranlık duyulma sebepleri arasında, kültürel yakınlık, dizilerin zaman ve konu bakımından kısa olması sonuçlarına ulaşılmıştır. K-dramalar duyulan sempati bireyleri Hallyu kültürü hakkında daha çok bilgi toplama, Korece öğrenme, Güney Kore’de eğitim alma isteği duyma, Asyalı arkadaş edinme, Kore yemeklerine yönelme, Güney Kore fan kulüplerini takip etme davranışlara yöneltmektedir (Balta, 2019; Bozyer, 2023; Taşdemir, 2018).gibi davranışları K-dramalar kültürden etkilenme yoluyla bireylerin satın alma davranışlarını da etkilemektedir. Dizi hayranlığı bireylerde kozmetik ve kırtasiye ürünlerini satın alma, bu kültüre özgü yiyecekleri ve makyaj malzemelerini satın alma davranışlarında yönelerek bu kültüre özgü şeylere daha çok zaman para ve enerji harcadıkları görülmüştür. (Bozyer, 2023; Eraslan; 2022; Taşdemir, 2018). Bir başka çalışmada ise Hallyu çerçevesinde küresel tüketici kültürüne kültürleşme, ürün-ülke imajı, tüketici yakınlık hissi ve Güney Kore ürünleri satın alma niyeti ile ilişki incelemiştir. Çalışma sonucunda Güney Kore ürünlerini alma niyetinin ürün imajı ve yakınlık hissi tarafından açıklandığı görülmüştür (Erçin Yurcu, 2022).

K-Pop grupları, Kore Hükümeti ve Ankara’da faaliyet gösteren Kore Kültür Merkezi desteğiyle kültürlerarası etkileşimde, imaj yaratımında ve ulusal markalaşma stratejilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Yalçın ve Mutlu (2022) K-Pop hayranlığının Türk gençleri üzerindeki etkisini anlamak için yaptıkları araştırmada, katılımcıların aile gelir seviyesi arttıkça K-Pop müziğine duygusal olarak bağlanma, kendini müzikle özdeşleştirme ve hayran olanlarla arkadaş olma arzusu artarken; 20 yaş ve altı katılımcıların hayranlık puanlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hallyu kültürü aynı zamanda bireylerin kendini ifade etme biçimlerini, marka tercihlerini, zayıf kalma, beyaz ten “soft maskülen” görünüş ve Kore modasını takip etme gibi davranış kalıplarının oluşmasını da etkilemektedir (Bozyer, 2023; Duran, 2024; Öztaş, 2024; Türközü ve Parıltı, 2024). Önemli bir başka araştırmada ise kendini Kore kültürüne ait hissetme, kendini ifade ederken Türkçe’yi yetersiz bularak bunun yerine Korece kullanma eğilimi de önemli bir bulgudur (Arol, Özay ve Tayşi, 2020).

Hallyu ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; katılımcıların güzellik algıları ve beden imajları konusunda daha hassas oldukları ve bu yüzden kendilerini değersiz gördükleri için düşük öz saygıya sahip oldukları görülmüştür (Buhphang, 2023). Çeşitli zorluklara rağmen, hayran gruplarına dahi olma baskısı, yetersiz internet altyapısına rağmen Kore içeriği indirme, sınırlı bütçeleri olmasına rağmen Kore ürünü satın alma, yasadışı web sayfalarını ziyaret etme gibi davranışların ön plana çıktığı görülmektedir (Blas ve Erestai, 2020; Park, Simon ve Kazimoto, 2021; Hargitai, Grósz ve Sas, 2023).

Kültürel bağlamda yapılan birçok çalışmada öğrencilerin hayran toplulukları aracılığıyla kültürlerarası bağlar kurdukları, ancak bu süreçte kendi ulusal kimliklerini arka plana attıkları görülmüş (Malik, 2019). Amerika’da yaşayan Kore kökenli Amerikan vatandaşları Amerikalılara kıyasla Hallyu’dan daha fazla etkilendikleri görülmüştür (Yook, Yum ve Kim, 2014).

3. YÖNTEM

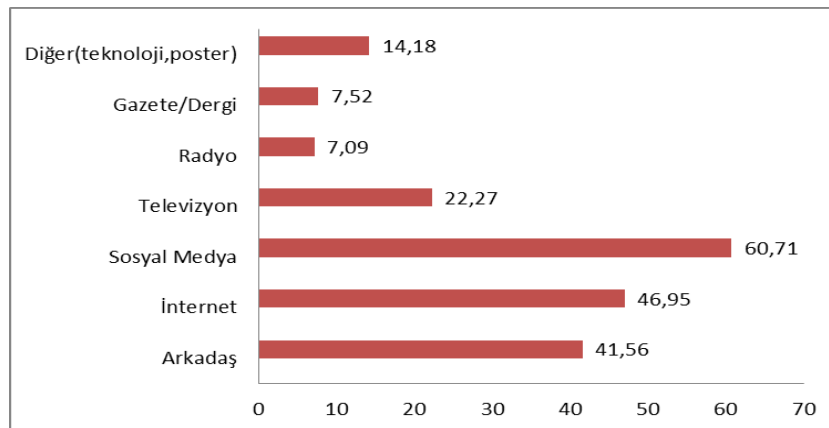
Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı anket, ikinci bölümde Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilmiş ve Doğan (2011) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda Türkçe’ye uyarlanmış İki Boyutlu benlik saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .87’dir. Toplumsal Değerleri Algılama Ölçeği; Bakaç (2013) tarafından geliştirilmiştir. Değerler eğitimi çerçevesinde öğrencilerin toplumsal değerlere yönelik algılarını saptamak amacıyla hazırlanan ölçeğin bütününe yönelik Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,86 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın nitel kısmında kullanılan yarı-yapılandırılmış çalışma formu literatür ve alan uzmanlarının fikri alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinde Denizli’de benzer sosyoekonomik düzeyde ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan 705 katılımcı bulunmaktadır. Nitel verilerinde ise 20 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

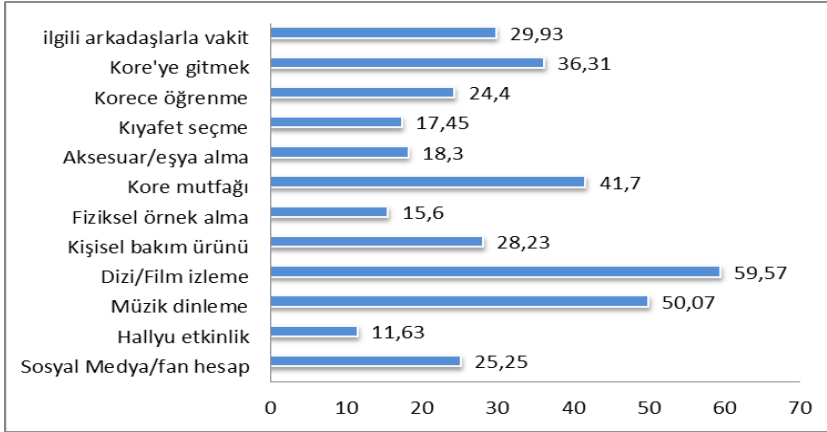
Araştırmaya katılan ortaokul kademesinde eğitim görmekte olan 5.6.ve 7.sınıf; lise kademesinde ise 9. 10. ve 11. sınıflardan toplam 706 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %44,5’i erkek, %55,5’si kız öğrenci iken; ortaokul kademesi %59’nu, lise %41’ini oluşturmaktadır. Katılımcıların Hallyu kültürü ile tanışma araçlarına ait bilgiler Grafik 1’de yer almaktadır.

Grafik 1. Katılımcıların Hallyu ile tanışma araçları



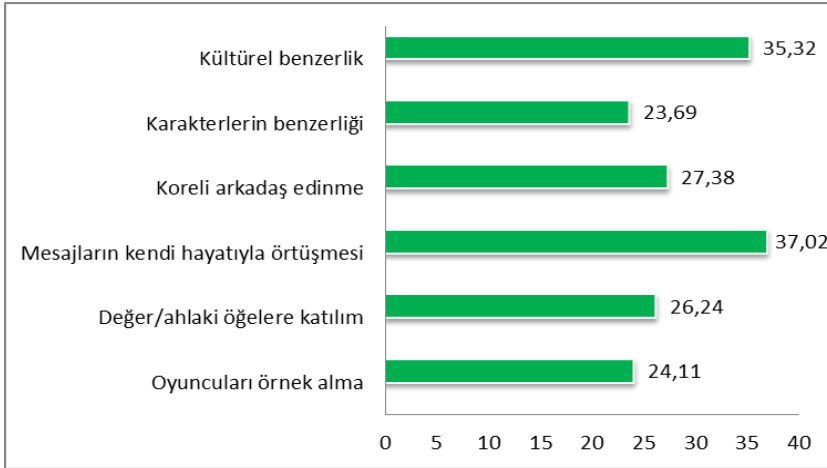
Grafik 1 incelendiğinde katılımcıların Hallyu ile en çok sosyal medya aracılığı (%60,71) ve internette gezinirken (%46,56) tanıştıkları görülmektedir.

Grafik 2. Katılımcıların Hallyu kültürüne özgü davranışları



Grafik 2 incelendiğinde katılımcıların sırasıyla %59,57 ile dizi film izleme, %50,07 ile müzik dinleme gibi Hallyu kültürüne özgü davranışlar sergilemektedirler.

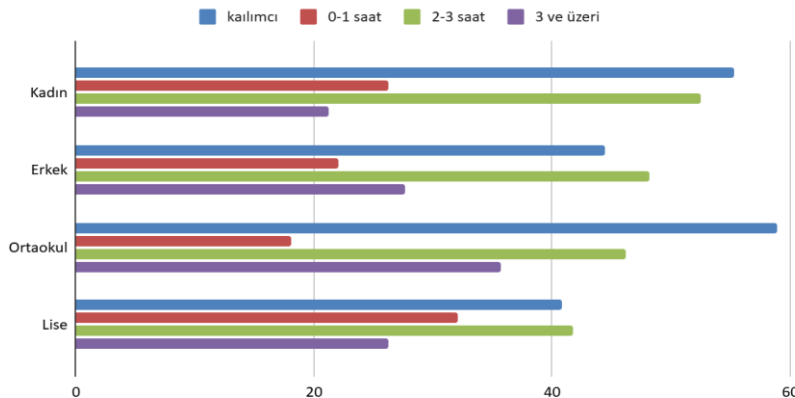
Grafik 3. Katılımcıların Hallyu kültürünü seçme nedenleri



Grafik 3'e göre katılımcıların Hallyu'yu seçme bu kültürle ilgilenme sebepleri arasında %37,02 ile bu kültüre özgü pop şarkıları, dizi ve filmlerdeki mesajların kendi hayatıyla örtüştüğünü düşünmeleri ve %35,32 ile kendi kültürleri ile bu kültür arasındaki kültürel benzerlik düşüncesi yer almaktadır.

Grafik 4. Hallyu kültürü ile ilgili geçirilen zamanın okul kademesi ve cinsiyete göre dağılım

, 0-1 saat, 2-3 saat ve 3 ve üzeri



Grafik 4 incelendiğinde katılımcıların en fazla ortaokul kademesinde %81,9 oran ile Hallyu ile 2 saat ve üzerinde zaman geçirdikleri; cinsiyete bakıldığında ise kız öğrencilerin %73,7 oranla bu kültür ile daha fazla zaman geçirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın nicel analizinde katılımcılara ait iki boyutlu özbenlik ve toplumsal değer algısı puanları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcıların iki boyutlu benlikle toplumsal değer algısı puanlarına ilişkin değerler

						Skewness		Kurtosis	
	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>	<i>SE</i>	<i>S</i>	<i>SE</i>
İki boyutlu benlik toplam puan	705	17	80	54.98	10.341	.073	.092	.173	.184
Toplumsal değer algı toplam puan	705	23	115	90.87	13.926	-1.036	.092	2.623	.184

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların iki boyutlu benlik algısı puanları minimum 17, maksimum 80 arasında değişmekte olup ortalama puan 54,98 (SD = 10,341) olarak bulunmuştur. Katılımcıların toplumsal değer algı puanları minimum 23, maksimum 115 arasında değişirken ortalama puan 90,87 (SD = 13,926) olarak hesaplanmıştır. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,96$ aralığında olduğundan, veriler normal dağılım göstermektedir.

Cinsiyete göre Toplumsal değer algı ve iki boyutlu benlik saygısı toplam puanları açısından farklılıklar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Toplumsal Değer Algı ve İki boyutlu Benlik Saygısı ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Toplumsal Değer Algı	Kadın	391	3.988	.532	581.734	1.775	.076
	Erkek	314	3.906	.683			
İki Boyutlu Benlik Saygısı	Kadın	391	3.126	.609	673.813	-.928	.007
	Erkek	314	3.496	.641			

Tablo 2’ye göre toplumsal değer algı t-testi sonucu, erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. $t(581,734) = 1.775$, $p > 0,05$). Ancak İki boyutlu benlik algısı testi puanları incelendiğinde erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. $t(673,813) = -.928$, $p < 0,05$). Bu sonuçlara göre erkek öğrencilerin iki boyutlu benlik algısı puanları ($\bar{x}=3.496$), kız öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=3.126$) daha yüksektir.

Okul kademesine göre toplumsal değer algı ve iki boyutlu benlik saygısı toplam puanları arasındaki farklılıkları incelemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Toplumsal Değer Algı ve İki boyutlu Benlik Saygısı ölçeği puanlarının okul kademesine göre karşılaştırılması

	<i>Okul kademesi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Toplumsal Değer Algı	Ortaokul	416	3.970	.629	655.991	-.669	.004
	Lise	289	3.239	.569			
İki boyutlu Benlik Saygısı	Ortaokul	416	3.214	.509	565.048	-.743	.003
	Lise	289	3.458	.696			

Tablo 3 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre toplumsal değer algı t-testi sonucu, ortaokul ve lise kademesi öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t(-.669) = 655.991$, $p > 0,05$]. Ortaokul öğrencilerinin toplumsal değer algısı ($\bar{x}=3.970$), lise öğrencilerinden ($\bar{x}=3.239$) daha yüksektir. İki boyutlu benlik algısı puanları incelendiğinde okul kademesinde yine anlamlı bir fark görülmüştür [$t(-.743) = .565.048$, $p < 0.05$]. Lise öğrencilerin iki boyutlu benlik algıları ($\bar{x}=3.458$), ortaokul öğrencilerden ($\bar{x}=3.214$) daha yüksektir.

Toplumsal değer algısı ve iki boyutlu benlik saygısı ölçeği puanlarının ile Hallyu kültürü ile geçirilen süreye göre anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Toplumsal Değerleri Algılama ve İki boyutlu Benlik Saygısı ölçeği puanlarının Hallyu Kültürü ile geçirilen süreye göre karşılaştırılması

	<i>geçirilen zaman</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Toplumsal Değer Algı	0-1 saat	120	4.019	.533	693.464	16.368	.001	1>2
	2-3 saat	479	3.823	.577				1>3
	3 saat ve üzeri	106	3.642	.724				
İki Boyutlu Benlik Saygısı	0-2 saat	120	3.510	.537	658.105	10.652	.001	1>2
	2-3 saat	479	3.272	.633				1>3
	3 saat ve üzeri	106	3.266	.763				

Tablo 4 incelendiğinde toplumsal değer algı puanları ortalamalarının Hallyu kültürü ile geçirilen zaman arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur $F=16.36$; $p=0,001 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Hallyu kültürü ile 0-1 saat zaman aralığında olanların toplumsal değer algı puanları ($4.019 \pm .533$), 2-3 saat ve 3 saat üzeri zaman geçirenlerin toplumsal değer algı puanlarından daha yüksek bulunmuştur ($3.823 \pm .577$), ($3.642 \pm .724$).

Katılımcıların, iki boyutlu benlik saygısı puanları ortalamalarının Hallyu kültürü ile geçirilen zamana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur

(F=10.652; p=0,001<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Hallyu kültürü ile 0-1 saat zaman aralığında olanların iki boyutlu benlik saygısı puanları ($3.510 \pm .537$), 2-3 saat ve 3 saat üzeri zaman geçirenlerin toplumsal değer algı puanlarından daha yüksek bulunmuştur ($3.272 \pm .633$), ($3.266 \pm .763$).

Araştırmanın nitel boyutunda; nicel bulguların nedenlerini anlamak ve Hallyu Kültürünün ergenlerin bireysel ve toplumsal değer algıları üzerindeki etkisini ayrıntılı incelemek amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİ	KODLAR	ÖRNEK ALINTILAR	FREKANS
Hallyu hayranlık dinamikleri	Etkilenme nedenleri	Çekicilik, Popüler olma, Canlı-Enerjik, Farklı kültürlerden insan tanıma	"Bizim kültürümüzden daha farklı." "Dansları, şarkıları eğlenceli, çekici.", "Çok popülerler herkes takip ediyor.", "Görünüşleri estetik duruyor.", "Popüler oldukları için gençler ilgi gösteriyor."	Öğrenme:12 Eğlenme:9 Kendine yakın görme: 3
	Kültür ile kurulan bağın tanımı	Kültürel Benzerlik, Rol model,	"Tarih birlikteliğimiz var, dil olarak aynı dil ailesinden geldiğimiz için benziyoruz.", Dizilerdeki karakterleri hoşuma gidiyor, onlar gibi davranmaya çalışıyorum."	Rol model:7 Arkadaş-kanka:4 İdol:2 Hayran:2
	Hallyu yokluğu	Ruhsuz, can sıkıntısı, sıradan hayat, güzel olmama, başka bir kültüre yönelme (Amerikan Kültürü), Boş zamanını daha güzel değerlendiremem	"Yani çok sıkıcı olacağını düşünüyorum. Zaten okul sıkıcı direkt. Hayat çok sıkıcı olurdu bence. Zaten teknoloji çağındayız. Bence daha çok kötü olurdu.", "Benim için 1 Ailem 2 onlar. Hayatımda büyük bir boşluk olurdu. Şu anki arkadaş grubumu fanı olduğum grup sayesinde tanıdım.", "Boşluk olurdu, hayattan zevk alamazdım. Zevklerimi daha özel hale getirdi."	Can sıkıntısı:8 Boşluk:3 Kişisel bakımda eksiklik:4 Psikolojik olarak bilinçsiz:1 Çevresi ile sosyalleşme:1 Güçsüz: 2 Başka Kültüre Yönelme: 1 Boş zaman değerlendireme: 1
Sosyal Modelleme Mekanizmaları	Davranışsal taklit	Korece öğrenme, Kore ürün satın alma, Kore yemekleri yeme, Kareografi öğrenme, Fiziksel benzerlik isteği	"Korece ve İngilizce şarkıları sayesinde gelişti.", "Önceden kiloluydum. Onlara özenerek motive oldum kilo verdim", "Onlar gibi beyaz tenli olmak için güneşe çıkmamaya başladım, güneş kremi kullanmaya özen gösteriyorum.", "Onların cilt bakım ürünleri daha iyi. Ürünlerinin paketlenmesi çok kaliteli.", "Bir ürün alacağım zaman Kore ürünü olmasına dikkat ediyorum."	Benzer espriler:11 Ürün satın alma:5 Onun gibi davranma:6

Duygusal etki	Değer ve tutum benimseme	Değerlerini özümseme, ahlaki değerini örnek alma,yeni inanç sistemini benimseme,	“Özdeşim kurmak hayatıma yarar sağladı.”, “Bizim kültürümüz daha eski, tarihi. Onların kültürü gençlere daha çok hitap ediyor.”, “Benzerlik var ama bence o kültür o hayat daha iyi. Bizim toplum çöküşte...”	6
	Hayran Kitlesi iletişimi	Fan gruplarına üye olma, Etkinliklere katılım, Arkadaş seçimi, arkadaşlarına kişisel bakım tüyoları vermek, ürün önermek, dans kursuna gitme,	“Fan olarak takip ettiğim bir grup var (Stray Kids). Fan olmak bana iyi hissettiriyor, ait hissediyorum.”, “Kullandığım kozmetik ürünleri (tint, highlighter) ve bakım ürünlerini arkadaşlarıma da aldırıyorum.”, “Şu anki arkadaş grubumu Kore hayranlığım sayesinde buldum.”	10
	Psikolojik destek	Hırslı olma, Sorunlarla başa çıkma, çabasından etkilenme, hedef belirleme	“Korece öğreniyorum hem dizilerini anlamak hem de ileride kariyerim için.”, “Hallyu kültürü daha eğlenceli, o yönüme katkı yaptı. Hayata daha pozitif bakmamı sağladı.”, “İzlediğim dizilerdeki karakterlerin yaşadığına benzer bir sorunum olduğunda ben de onlar gibi yapıp problemi hallediyorum.”	5
Duygusal etki	Özdeşleşme	İmrenme, kıskanma, hayranı olduğu kişinin hayatını merak etme	“Bir tane fanı olduğum oyuncu var, onun tüm filmlerini izliyorum, instagramda takip ediyorum. Aşırı seviyorum onu.”, “Hayranı olduğum grubun üyelerin hepsinin sosyal medyasını takip ediyorum, keşke Kore’de doğsaydım orası daha iyi hem onlarla da tanışmam daha kolay olurdu.”	9

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu sayesinde yapılan görüşmelerde gönüllü katılımcıların %55’inin (11 öğrenci) ortaokul, %45’inin (9 öğrenci) ise lise kademsinde olduğu görülmüştür; katılımcıların %90’ı (18 öğrenci) kız, %10’u (2 öğrenci) erkektir. Gönüllü katılımcılarla yapılan görüşmeler danışman öğretmen rehberliğinde deşifre edilmiştir. Metinlerden tekrar eden kodlar belirlendikten sonra belirlenen kodlar ile ilgili alan uzmanı dört kişiden alınan dönütler ile tema, kod, kategori ve frekans değerlerini belirten tablo hazırlanmıştır.(Tablo 5)

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Güney Kore popüler kültürünün (Hallyu) Türk ortaokul ve lise öğrencileri üzerindeki bireysel ve toplumsal etkilerinin anlaşılmasının amaçlandığı araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin %60.71’i sosyal medya aracılığı ile Hallyu kültürü ile tanıştığını belirtmiştir. Bu sonuçlar sosyal medya araçlarının ergenlerin sosyalleşme dönemindeki etkisi (Avcı, 2006; Öztürk 2007), Hallyu

dalgasının sosyal medya araçları ile imaj yaratma ve ulusal markalaşmada başarı olduğunu gösteren literatür çalışmalarını desteklemektedir (Keskin 2024; Türközü ve Parıltı 2024).

Hallyu kültürü katılımcıların tüketim alışkanlıklarını dizi/film izleme %59,57 ve müzik dinleme %50,07 gibi oranlarla etkilediği, bu sebeple tüketici davranışlarının da yapılan birçok çalışmayla benzer şekilde bu kültürden etkilenmeye bağlı olarak değiştiği görülmektedir (Blas ve Erastai 2020; Erarslan 2022; Keskin, Binark ve Fırat, 2024; Taşdemir 2018; Pedroso ve Nifras, 2023; Sarı 2024; Yalçın ve Mutlu 2020). Görüşmelerde lise K12 “Kullandığım kozmetik ürünleri (tint, highlighter) ve bakım ürünlerini arkadaşlarıma da aldırıyorum.”, Ortaokul K4 ise “Bileklerine charm takılıyor ve bu charmların kişisel olarak anlamı var.” diyerek satın alma davranışlarının Hallyu Kültürü etrafında şekillendiğini belirtmişlerdir.

Çalışma sonuçlarından biri de katılımcıların Hallyu kültürüne yakın hissetme sebepleri arasında bu kültür ile kendi hayatları arasında benzerlikler olduğunu düşünmeleri (Yok, Yum ve Kim, 2014), karakterlerle özdeşleşme (Bozyer, 2023) yer almaktadır. Nitel bulgular da bu katılımcıların görüşlerini desteklemektedir. Lise K16“Dizilerdeki olaylara benzer şeylerle karşılaştığımda ne yapacağım konusunda yardımcı oluyorlar.”, olarak belirtirken; Ortaokul K20“Dizilerdeki karakterleri hoşuma gidiyor, onlar gibi davranmaya çalışıyorum.”

Hallyu kültürünün kariyer ve geleceğe yönelik olumlu anlamda yönelme, hedef belirleme konusunda ergenlere yardımcı olduğu hem nicel hem nitel analizlerde ortaya konmuştur. Nicel bulgulara bakıldığında katılımcıların %60.71’i Korece öğrenmeyi ve Kore’ye kariyer yapmak için gitmek istedikleri sonucunu göstermektedir. Bulgular gençlerin düşüncelerini, duygularını, günlük yaşantılarını ve hayallerini etkilediği tespit eden literatür araştırmaları desteklemektedir (Asa 2019; Bozyer, 2023; Dahroni 2024; Erçin Yurcu, 2022, Yook, Yum ve Kim 2014,). Bu bulgulara ek olarak nitel bulgularda; Lise K5 “Hayatım monotonluktan çıktı. Daha canlı bir hayatım oldu. Korece öğreniyorum hem dizilerini anlamak hem de ileride kariyerim için.”, ortaokul K15 “Hayatımdaki boşluğu doldurdu. Resim yapmaya tekrar başladım. Her şeyden zevk almaya başladım.” Ortaokul E10 “Onlar üretken insanlar bu yüzden başarılılar...Başarılı olmak için ben de onlar gibi üretken olacağım” Lise E11 “teknolojilerinden yararlanmak için ...üniversiteyi Kore’de okumak istiyorum”.

Hallyu kültüründen etkilenen katılımcıların günlük yaşantılarını bu kültüre özgü şekilde biçimlendirdiği, fiziksel görünüşlerini Korelilere benzetme amacıyla kişisel bakım ve makyaj ürünleri kullanma, fiziksel örnek alma ve bu kültüre özgü aksesuar kullanma toplam oranı %62,13 bulunmuştur. Bulgular Asa (2019), Bozyer (2023), Dahroi (2024) ve Duran (2024) Hallyu dalgasının gençlerin yaşam tarzını değiştirerek, kültüre özgü yaşadıklarını belirten literatür çalışmalarını desteklemektedir.

Araştırmada toplumsal değer algı toplam puanı cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. ($\bar{x}=3.988$; $\bar{x}=3.906$; $p > 0,05$). Duran (2024), Torlak ve Demir (2025), çalışmalarında da kültürel algı ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda Kore kültürünü önceleyen, olumlu bulan cinsiyet ayrımı olmadan öğrenci görüşleri tespit edilmiştir. Görüşmelerde lise K7 “Keşke Kore’de doğsaydım, orası daha iyi” ve lise K12 “Benzerlik var ama bence o kültür, o hayat daha iyi, bizim toplum çöküşte...” ve ortaokul K2 “Bizim kültürümüz daha eski, tarihi. Onların kültürü gençlere daha çok hitap ediyor. Onların kültürü daha iyi.”, Lise E5 “Koreliler bize göre daha gelişmiş” ifadeleri nicel bulguları destekleyen nitel verilerdir.

Araştırmamız sonucunda iki boyutlu benlik algısı cinsiyet ve okul türüne ($p<0.05$) göre farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Erkek öğrencilerin kendini sevme ve öz yeterlik alt boyutlarından oluşan iki boyutlu benlik algısı kız öğrencilerden yüksektir ($\bar{x}=3.496$; $\bar{x}=3,126$). Hallyu kültürünün özellikle kızların güzellik algısını, beden imajı algıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler K-pop veya K-drama yıldızlarının fiziksel çekiciliğinden etkilenerek onların önerdiği kozmetik ürünü alma eğilimindedirler. Buhphang (2023) ve Park, Simon ve Kazimoto (2021) yaptığı araştırmalarda benzer sonuçlar bularak; kız öğrencilerin önemli bir kısmının bedenlerinden hoşlanmayarak, yetersizlik hissi yaşadıklarını vurgulamıştır.

Okul kademesine göre Lise öğrencilerin iki boyutlu benlik algıları ($\bar{x}=3.458$), ortaokul öğrencilerden ($\bar{x}=3.214$) daha yüksektir. Bu durumu ortaokul sürecinde, çocukların kendilerini okuldaki yeterlikleri, atletik başarıları, fiziksel görünüşleri, akranlar tarafından kabul edilışleri, davranışlarından duydukları memnuniyet ve genel benlik değerleri açısından değerlendirdikleri görülmektedir. Lise dönemine geçildiğinde ise bu değerlendirmelere iş becerileri, yakın arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler gibi yeni boyutlar eklenmiştir (Koçer 2014). Nitel verilerde bu farkı en iyi ifade eden ortaokul K6 “..kıyafetlerini bulup giymeye çalışıyorum, bu kültür sayesinde yeni arkadaş edindim”, ortaokul K15 “hiç arkadaşım yoktu, arkadaş edindim” şeklinde dış görünüş ve çevre tarafından kabul edilmeyi ön plana çıkaran ifadeler kullanırken; lise öğrencileri K16 “ dersler, akademik olarak başarılı olmak onlar için de çok önemli” Lise E5 “ Korece öğreniyorum hem dizilerini anlamak hem de ileride kariyerim için” belirterek kariyer hedeflerini ön plana çıkarmışlardır.

Araştırmanın nicel bulguları Hallyu kültürüyle geçirilen zaman ile toplumsal değer algı ve iki boyutlu benlik algı ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ($p=0,001<0.05$). Hallyu kültür ile geçirilen süre arttıkça toplumsal değer algı ortalama puanlarının düşme eğiliminde olduğu görülmüştür. Hallyu kültürü hayranlarının kendi kültürlerinden daha üstün görme eğiliminde olma sonucu literatür araştırmalarını desteklenmektedir (Arol, Özay, ve Tayşi 2020).

Sonuçlardan yola çıkılarak Hallyu kültürü ile toplumsal değer ve benlik algısı üzerindeki etkisini daha iyi anlamak ve bu alandaki çalışmaların gelişimine katkı sağlamak amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Farklı okul türü ve kademelerinde (Meslek lisesi, İmam Hatip Ortaokul ve Lisesi) benzer çalışmanın yapılarak, sonuçların karşılaştırılması
2. Boylamsal çalışma yapılarak öğrencilerinin yıllara göre Hallyu kültüründen etkileşim oranlarının karşılaştırılması
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Türkçe, Türk Dili Edebiyatı derslerinde farklı Türk kültürlerindeki masalların (örn; bir Türkmen masalı olan Akpamuk, Dede Korkut masalları vb.)ayrıntılı işlenerek üzerinde tartışılması
4. 2025 Aile Yılı kapsamında yapılan manevi değerlerimiz, örf-adetlerimiz, geleneksel aile kurumunun korunması konularında öğrencilerin ve ailelerin aktif katıldığı bilim söyleşilerinin, konferansların vb. çalışmaların sayılarının artırılması ve yaygınlaştırılması, bu çalışmaların sistematik bir düzen halinde sürdürülmesi
5. Değerler Eğitimi kapsamında belirlenen “Kök Değerlerin” ders içerikleri ile birleştirilerek aktif öğrenme sağlanması
6. Ortaokullarda eğitim programı olan “Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler” dersinin seçilerek aktif işlenmesi

KAYNAKÇA

- Arol,C., Özay,Ş ve Tayşi,Ş.(2020) *Güney Kore Popüler Kültürü’nün (Hallyu) Türk Gençleri Üzerine Etkileri* [Lisans tezi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. yok.gov.tr
- Asa, S. (2019). *Güney Kore popüler kültürü’nün (Hallyu) imam hatip lisesi öğrencilerine etkisi üzerine bir alan araştırması* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, M. (2010). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63. dergipark.org.tr
- Balta, S. K. (2019). *Ulusötesi popüler kültüre örnek olarak Güney Kore dizileri ve Türkiye’de Güney Kore dizileri hayranları üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Blas, F. A., & Erestain, C. O. (2020). Phenomenographical colloquies of the Hallyu wave among selected students of Taytay Senior High School, Philippines. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 6(1), 736–753. <https://doi.org/10.20319/pijss.2020.61.736753>
- Bozyer, Ö. (2023). Kore Dalgasının (Hallyu) Türk izleyiciler üzerindeki etkisi, *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2023(2), 47-75. <https://doi.org/10.55543/insan.1211401>
- Buhphang, L. N. (2024). The Influence of K-pop beauty standards on body image among adolescents in Shillong. *International Journal of Indian Psychology*, 12(3). doi: 10.25215/1203.243

- Çörüş, G. (2001). *Son ergenlikte öz-değeri etkileyen ailesel değişkenler: Bilişsel kuram açısından bir değerlendirme* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dahroni, D. (2024). Unveiling the impact of Hallyu phenomenon (Korean Wave) on the adolescent lifestyle in Indonesia. *LingPoet: Journal of Linguistics and Literary Research*, 5(1), 54-59. <https://talenta.usu.ac.id/lingpoet/article/view/15208>
- Dönmez, B., & Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29–59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/article/312514>
- Duran, C.Y. (2024). Türkiye'de manga, anime, K-drama ve K-pop: toplumsal etki ve hayranların deneyimleri. *Göç ve Siyasi Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 61-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mipos/article/1446354>
- Erarslan, S. (2022). The impact of The Korean wave (Hallyu) on consumer behavior of generation Z [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erçin Yurcu, M. (2022). Güney Kore popüler kültürü (Hallyu) çerçevesinde küresel tüketici kültürüne kültürleşme, ürün-ülke imajı, tüketici yakınlık hissi ve Güney Kore ürünleri satın alma niyeti ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hargitai, D. M., Grósz, A. S., & Sas, Z. (2023). Hallyu in The Heart of Europe: The rise of the Korean Wave in the digital space. *Management & Marketing*, 18(4), 537-555. <https://doi.org/10.2478/mmcks-2023-0029>
- İmre, E. (2022). Kore Kültürünün Türk toplumuna aktarımına yönelik çalışmalar: Ankara Kültür Merkezi Örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A. (2022). Güney Kore K-pop popüler kültürü ve Türkiye'deki yansımaları: sosyolojik bir inceleme [Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A. (2024). Kültürel diplomasi açısından müzik ve medya ilişkisi: K-pop grubu A.C.E. konserlerinin yansımaları. M. Binark, A. Keskin, E. Sarı, & H. Köroğlu Türközü (Ed.), *Kore popüler kültürü üzerine incelemeler* (ss. 87–111). Kimlik Yayınları.
- Keskin,A., Binark,M., Fırat,D. (2024) .Türkiye’de Kore Akımı: güzellik sektörü üzerine. Binark, M. Keskin,A. Sarı,E, Köroğlu Türközü,H.(Ed), Türkiye’deki Kore Dalgası literatürünün değerlendirilmesi. *Kore Popüler Kültürü Üzerine İncelemeler*. (1.Basım,s.1-32). Kimlik Yayınları.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Malik, S. I. (2019). The Korean wave (Hallyu) and its cultural translation by fans in Qatar. *International Journal of Communication*, 13, 5734–5751. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/9591>
- McLuhan, M. (2005). *The medium is the message*. Gingko Press.

- Öztaş, E. (2024). *Güney Kore'nin popüler kültürü/hallyunun Türkiye'deki yansımaları: İlgili akademik ve basılı yayınlar üzerinden bir metasentez çalışması* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi..
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Park, H. S., Simon, A., & Kazimoto, P. (2021). University students' perceptions of Korean Wave and its impact on their views of Korea and Korean culture. *Human Behavior, Development and Society*, 22(1), 7–18. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/hbds/article/view/243718> and Korean Culture. *Human Behavior, Development and Society*
- Pedroso, J. E. P., & Nifras, J. (2023). Perception and impact of Korean Wave among students in a local university in the Philippines. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 4(7), 2312–2316. <https://ijrpr.com/uploads/V4ISSUE7/IJRPR15545.pdf> [1, 2, 3]
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2013). *Çağdaş sosyoloji kuramları ve klasik kökleri* (İ. Ertuna Howison, Çev.). De Ki Basım Yayım.
- Sağnak, M. (2004). Örgütlerde değerler yönünden birey-örgüt uyumu ve sonuçları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 72–95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/article/126833>
- Sarı, E. (2024). Kore dalgası TV dizileri ve K-dramaların Türkiye yeniden yapımları: Kültürlerarası iletişim politikaları ve modernleşme kültürleri. M. Binark, A. Keskin, E. Sarı, & H. Köroğlu Türközü (Ed.), *Kore popüler kültürü üzerine incelemeler* (ss. 177–227). Kimlik Yayınları..
- Ünlü, T. T. (2021). Hallyu'nun yükselen yıldızı K-pop'un Türkiye'de etkenliği hakkında bir içerik analizi. *Atatürk İletişim Dergisi*, (Özel Sayı), 5–24. <https://doi.org/10.32952/atauniiletisim.1035485>
- Taşdemir, E. (2018). *Fandom: Güney Kore hayranlığı ve bir kültür taşıyıcısı olarak Güney Kore dizileri* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Torlak, M., & Demir, G. (2025). Kore Dalgasının toplumsal etkisi açısından fan meetinglerin incelenmesi: Ankara Kızılay örneği. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (24), 307–337. <https://doi.org/10.46250/kulturder.1591922>.
- Türközü, S. G., & Parıltı, S. N. (2024). Türkiye'de Kore akımı: Güzellik sektörü üzerine. M. Binark, A. Keskin, E. Sarı, & H. Köroğlu Türközü (Ed.), *Kore popüler kültürü üzerine incelemeler* (ss. 159–175). Kimlik Yayınları.
- Yalçın, H., & Mutlu, K. (2020). Evaluation of Hallyu fanship among youngsters in Turkey. *Asya Studies*, 4(14), 107–118. <https://doi.org/10.31455/asya.823633>.
- Yook, E. L., Yum, Y. O., & Kim, S. J. (2014). The effects of Hallyu (Korean Wave) on Korean transnationals in the US. *Asian Communication Research*, 11(1-2), 5–21. doi.org

BÖLGESEL VE ULUSAL GÜVENLİĞİN TEORİK TEMELLERİ VE KARŞILIKLI BAĞLANTISI

Murtalibova Malika MİRMAKSUDOVNA¹⁷

ÖZET

Küresel ortamda, uluslararası ilişkilerde karşılıklı bağımlılığın giderek yoğunlaştığı günümüzde, bölgesel ve uluslararası düzeyde güvenlik sorunlarının ele alınması meselesi artan bir önem kazanmıştır. Küreselleşme, ulusötesi tehditler ve birbirine bağlı siyasal ve ekonomik sistemler, devletlerin güvenliği yalnızca geleneksel ve devlet merkezli yaklaşımlar aracılığıyla sağlamasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda güvenlik anlayışı, artık sadece askerî unsurlarla sınırlı olmayıp ekonomik istikrar, çevresel sürdürülebilirlik, enerji güvenliği, siber tehditler ve insani güvenlik gibi boyutları da kapsamaktadır. Devletlerin küresel siyasetteki etkisi, yalnızca askerî kapasiteleriyle değil; aynı zamanda ekonomik güçleri, teknolojik yetkinlikleri ve çevresel sorunlara etkili yanıt verebilme becerileriyle de şekillenmektedir. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, güvenlik tehditlerinin niteliğini köklü biçimde dönüştürmüş; siber savaş, bilgi manipülasyonu ve ileri teknolojilerin kötüye kullanımı gibi yeni riskleri ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle güvenlik sorunlarının anlaşılması ve yönetilmesine yönelik yenilikçi ve bütüncül yaklaşımların geliştirilmesi hayati bir gereklilik hâline gelmiştir. Bunun yanı sıra, son yıllarda uluslararası örgütler, çok uluslu şirketler, terör ağları ve sivil toplum kuruluşları gibi devlet dışı aktörler güvenlik ve savunma alanlarında giderek daha belirgin bir rol üstlenmektedir. Bu aktörlerin artan etkisi, güvenlik üzerindeki devlet tekeli sorgulatmış ve bölgesel ile küresel düzeyde iş birliğini, çok boyutlu analizleri ve ortak sorumluluğu esas alan yeni güvenlik paradigmalarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik, Abd, Birey, Toplum, Güvenlik Paradigması, Güvenlik Kültürü, Bölgesel Güvenlik

Theoretical Foundations of Regional and National Security and Their Interrelationship

Abstract

In today's global environment, where interdependence in international relations is steadily intensifying, the challenge of addressing security issues at both regional and international levels has become increasingly significant. Globalization, transnational threats, and interconnected political and economic systems have reduced the ability of states to ensure security solely through traditional, state-centered approaches. As a result, security is no longer limited to military concerns but has expanded to include economic stability, environmental sustainability, energy security, cyber threats, and human security dimensions. It is widely recognized that a state's influence in global politics is shaped not only by its military capabilities but also by its economic strength, technological capacity, and ability to respond effectively to environmental challenges. Rapid developments in science and technology have fundamentally transformed the nature of security threats, giving rise to new risks

¹⁷ Astrahan Devlet Teknik Üniversitesi, Taşkent Vilayeti Şubesi, Kıdemli Öğretim Görevlisi, malikarose@inbox.ru

such as cyber warfare, information manipulation, and the misuse of advanced technologies. Consequently, the formulation of innovative and comprehensive approaches to understanding and managing security problems has become a vital necessity.

Furthermore, in recent years, non-state actors—including international organizations, multinational corporations, terrorist networks, and civil society groups—have gained increasing prominence in the fields of security and defense. Their growing influence has challenged the traditional monopoly of the state over security and has contributed to the emergence of new security paradigms that emphasize cooperation, multidimensional analysis, and collective responsibility at regional and global levels.

Key words: *Security, the United States, individual, society, security paradigm, security culture, regional security.*

Güvenlik, birey, toplum ve devletlerle birlikte tarih boyunca varlığını sürdüren kendine özgü bir olgudur. İnsanlık, gelişim süreci boyunca savaşlar, terörist saldırılar, insan ticareti gibi sorunlarla karşı karşıya kalmıştır.

Bilindiği üzere güvenlik denildiğinde, hayati öneme sahip değerlerin tehditlerden korunmuş olma durumu anlaşılmaktadır. Ancak güvenlik kategorileri ve bunlar arasındaki ilişkilere değinmeden önce, bu kavramın özüne ayrıntılı şekilde değinmek yerinde olacaktır. Siyasi sözlüklerde güvenlik; güvenli olma durumu, kaygı, tehlike veya korkudan uzak olma, kısacası korunmuşluk hali olarak tanımlanmaktadır. William Otoyul'un tanımına göre ise "Güvenlik, toplumun güvenliğini sağlayanlara duyduğu güven hissinin varlığıdır." Bu tanıma göre güvenlik, kamu güveni ve bunu garanti eden güvenlik sisteminin oluşturulması yoluyla mevcut tehditlerden korunmuş olma durumudur.

Ancak günümüz koşullarında tek taraflı bir yaklaşım doğru değildir. Modern uluslararası ilişkilerde tehditlerin artması, yalnızca askeri ve sert güce dayanan geleneksel yaklaşımları sorgulatmaktadır. Günümüzde güvenlik; ideolojik, düşünsel ve sosyal alanlarda da kendini göstermektedir. Nitekim B. Buzan, güvenliğin "securitization" kavramı ile yakından ilişkili olduğunu vurgulayarak, bunun yalnızca askeri tehditlerle sınırlı olmadığını; siyasi, ekonomik, toplumsal ve çevresel boyutları da kapsadığını belirtmektedir.

Güvenlik kavramını açıklamaya yönelik birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan iki tanesi özellikle önemlidir: Birinci yaklaşıma göre güvenlik, olumsuz etkenlere rağmen varlığını koruma ile ilgili doğal bir süreçtir. Bu bakış açısına göre güvenlik, belirli bir sistemin özelliğidir. Günümüzde güvenlik, sistemin kendine özgü niteliklerini korumasını sağlayan bir öz-yönetim mekanizması olarak anlaşılmaktadır.

İkinci yaklaşım ise güvenliğin öznel niteliğini kabul eder. Buna göre güvenlik, belirli değerler ve olgularla bağlantılı bir kavramdır. Bazı araştırmacılar güvenliği çıkarların bir sonucu olarak değerlendirmektedir.

Zaman ve mekân değıştikçe güvenlik sistemi de değışmektedir. Bu durum yeni tehditlerin ortaya çıkmasına, modern silahların ve teknolojilerin gelişmesine ve buna uygun yeni güvenlik paradigmalarının oluşturulmasına neden olmaktadır.

Günümüzde en yüksek değer olarak kabul edilen birey ve toplum güvenliği; değerler sistemi ile iç ve dış çevrenin etkisi altında şekillenmektedir. Örneğin ABD'nin ulusal güvenlik stratejisinin temel amacı, ulusal ve küresel güvenliğini sağlamak olup, bunun ekonomik ve askeri üstünlük olmadan mümkün olmayacağı ifade edilmektedir.

Siyaset biliminde güvenlik kavramı oldukça yaygındır. Güvenlik; huzur, istikrar, güven, korunmuşluk gibi kavramlarla yakından ilişkilidir. Güvenlik olgusu şu kavramlarla birlikte ele alınır:

Güvenlik paradigması: Toplumun istikrarlı gelişimi için temel ideolojik yaklaşımlar ve pratik önlemler bütünüdür.

Güvenlik kültürü: Toplumsal grupları “biz” ve “ötekiler” şeklinde ayıran değerler ve semboller bütünüdür.

Güvenlik sınırı: Güvenli alanları belirleyen kavramsal sınırdır.

Güvenlik rejimi: Devletler arası iş birliğini düzenleyen kurallar ve normlar bütünüdür.

Güvenliğin yönetimi: Güvenlik aktörleri arasındaki iş birliği süreçlerini belirleyen ilkeler sistemidir.

Kısaca güvenlik, tehditlerin bir özneye zarar verememesi durumudur. Ancak tehditlerin tamamen ortadan kaldırılması mümkün değildir. Bu nedenle güvenlik kapsamına göre sınıflandırılır: bireysel, ulusal, bölgesel ve küresel güvenlik.

Ulusal güvenlik, devletin egemenliği ve toprak bütünlüğünün korunmasıdır. Aynı zamanda insan haklarının korunması ve toplumun normal işleyişi de bunun bir parçasıdır.

“Ulusal güvenlik” kavramı nispeten yenidir ve ilk kez 1904 yılında T. Roosevelt tarafından kullanılmıştır. 1947 yılında ABD’de kabul edilen Ulusal Güvenlik Yasası ile bu kavram kurumsallaşmıştır.

“Ulusal çıkarlar” konusunda farklı yaklaşımlar vardır:

1. Etnik temelli yaklaşım
2. Dış politikada öncelik yaklaşımı
3. Devlet yapısına bağlı yaklaşım
4. Geniş kapsamlı (ekonomik, siyasi, kültürel vb.) yaklaşım

Bölgesel güvenlik ise belirli bir bölgede istikrarın ve güvenliğin sağlanmasıdır ve ulusal güvenliğin bir parçası olarak görülür.

Günümüzde tehditler çeşitlenmiştir: siyasi, ekonomik, sosyal, çevresel, teknolojik ve bilgi güvenliği riskleri öne çıkmaktadır. Ayrıca terörizm, savaşlar, göç, mülteci sorunları ve çevresel krizler küresel ölçekte önemli sorunlardır.

Bu sorunların çözümü için kapsamlı yaklaşımlar geliştirmek ve uluslararası iş birliğini artırmak büyük önem taşımaktadır.

Security is a unique phenomenon that has historically existed alongside individuals, society, and states. Throughout its development, humanity has faced challenges such as wars, terrorist attacks, and human trafficking.

It is well known that security refers to the state in which vital values are protected from threats. However, before discussing the categories of security and their interrelations, it is appropriate to examine the essence of this concept in more detail. In political dictionaries, security is defined as a state of being safe, free from anxiety, danger, or fear—in short, a condition of protection. According to William Otoyeyul, “Security is the presence of public confidence in those who ensure their safety.” Based on this definition, security can be understood as a condition of protection from threats achieved through public trust and the establishment of a system that guarantees safety.

However, a one-sided approach is not adequate in today’s context. In modern international relations, the increasing number of threats has called into question traditional views based solely on military and hard power. Today, security is also reflected in ideological, social, and political dimensions. In particular, B. Buzan emphasizes that security is closely linked to the concept of securitization and includes not only military threats but also political, economic, social, and environmental dimensions.

There are many approaches to understanding the concept of security, among which two are particularly significant:

The first approach views security as a natural process related to preserving existence under the influence of negative factors. From this perspective, security is an inherent characteristic of a system. Today, it is widely understood as a self-regulating mechanism that enables a system to maintain its essential features and qualities.

The second approach recognizes the subjective nature of security. According to this view, security is based on certain values and related concepts. Some researchers interpret security as a product of interests. It should be noted that changes in time and space also lead to transformations in security

systems. Accordingly, new threats and risks, as well as modern weapons and technological developments, necessitate the creation of new paradigms and the improvement of security systems.

Today, the security of individuals and society—considered the highest value—is determined by a set of ideals and values, as well as by the influence of internal and external environments. For example, the main idea of the U.S. national security strategy is to ensure national and global security, which is seen as unattainable without economic and military superiority.

In political science, the concept of security is widely used and is closely associated with notions such as stability, trust, peace of mind, protection, and freedom from threats. The phenomenon of security is formed in connection with several important concepts, including:

Security paradigm – a set of ideological views and practical measures aimed at ensuring stable development in society;

Security culture – a system of symbols, ideas, and perceptions that distinguish “us” from “others”;

Security boundary – conceptual limits that define “safe spaces”;

Security regime – a set of principles, norms, and rules regulating interactions among actors and strengthening international cooperation;

Security governance – a system of principles guiding cooperation among security actors in key areas of vital interests.

In short, security is the condition in which threats cannot affect a subject. However, it is impossible to completely eliminate risks. Therefore, security is classified according to its scope: individual, national, regional, and global security. National security refers to the level of security within a state, where sovereignty and territorial integrity are protected from threats such as aggression and invasion. It also includes the protection of human rights and the normal functioning of society. The term “national security” is relatively new and was first used in 1904 by T. Roosevelt in a message to the U.S. Congress. The concept was institutionalized in 1947 with the adoption of the National Security Act, which led to the establishment of the U.S. National Security Council.

There are several approaches to interpreting “national interests”:

The ethno-political approach;

The foreign policy priority approach;

The state-centered approach;

The comprehensive approach, which includes economic, political, cultural, and geopolitical factors.

Regional security, in turn, refers to the stable development and protection of a specific region's population, territory, and economy. It is closely linked to national security and can be considered one of its components. Today, threats are becoming increasingly complex and diverse. Political, economic, social, environmental, technological, and information security risks are among the most pressing challenges. Additionally, terrorism, armed conflicts, migration, refugee crises, and environmental problems are growing concerns worldwide. Addressing these issues requires comprehensive approaches and the strengthening of international and interorganizational cooperation, which remain among the top priorities on the global security agenda.

KAYNAKÇA

1. Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary // URL.: [Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary](#)
2. William O'Toole et al (2019) 'Chapter 7 Security Theory Process, Definitions, Tools And Techniques' // URL.: https://www.goodfellowpublishers.com/free_files/Chapter%2078990ad6769fa98283113b43e4ddd9a2a.pdf
3. Barry Buzan. The Evolution of International Security Studies. Cambridge University Press. June 2012. – P. 26. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511817762https://www.cambridge.org/core/books/evolution-of-international-security-studies/BB04557E83B673F58799E2B62FA83DA1#>
4. NATIONAL SECURITY STRATEGY OF THE UNITED STATES. <https://www.cia.gov/readingroom/document/cia-rdp01m00147r000100130005-8>
5. Баранов Н.А. Национальная безопасность и механизмы ее обеспечения // www.nicbar.ru
6. Barry Buzan with Ole Wæver. Regions and Powers: The Structure of International Security. 2003, Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/regions-and-powers/>
7. Teodor Ruzvelt AQShning 26-prezidenti. Respublikachi, tinchlik harakati nobel mukofoti egasi.
8. National Security Act. <https://www.britannica.com/topic/National-Security-Act>
9. Buzan B. People, States, and fear: The national security Problem in International Relations. First published in Great Britain in 1983. – P. 24. http://213.55.90.4/admin/home/Dmu%20Academic%20Resource/Postgraduate%20Studies/Political%20Science/IR_People%2C_States_and_Fear_National_Security_Problem_in_International_Relations_1983.pdf
10. Убайдуллаева С.Ф. Марказий Осиё хавфсизлик тизимида ўзаро боғлиқлик масалалари. Монография. – Т.: “Encyclopedia world”. 2022. – Б. 52.

11. Мадаминова Д.И. Яқин Шарқдаги миграцион жараёнларнинг араб давлатлари хавфсизлиги ва барқарорлигига таъсири. Монография. Тошкент 2024. – Б. 38.
12. Кулаков О.М. Миграционная политика и национальная безопасность современного российского государства: политико-правовое исследование: диссертация ... кандидата юридических наук: 12.00.01. - Казань, 2007. - 202 с. – С.42.

TÜRK DİLLERİ – DOSTLUK VE KÜLTÜREL BİRLİĞİN KÖPRÜSÜ

Durdona İskandarovna MADAMINOVA¹⁸, Diloram BABAJANOVA¹⁹

ÖZET

Bu makalede, son yıllarda Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev'in girişimiyle Türk dilli halklar arasındaki kültürel-eğitsel ve edebî ilişkilerin geliştirilmesi yönünde önemli çalışmaların yürütüldüğü ele alınmaktadır. Bu çalışmalar, kardeş halklar arasındaki dostluk ve dayanışmanın güçlendirilmesinde bir köprü işlevi görmektedir; bölgesel iş birliğinin daha da sağlamlaştırılmasına ve öncelikli alanlarda ortak proje ve girişimlerin hayata geçirilmesine katkı sağlamaktadır.

Amaç

Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan halklarının asırlardır süregelen millî ve dinî değerlerini koruyarak; ortak tarih, dil ve kültüre dayanmak suretiyle Türk dünyasının birliğini sağlamak ve bölge halklarının ortak refahı ile kalkınmasına hizmet edecek siyasi, ekonomik ve kültürel gelişimi yeni bir aşamaya taşımaktır.

Yöntem

Türk halklarını yüzyıllar boyunca bir arada tutan ortak dil, edebî miras ve kültürel değerlerin geniş şekilde tanıtılması; Türk aydınlarının, şair ve yazarlarının ilmî ve edebî mirasının yaygınlaştırılması; ayrıca dilbilimsel araştırmalar yoluyla genç nesilde Türk dillerine ve kültürüne yönelik ilgi ve saygı duygusunun güçlendirilmesi yöntemi uygulanmıştır.

Sonuç

Türk dillerindeki zengin yazılı miras ve güçlü sözlü geleneklerin ondan fazla devleti bir araya getirdiği; Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkiye ve Özbekistan'ın bu girişiminin dünyanın 21 ülkesi tarafından desteklendiği, tarihsel veriler ışığında bilimsel açıdan ortaya konulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Türk dil ailesine mensup Azerbaycan, Kazak, Kırgız, Türk, Türkmen ve Özbek dilleri yaklaşık 12 milyon kilometrekarelik bir alanda 200 milyondan fazla insan için ana dil niteliği taşımaktadır. Kültürel ve eğitim alanlarındaki ortak programlar aracılığıyla halklar arasındaki dostluk bağlarının daha da güçlendirilmesi; ekonomik büyüme, yeni istihdam alanlarının oluşturulması ve halkların refah düzeyinin artırılmasına yönelik araştırmaların sürdürülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Dilleri, Danışma Toplantısı, Bölgesel İş Birliği, Uluslararası Toplum, Milletlerarası Birlik.

¹⁸ Siyaset Bilimleri Doktoru, Profesör, Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi, d_madaminova@mail.ru

¹⁹ Tarih Bilimleri Doktoru, Profesör, Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi, dilorambabajanova52@gmail.com

1. GİRİŞ

Türk dilli halkların dünya medeniyetinin gelişimine yaptığı katkı son derece büyüktür. Aralarındaki asırlık dostluk, milletlerarası uyum, karşılıklı destek, istikrar ve özellikle iş birliği ile kültürel ilişkiler her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Türk dilleri, hem tarihî hem de çağdaş Türk halk ve topluluklarının dillerini kapsamaktadır. Bu diller başta Özbekistan, Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Rusya Federasyonu, Çin Halk Cumhuriyeti, Afganistan, İran ve Tacikistan olmak üzere; ayrıca Bulgaristan, Romanya, Ukrayna, Almanya, Kıbrıs, Makedonya, Arnavutluk, Amerika Birleşik Devletleri, Suudi Arabistan ve daha birçok ülkede konuşulmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılın sonlarına ait verilere göre, Türk dillerini konuşanların toplam sayısı 130 milyondan fazladır.

Dünyada hiçbir devlet dış politikasını diğer ülkeler ve onların halklarıyla ilişki kurmadan, tek başına sürdüremez. Nitekim Özbekistan da siyasi bağımsızlığını kazandığı ilk yıllardan itibaren dünya toplumuna entegre olmaya ve tüm devletlerle çok yönlü ilişkilerini güçlendirmeye büyük önem vermiştir. Son yıllarda özellikle Türk dilli devlet liderlerinin tarihî, ilmî ve kültürel mirasın incelenmesine yönelik düzenli toplantılar gerçekleştirmesi hususunda Özbekistan'ın ileri sürdüğü girişim, Türk halklarının dünya medeniyetine yaptığı eşsiz katkısı ve son derece zengin yazılı mirasını birlikte derinlemesine inceleme imkânı sunarak iş birliğinin yeni bir aşamaya taşınmasına zemin hazırlamıştır.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında, özellikle tarih, filoloji ve felsefe disiplinlerinde Türk dillerinin tarihi, karşılaştırmalı-tarihî grameri ve bunların çeşitli kollarına ilişkin çok sayıda bilimsel araştırma yürütülmüştür. Türk dilleri denildiğinde, Sibirya'dan Balkan Yarımadası'na kadar uzanan geniş bir coğrafi hat üzerinde konuşulan Özbekçe, Uygurca, Kazakça, Kırgızca, Karakalpakça, Saha (Yakutça), Tuva, Hakas, Altay, Karagas, Şor, Türkmençe, Azerbaycanca, Türkiye Türkçesi, Gagavuzca, Tatarca, Başkurtça, Çuvaşça, Kumukça, Nogayca, Karaçay-Balkarca, Tofalarca ve diğerleri olmak üzere 25'ten fazla dil anlaşılmaktadır. Günümüzdeki yayılma coğrafyasına göre Türk dilleri şu bölgelere ayrılmaktadır: Orta ve Güneydoğu Asya, Güney ve Batı Sibirya, Volga-Kama havzası, Kuzey Kafkasya, Transkafkasya ve Karadeniz havzası.

Türk dillerinin genetik ve dilbilimsel özellikleri bakımından birbirleriyle ilişkisi meselesine olan ilgi oldukça eski dönemlere dayanmaktadır. Türk dillerini ilk kez sınıflandıran bilim insanı Mahmud Kaşgari'dir. Türk dillerinin tasnifine yönelik ilgi özellikle XIX. yüzyılın sonu ile XX. yüzyılda yeniden yoğunlaşmış ve günümüze kadar çok sayıda sınıflandırma ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Rus bilim insanları İ. N. Berezin, V. V. Radlov, F. E. Korsh, A. N. Samoyloviç, V. A. Bogoroditskiy, N. A. Baskakov, B. A. Serebrennikov; Türk bilim insanı R. R. Arat; Fin bilim insanları G. J. Ramstedt ve A. M. Räsänen;

Alman bilim insanları I. Benzing ve K. G. Menges'in sınıflandırmaları dikkat çekmektedir. Söz konusu sınıflandırmalar yöntem ve amaç bakımından farklılık göstermektedir. Bu nedenle, bir tasnifte belirli bir gruba ait sayılan bir dil, başka bir tasnifte farklı bir gruba dahil edilebilmektedir. Türk dillerinin sınıflandırılması birtakım özgün zorluklar içermektedir. Bu zorluklar öncelikle Türk dillerinin fonetik, leksik ve gramatikal açıdan birbirine oldukça yakın olmasından kaynaklanmaktadır. İkinci olarak ise, her bir Türk halkının oluşum sürecinde çeşitli kabilelerin yer alması ve aynı kabilenin birden fazla Türk halkının teşekkülünde rol oynamış olması bu süreci karmaşıklştırmaktadır. Araştırmacıların pek çok eserinde Türk dillerine ilişkin meseleler incelenmiş; mevcut literatür tarih yazımı açısından analiz edilmiş; çağdaş Türk dillerinin ortak özelliklerine yönelik öneri ve değerlendirmeler geliştirilmiştir [1].

2025 İstanbul Zirvesi Girişimi 12 Kasım 2025 tarihinde İstanbul'da gerçekleştirilen Türk Konseyi Zirvesi'nde, Türk dilli halkların dünya medeniyetine yaptığı eşsiz katkısı ve zengin yazılı mirasını birlikte incelemek amacıyla "Türk Dilli Devletlerin Tarihî, İlmî ve Kültürel Mirasını Araştırma Merkezi"nin kurulması önerisi ileri sürülmüştür. Diğer birçok ülkede olduğu gibi Özbekistan'da da ortak tarih ve kültüre ilişkin yaklaşık 200 bin nadir el yazması eser bulunmaktadır [2]. Söz konusu merkezin, bu eserlerin ortaklaşa incelenmesi, tercüme edilmesi, tek bir elektronik veri tabanının oluşturulması ve dijital teknolojilerin uygulanması yoluyla gelecek nesillere aktarılması ve dünya çapında tanıtılmasına önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Bu makale, genel kabul görmüş bilimsel yöntemler temelinde; özellikle tarihsellik, karşılaştırmalı analiz, bilimsellik ve nesnellik ilkeleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Günümüzde Türk dilli devletlerin halklarına ait tarihî, ilmî ve kültürel mirasın incelenmesi yeni bir aşamaya yükselmiştir. Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev tarafından ileri sürülen açıklık ve iş birliğine dayalı politika sayesinde diyaloglar yeni bir içerik ve nitelik kazanmakta; bu sürecin mantıksal devamı olarak yeni girişimler uluslararası topluma sunulmaktadır. Ayrıca bu alanda kabul edilen çok sayıda anlaşma, sözleşme ve diğer normatif-hukukî belgelerin içerik ve mahiyeti de analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Günümüzde Türk dilli devlet liderlerinin karşılıklı ziyaretleri, düzenli toplantı ve müzakereleri sonucunda birçok güncel mesele pratik çözüme kavuşmaktadır. Yeni sözleşme ve anlaşmaların imzalanması, iş birliğinin daha da genişlemesi için geniş imkânlar yaratmaktadır. Nitekim Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Ş. M. Mirziyoyev'in de vurguladığı üzere: "Bölgemizde yeni bir siyasi

ortamın oluşmasında Orta Asya devlet başkanlarının İstişare Toplantılarının yeri ve önemi eşsizdir.”
[3, s. 362]

Gerçekleştirilen tüm ortak çabalar, projeler ve programlar; karşılıklı güven ve saygı ortamını pekiştirerek Türk halkları tarafından desteklenen ve onların çıkarlarına tam anlamıyla hizmet eden iş birliğinin tutarlı biçimde geliştirilmesine ve içerik bakımından zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. İyi niyet ve büyük güven temelinde şekillenen birlik ve dayanışmayı güçlendirmeye yönelik çalışmalar; özellikle Türk dilli halklar arasında istikrar ve güvenliğin sağlamaştırılması yönündeki somut hedefler doğrultusunda yürütülen yapıcı faaliyetler, pratik sonuçlar vermektedir.

Türk dilli devletler arasındaki tarihî, ilmî ve kültürel ilişkilerin bilimsel bakış açısıyla incelenmesi günümüzde özel bir önem taşımaktadır. Bu çerçevede, 12 Kasım 2025 tarihinde İstanbul’da gerçekleştirilen Türk Konseyi Zirvesi’nde Türk dilli halkların dünya medeniyetine yaptığı eşsiz katkı ve zengin yazılı mirasın birlikte incelenmesi amacıyla “Türk Dilli Devletlerin Tarihî, İlmî ve Kültürel Mirasını Araştırma Merkezi”nin kurulması önerisi yeniden gündeme getirilmiştir [4]. Bu girişimin temel gerekçesi, Özbekistan’da ortak tarih ve kültüre ait yaklaşık 200 bin nadir el yazması eserin bulunmasıdır. Bu eserlerin birlikte incelenmesi, tercüme edilmesi, ortak bir elektronik veri tabanının oluşturulması ve dijital teknolojilerin uygulanması amacıyla özel bir araştırma merkezinin kurulması gerekli görülmüştür. Bu gerekliliğin ortaya çıkmasına aşağıdaki önemli faktörler neden olmuştur:

Birincisi Özbekistan günümüzde Üçüncü Rönesans – Uyanış Dönemi’nin eşliğinde bulunmaktadır. Bu öneri, Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev’in son beş yıldır özellikle eğitim ve bilim alanında yürüttüğü politikanın doğal bir devamı olarak değerlendirilebilir. Üçüncü Rönesans’ın sağlam temelini oluşturmak için ataların bıraktığı eşsiz tarihî, ilmî ve kültürel mirasın incelenmesi son derece önemlidir.

İkincisi Söz konusu Merkez, dünya genelindeki tüm kardeş Türk halklarının dünya medeniyetine yaptığı katkılar hakkında kapsamlı fikir alışverişi için bir platform görevi görecektir. Ayrıca bilimsel araştırmaların yürütülmesine, güncel meseleler hakkında ortak çözümler geliştirilmesine ve deneyim paylaşımına imkân sağlayacaktır.

Üçüncüsü Kardeş halkların asırlık millî ve dinî değerlerinin korunması ve gençlerin erdemli bireyler olarak yetiştirilmesi; toplumda istikrarlı bir sosyal ve manevi ortamın oluşmasında büyük önem taşımaktadır. Bu süreç, gelecekte Türk dünyasının birliğinin sağlanmasına ve Özbek halkının ortak refahı ile kalkınmasına hizmet edecektir.

Türk dilli halklarda büyük atalara duyulan saygı ve onların zengin ilmî mirasını inceleme konusundaki ilgi her zaman yüksek olmuştur. Bu bağlamda Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev’in söz konusu girişimi; kuruluşun tarihî, kültürel ve ilmî alanlardaki karşılıklı ilişkilerini nitelik bakımından yeni bir

aşamaya taşıyacak, mevcut büyük imkân ve yüksek potansiyelin etkin ve verimli biçimde kullanılmasına sağlam bir zemin oluşturacaktır.

Özbekistan Cumhuriyeti, 2019 yılında Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi'ne üye olmuştur [5]. Söz konusu Konsey tarafından üye devletlerin tarihî, ilmî ve kültürel mirasının incelenmesi, bunun gelecek nesillere aktarılması ve dünya çapında tanıtılması konularına özel önem verilmektedir. Bu kuruluşun temel amacı; kardeş ülkeler arasında güven ve ilişkileri güçlendirmek, ticaret-ekonomi, ulaştırma, enerji, turizm ve kültürel-insanî alanlarda iş birliğini geliştirmek ve Türk dilli ülkelerde barış ile güvenliğin sağlanmasına yönelik çabaları koordine etmektir. Kuruluş üyeleri ve uzmanları tarafından, Türk dilli halklar arasında Özbek halkının da tarihî konumu, potansiyeli ve önemi olduğu kabul edilmiştir.

UNESCO ve Dünya Türk Dilleri Günü Kasım 2025'te Semerkant'ta düzenlenen UNESCO Genel Konferansı'nda 15 Aralık tarihi "Dünya Türk Dilleri Günü" olarak ilan edilmiştir. Uluslararası toplum bu günü, insanlığın ortak mirasını zenginleştiren dil çeşitliliğinin tanınması yolunda önemli bir adım olarak değerlendirmiştir. Birleşmiş Milletler haber servisinde şu ifadeler yer almaktadır: "Tarih seçimi semboliktir ve derin bir anlam taşımaktadır. 15 Aralık 1983 tarihinde Danimarkalı dilbilimci Wilhelm Thomsen, bilinen en eski yazılı kaynaklardan biri olan Orhun Yazıtları alfabesinin başarıyla çözüldüğünü ilan etmiştir. Yazıtlar, VIII. yüzyılda eski Türkler tarafından bugünkü Moğolistan topraklarındaki Orhun Vadisi'nde oluşturulmuş ve 1889 yılında keşfedilmiştir. Thomsen'in başarısı, günümüzde Avrasya boyunca onlarca topluluğu birbirine bağlayan dil geleneğine dair paha biçilmez bir anlayış sunmaktadır." [6]

Türk Dünyası Kültür Başkentleri Her yıl zengin tarihî ve kültürel mirasa sahip önemli şehirler "Türk Dünyası Kültür Başkenti" ilan edilmektedir.

Örneğin:

- 2012 yılında Astana, • 2013 yılında Eskişehir (Türkiye), • 2014 yılında Kazan (Rusya), • 2015 yılında Merv (Türkmenistan), • 2016 yılında Şeki (Azerbaycan), • 2017 yılında Türkistan (Kazakistan), • 2018 yılında Kastamonu (Türkiye), • 2019 yılında Oş (Kırgızistan) bu unvanı almıştır. 2020–2021 yıllarında ise Özbekistan'da Hive şehri bu statüye sahip olmuştur [7]. Sanat ve edebiyat alanında büyük başarılar elde eden, Türk dünyasının dayanışmasına layık bir pay katan kişilerin, Gazel sultanı Alişer Navoi, şair benazir ve seçkin devlet adamı adına divan çerçevesinde ödül verilmesi önerisi oldukça yerinde olmuştur. Büyük düşünür, zamanında Türk dilinin gelişmesine eşsiz ve rakipsiz bir katkı sağlamakla kalmadı, çok çeşitli bölgelerde yaşayan gelenek ve değerleri, halkın uyum ve dayanışmasına, elü topraklarının refahına büyük katkı yaptı. Büyük düşünür Alisher Navoi'nin ölümsüz manevi mirası, ebedi yaratıcı ganjin, Umman kadar sonsuz olan tüm halklar için eşit derecede değerlidir ve her şevk ve övgüye değerdir. Bağımsızlığını kazanan Özbekistan için Türkçe konuşan

halklar arasında asırlık, tarihsel olarak oluşan yakın dostluk, iyi komşuluk, insani ilişkiler, karşılıklı destek ve işbirliğinin çeşitli yönlerinin tutarlı analizi son derece önemlidir. Mevcut ulusal çıkarları iyileştirmeyi, olumsuz fenomenlerin ortaya çıkma riskini zamanında gerçekleştirmeyi, Türkçe konuşulan ülkelerde yaşayan tüm milletlerden ve milletlerden çip boyutlandırmayı, aralarındaki uyumu, huzuru ve istikrarı güçlendirmeyi, bağımsızlık ruhunu yükseltmeyi ve pratik olanı özümseme görevlerini çözmek için makul öneriler geliştirmeyi mümkün kılar. İşbirlikçi çalışmanın genç neslin zihinlerine ve kalplerine etkisi.

Türkçe konuşan devletlerin halkları arasındaki bağların güçlendirilmesi, evrensel dayanışmanın ve kimliğin güçlendirilmesine de hizmet eder. Özbekistan'da hoşgörü ve etnik gruplar arası uyum – devlet politikasının ayrılmaz bir parçası olarak, tarihi köklere ve güçlü yasal dayanaklara sahiptir. Toplumda karşılıklı saygı, nezaket ve dayanışma gibi üst düzey nitelikler, ulusal ve evrensel değerlerle uyum içinde uyumlu yaşam ilkesinin giderek güçlenmesi, Özbekistan'da yaşayan tüm milletlerden ve milletlerden temsilcilerin yaşam biçimlerinin dünya toplumu tarafından yaygın olarak tanınması. Bu ülkede 130'dan fazla milletten ve elat insanının tek bir ailenin çocuğu olarak birlikte, bu kadar çok sayıda milletten ve elat temsilcisinin uyum ve uyumu içinde yaşaması sonucunda birbirlerini ruhsal ve kültürel olarak zenginleştiriyorlar.

Sonraki yıllarda Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Şavkat Mirziyoyev'in inisiyatifıyla Türkçe konuşan halklar arasında kültürel ve eğitimsel, edebi ve kültürel bağların geliştirilmesi konusunda eş görülmemiş çalışmalar yapıldı. Bu, kardeş halklar arasındaki dostluk ve dayanışmanın güçlendirilmesinde önemli bir faktördür. Özbekistan yazarlar Birliği, 25 Aralık 2025 tarihinde Dünya Türk Dilleri günü dolayısıyla "Türk dillerinin birliği – bir kök, bir dil, bir kültür" konulu eğitim konferansı düzenledi.

Bu etkinlik, Cumhuriyet maneviyat ve aydınlanma Merkezi, "yurttaşlar" kamu fonu, Özbekistan yazarlar Birliği, Yüksek Meclis bünyesindeki sivil toplum kurumlarını destekleme kamu fonu ve propagandacılar Derneği "aydınlanma" ile işbirliği içinde düzenlendi. Konferansa edebiyat bilginleri, şairler ve yazarlar, genç araştırmacılar ve yurt dışından gelen yurttaşlar katıldı. Özbekistan yazarlar Birliği başkanı Sirozhiddin Seyyid, Özbekistan halk yazarı Isajan Sultan, Aydınlanma propagandacıları Derneği başkanı Bahtiyar Husanov, Özbekistan halk şairi Mahmud Toir ve diğerleri, Türkçe konuşan halklar arasındaki bağların güçlendirilmesine büyük önem verildiğine dikkat çekti. Özbekistan yazarlar Birliği başkanı Sirozhiddin Seyyid, "Cumhurbaşkanının inisiyatifıyla, Türkçe konuşan halkların işbirliğini güçlendirmenin yeni bir aşaması atıldı" dedi. - Edebi işbirliğinin, söz sanatının, kültürün, aydınlanmanın gelişmesinde çok önemli olan "[8].

Bu proje, Türk halklarını yüzyıllardır birleştiren ortak dili, edebi mirası ve kültürel değerleri tanıtmayı, Türk aydınlarının, şairlerinin ve yazarlarının bilimsel ve yaratıcı mirasını yaygınlaştırmayı, genç nesilde

Türk dillerine ve kültürüne olan ilgi ve saygı duygusunu güçlendirmeyi amaçlamıştır. Etkinlik sırasında, kamu Vakfı "yurttaşlar" in inisiyatifiyle, "İyilik" Projesi çerçevesinde Tacik ve Kazak yurttaşlarının kalemine ait "Türkistan filatimanı", "sürpriz resimler" ve "kalbin doğuşu" kitapları ve "dergi"vatandaş" sunuldu. Etkinlikte konuşmacılar, yeni yayınların içeriği, edebi, manevi ve sosyal önemi hakkında sıcak yorumlarda bulundular. Kamu Vakfı" yurttaşlar " ve Cumhuriyet maneviyat ve aydınlanma Merkezi ile işbirliği içinde 2025 yılında etkili çalışmaların yapıldığı kaydedildi. Amerika Birleşik Devletleri'nde ikamet eden vatandaşlar için bir "maneviyat festivali" düzenlendi. Ayrıca yurt dışında yaşayan yurttaşlar için Özbekçe dil kursları, eğitim saatleri düzenlenmesi planlandı. Amaç, yurtdışındaki yurttaşlarla bağları daha da güçlendirmek, onları ülkede meydana gelen reformlardan ve değişikliklerden uzak tutmaktır. Eğitim etkinliğinde" anavatandan sözler" projesine bir başlangıç yapıldı ve propagandacılar Derneği" Aydınlanma" uzmanları tarafından sıralanan yaklaşık 10.000 sanat kitabı yurtdışında yaşayan yurttaşlara gönderildi. Önümüzdeki yıl ortak kuruluşlarla birlikte manevi ve eğitimsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Ayrıca Mart 2025'te" Orta Asya'nın Sesi " – " Orta Asya'nın Sesi "konser programı düzenlendi. Projenin amacı, Orta Asya ülkelerinde yaşayan ve Özbek dilinde yaratan genç yetenek sahiplerine manevi destek sağlamaktır.

Verilere göre, Dünyadaki yaklaşık iki yüz ülkenin nüfusu 7 milyar 700 milyon, 7.000 dil ve lehçe konuşuyor. Dünyanın etnik haritasına vurgu yaparak, bugün dünyada birkaç yüz ila birkaç yüz milyon arasında değişen yaklaşık 2.000 farklı millet ve sevinç olduğuna tanık olunabilir. Bu nedenle, etnik gruplar arası hoşgörü, yalnızca aralarında karşılıklı saygı ve dostane ilişkiler kurarak dünyada istikrar ve sükunetin sağlanmasında ana faktör olmaya devam etmektedir[9]. Tanınmış bir akademisyen, tarih bilimleri doktoru, Türk dilinin tarihini mümkün olduğunca kapsama alanında.Askarov'un ve Kardeş Kazak halkının çocuğu ADİB Öljaz Süleymanlar'ın eserleri bu konunun ele alınmasında birincil kaynak olmuştur[10]. Özbekistan'ın 2017'den sonraki mevcut gelişim tarihi, oluşum halindeki yeni bir toplumun serbestleşmiş imajını göstermektedir. Ülkenin bağımsızlığını ilan ettiği günden itibaren gerçekleşen ikinci devrimci dalga insanların fikrini kökten değiştirdi. Bu siyasi süreç bir kez daha ulusal tarihe dönmek zorunda kaldı. Sonuç olarak, Gerçek tarihi yeniden inşa etmek, kitlelere ulaştırmak ve uluslararası alanda manevi onurunu sağlamak konusunda büyük adımlar atıldı. Bu manevi canlanma, yüzyılı aşkın süredir kargaşa içinde olan Doğu Türk dilleri için muazzam bir tarihsel, manevi ve politik öneme sahiptir.

Çok etnikli Özbek halkının yaşam tarzının ilişkilerin etkisi altında daha da yükselmesinin nedeni, yeni Özbekistan'ın dünya toplumundaki imajının her geçen gün olumlu yönde değişmesidir. Farklı milletlerden temsilcilerin anayasal hak ve özgürlüklerinin tesisi, yasal çıkarlarının sağlanması, eğitim, kendi çıkar ve yeteneklerinin işgali, emek için de tüm koşullar yaratılmıştır. Şu anda, çeşitli milletlerden ve milletlerden gelen ulusal gelenek ve değerlerin korunması, daha da geliştirilmesi, zenginleştirilmesi konusu devlet politikasının sürekli odak noktasıdır. Bu, genel orta öğretim

okullarında Özbekçe, Karakalpakça, Rusça, Kırgızca, Türkmençe, Kazakça ve Tacikçe olmak üzere yedi dilde bilgi verilmesinin yanı sıra Özbekistan'da ikamet eden milletlerden 10 dilde medya faaliyetlerinin verilmesine de yansımıştır [11]. Ne de olsa, etnik uyum, uyum ve özellikle karşılıklı ilişkilerin sağlanması ile bağlantılı olarak yürütülen faaliyetler toplumun birliğinin sağlanmasında önemli bir faktör olduğundan, sonuçlarının analizi günümüzün acil sorunlarından biridir.

4. SONUÇ

Sonuç olarak, Türkçe konuşan halklarda, büyük atalara saygı, zengin bilimsel miraslarının incelenmesine ilgi her zaman yüksek olmuştur. Aynı zamanda, Cumhurbaşkanı Şavkat Mirziyoyev'in bu mevcut girişimi, örgütün faaliyetlerinde tarihi, kültürel ve bilimsel yönlerdeki ilişkileri niteliksel olarak yeni bir düzeye taşıyacak ve mevcut büyük potansiyelin ve yüksek potansiyelin tam ve verimli kullanımı için sağlam bir temel sağlayacaktır.

UNESCO, Türk dil ailesine ait Azerice, Kazakça, Kırgızca, Türkçe, Türkmençe ve Özbek dillerinin yaklaşık 12 olduğu tahmin ediliyor million.kv.in 200 milyonluk bir alan kilometers.it daha fazlasının ana dilidir. Türk dillerinde zengin bir belgesel mirasın yanı sıra parlak sözlü gelenekler, 10'dan fazla devleti birleştiriyor. Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkiye ve Özbekistan, Dünya Türk Dili Günü'nü kutlamak için girişimlerle çıktılar. Bu, dünyanın 21 ülkesi tarafından desteklendi[12].

Dünyada ilk kez 15 Aralık 2025 tarihinde dünya Türk Dili Günü kutlandı. Böyle bir karar Kasım ayında Semerkant'taki UNESCO Genel Konferansında alındı. Örgüt bunu, insanlığın ortak mirasını zenginleştiren dil çeşitliliğini tanıma yolunda önemli bir adım olarak görüyor. Türkiye aynı zamanda Dil Günü ilan ederek dil işbirliğinin, kültürel yakınlaşmanın ve medeniyetler arası diyalogun önemini de vurgulamaktadır.

Girişim, dilbilimsel araştırma, eğitim ve kültürel değişim alanlarında uluslararası işbirliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. UNESCO, bu tarihin geniş çaplı bilimsel araştırmalar yapmaya ve Türk dillerini korumaya yönelik küresel bir diyalog geliştirmeye hizmet edeceğini belirtiyor.

Türk dili konuşan devletlerin halkları için cari dönemin tarihi fırsatlar dönemi olduğu değerlendirilebilir. Cumhurbaşkanı Şavkat Mirziyoyev'in başlattığı "Orta Asya topluluğu" fikri, Türk halklarının ortak iyiliğini, güvenliğini ve dayanışmasını sağlamaya yönelik stratejik bir adımdır. "Vurgulamak istiyorum: gücümüz – birlik içinde, başarıya giden yolumuz – dostluk ve işbirliği içinde. Asil hedeflerimize ancak uyum içinde olup karşılıklı saygı, dayanışma ve stratejik yaklaşımlara güvenerek ulaşabiliriz"[13]dedi. Aynı zamanda, gelecekte uygulanması amaçlanan aşağıdaki yeni girişimler açıklandı:

- bölgesel politikanın yeni aşaması;
- halklar arasındaki dostluğun ve güvenin güçlendirilmesi;

- ulusal ve genel değerlerin korunmasını sağlar.

Bu nedenle, bu fikrin bilimsel olarak incelenmesi, pratik öneminin analizi ve Türkçe konuşan halkların çıkarlarıyla uyumlu olarak geliştirilmesi, daha ileri araştırmalar için acil görevlerden biri haline gelecektir.

ALINTILAR / SNOSKİ / REFERANSLAR:

1. Koçkortoiev I., İsabekov B., Türk filolojisine giriş, Türk dilleri, 1984; Rafiev A. Türk dillerinin karşılaştırmalı-tarihsel grameri. Öğretici.- Taşkent, 2004.-104 b.; Buranov A. Türk dillerinin karşılaştırmalı incelenmesi ve Altay çalışmalarının bir bilim olarak gelişmesi için beklentiler.- Taşkent, 2019.; Z.Holmanova. Türk dillerinin karşılaştırmalı-tarihsel grameri. Ders metni.- Taşkent, 2023; Türk dilleri//<https://uzsmart.uz/ansiklopedi/ansiklopedi/30915>.
2. Türk dili konuşan Devletlerin tarihi, bilimsel ve kültürel mirasını inceleme Araştırma Merkezi - kardeş halklar arasındaki ilişkileri yeni bir düzeye taşıyor // <https://isrs.uz/uz/smti-ekspertlari-sharhlari/turkij-tilli-davlatlarning-tarihij-ilmij-va-kulturel-miras>.
3. Mirziyoev Ş.M. Yeni Özbekistan stratejisi. - Taşkent: Özbekistan, 2021.- B.362.
4. Türk dili konuşan Devletlerin tarihi, bilimsel ve kültürel mirasını inceleme Araştırma Merkezi - kardeş halklar arasındaki ilişkileri yeni bir düzeye taşıyor // <https://isrs.uz/uz/smti-ekspertlari-sharhlari/turkij-tilli-davlatlarning-tarihij-ilmij-va-kulturel-miras>.
5. Özbekistan'ın Türk Konseyi'ne katılımı- doğal ve tarihi bir süreç // <https://president.uz/uz/lists/view/2939> .
6. Dünya Türk Dili Günü dünyada ilk kez kutlanıyor - Özbekistan Haberleri-gazete// <https://www.gazeta.uz/uz/2025/12/15/turkic-diller/>
7. Türk Konseyi hakkında ne biliyoruz? // <https://xabar.uz/siyosat/turkiy-kengash-bildiklerimiz-hakkida>.
8. Türk dilleri birimi-bir kök, bir dil, bir kültür // https://uza.uz/uz/posts/turkiy-tillar-birligi-bir-ildiz-bir-til-bir-madaniyat_80028 .
9. Aldabergenov I. Etnik uyum ve dini hoşgörü – dayanışma faktörü // <https://Karakalpak.Doj.uz/uz/news/detail.php?ID=35743>.
- 10.Sultanov A. Türk dilleri tarihi sorunları// <https://zenodo.org/records/7162333> .
- 11.Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 15 Kasım 2019 tarih ve 5876 sayılı "Özbekistan Cumhuriyeti'nin etnik ilişkiler alanında devlet politikası kavramının onaylanması hakkında" kararnamesi // <https://uza.uz/posts/201635> .
- 12.Dünya Türk Dili Günü dünyada ilk kez kutlanıyor - Özbekistan Haberleri-gazete// <https://www.gazeta.uz/uz/2025/12/15/turkic-diller/>
- 13.Mirziyoev zirvede bir dizi girişimi destekledi // <https://qalampir.uz/n/127180>

DİJİTAL MELEZLERİN YAPAY ZEKANIN YAKIN GELECEKTEKİ EĞİTİM ÖĞRETİM FAALİYETLERİNE ETKİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Semiha TANER²⁰, Nagihan TEPE²¹,

ÖZET

Amacı

Dijital melezler analogdan dijital geçiş sürecini deneyimleyerek teknolojinin dönüşümüne şahitlik etmiş fakat dijital yerliler kadar teknolojiyi içselleştiremeyip yüksek uyum ve adapte olma becerisine sahip aynı zamanda iki kuşak arasında kalmış özgün bir gruptur. Alandaki sınırlı çalışmalar sebebiyle dijital melezlerin eğitim alanındaki dijital dönüşüm ve yapay zekâ uygulamalarına dair görüşlerinin belirlenmesi gelecekteki eğitim uygulamalarının bu dönüşüm yönünde geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu sınırlılık sebebiyle araştırma dijital melezlerin perspektifine odaklanan özgün bir bakış açısı sunmaktadır. Bu çalışmada , dijital melez (1980-1999 arasında doğmuş olan) kuşağının, yapay zekanın yakın gelecekteki eğitim öğretim faaliyetlerine etkisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi olarak fenomenoloji deseni tercih edilmiş olup, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Samsun’da kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 8 öğretmen, 8 yönetici ve 8 veli olmak üzere toplam 24 dijital melez bireylerden oluşmaktadır. Katılımcı grup maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada dijital melez bireylerin yapay zekanın yakın gelecekteki eğitim öğretim faaliyetlerine etkisi hakkındaki görüşler incelenmiştir. Araştırma bulguları, dijital melez katılımcıların yapay zekayı hem olumlu hem de olumsuz yönde değerlendirme yaparak tek bir kalıba sığdırmamışlardır. Bulgular doğrultusunda katılımcı dijital melez bireyler yapay zekayı eğitim öğretimde adaptif, hızlı, kolaylaştırıcı bir asistan olarak görmektedirler. Yapay zekanın eğitim-öğretim alanında süreçleri daha verimli ve hızlı hale getirmek amacıyla kullanıldığına yönelik güçlü bir algı bulgularda destekler nitelikte mevcuttur. Bunun yanı sıra dijital melez katılımcı bireyler yapay zekanın fazla kullanımının tembelliğe, bilişsel körlüğe ve zihinsel ataletle yol açabileceği konusunda endişeler taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonuçlarının yaygın etkisi ile dijital dönüşüm sürecinde yer alan kuşakların teknolojiyle uyumunu gözlemlemeye ve yapay zekâ destekli pedagojik tasarım ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yapay Zekâ, Dijital Melez

²⁰ Samsun Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İletişim Tasarımı ve Yönetimi Bölümü, Türkiye, 220523003@samsun.edu.tr

²¹ Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İletişim Tasarımı ve Yönetimi Bölümü, Türkiye, nagihan.tepe@samsun.edu.tr

AN ANALYSIS OF OPINIONS ON THE IMPACT OF DIGITAL HYBRIDS ON EDUCATION AND TRAINING ACTIVITIES IN THE NEAR FUTURE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract

Aim

Digital hybrids are a unique group that has witnessed the transformation of technology by experiencing the transition from analog to digital, yet has not internalized technology to the same extent as digital natives; they possess high levels of adaptability and flexibility, while also finding themselves caught between two generations. Due to the limited research in this area, determining the perspectives of digital hybrids on digital transformation and artificial intelligence applications in education is crucial for developing future educational practices in line with this transformation. Given this limitation, this research offers a unique perspective focused on the viewpoint of digital hybrids. The aim of this study is to examine the views of the digital hybrid generation (born between 1980 and 1999) regarding the impact of artificial intelligence on educational and instructional activities in the near future.

Method

Phenomenology was chosen as the qualitative research method, and a semi-structured interview form was used as the data collection tool. The study group consisted of a total of 24 “digital hybrid” individuals, including 8 teachers, 8 administrators, and 8 parents working in public and private educational institutions in Samsun. The participant group was selected using the maximum diversity sampling method. The data obtained were analyzed using content analysis to identify common themes.

Findings

This study examined the views of digitally hybrid individuals on the impact of artificial intelligence on educational activities in the near future. The research findings indicate that digitally hybrid participants did not view artificial intelligence through a single lens, but rather assessed it in both positive and negative terms. In line with these findings, the digitally hybrid participants view artificial intelligence as an adaptive, fast and facilitative assistant in education. The findings provide strong support for the perception that artificial intelligence is being used in the field of education and teaching to make processes more efficient and faster. Furthermore, ‘digital hybrid’ participants harbour concerns that excessive use of artificial intelligence could lead to laziness, cognitive blindness and mental inertia.

Results And Suggestions

It is believed that the widespread impact of these research findings will help observe the adaptation of the generations involved in the digital transformation process to technology and contribute to the development of artificial intelligence-supported pedagogical design and teaching strategies.

Keywords: *Artificial Intelligence, Digital Hybrid, Education and Teaching.*

1. GİRİŞ

Teknoloji, bireylerin iletişim kurma, öğrenme ve düşünme biçimlerini olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenme üzerindeki etkileri öğrenmeyi daha etkileşimli ve işbirlikçi hale getirerek insanların öğrendikleri ve sorun yaşadıkları malzemelerle daha iyi etkileşim kurmalarına yardımcı olmakta ve kaynaklara erişimi kolaylaştırmaktadır. Teknoloji halihazırda birçok yeni elektronik iletişim yöntemi geliştirmekte ve yaşamlarımıza dahil etmektedir. Bu sayede daha fazla ve daha hızlı etkileşim olmaktadır. Teknoloji bakımından donatılmış ve gelişmiş öğrenme faaliyetleri kişilerde dijital vatandaşlık becerilerini de artırmaya katkı sağlayabilmektedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Dijital vatandaş; teknolojiyle birlikte yaşamımıza dahil olan dijital araçları etik çerçevede doğru üslupta kullanan, kişilerin hak ve özgürlüklerine yine dijital platformlarda sorumluluk bilinciyle saygı gösteren bireylere denir (Bayzan ve Çubukçu, 2013). Dijital vatandaşlar temelde 3 grupta değerlendirilebilmektedirler. Bunlar, dijital göçmen, dijital melez ve dijital yerlilerdir. Kurt ve ark. (2013) konuyu daha kapsamlı olarak şu şekilde tanımlamaktadır: Dijital yerli ve dijital göçmen kavramlarını ortaya atan Marc Prensky, eğitimi gerek geçmişe gerekse geleceğe yönelik tekrar düşünmenin gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Prensky (2001) bugünün öğrencilerin son yıllarda radikal biçimde değiştiğini, öğrencilerin bilgisayarların, video oyunların ve internetin dijital dilini konuşan “yerli konuşmacılar” olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen konumundaki kişilerin ise dijital dünyaya doğmamış olsalar da yaşamlarının belli dönemlerinde yeni teknolojilerden yararlandıklarına bu nedenle de “dijital göçmenler” olduklarına dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda öğrenci, öğretmen ve sistem boyutunda paydaşları ele almanın uygun olacağı vurgulanmıştır (Kurt ve ark., 2013). Bu doğrultuda, teknolojiyle doğdukları andan itibaren karşılaşanlar dijital yerlileri bu gelişime sonradan ayak uydurmaya çalışanlar ise dijital göçmenleri oluşturmaktadır. “1970 ile 1999 arası doğan melezler ise hem elektronik ortamı kullanan hem de basılı materyalden de vazgeçmeyenlerdir. Daha doğrusu bünyesi buna alışık olanlardır. Dolayısıyla tam bir geçiş dönemini ifade eder ve “dijital melez” olarak yaşamlarını sürdürürler” (Karıkman Yıldız, 2012). Dijital vatandaşlık için birçok sınıflandırma bulunsa da bu çalışma dijital melezlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusunda görüşleri kapsamında ele alınmaktadır. Çünkü dijital melezler dijital yerli ve dijital göçmen kuşakları arasında kalmış en az yerliler kadar teknolojik imkanları kullanabilmekte fakat dijital göçmenler kadar da kullanamamaktadırlar. Dijital olarak arada kalmış bu kuşak hızlı adapte olabilme değişime açık olma ve kendini ifade etme ve bunun yanı sıra küresel anlamda da kendilerine bir pencere açabilmektedirler.” (Akt. Bütün Aydın, 2023). Bu bireyler bütün dijital imkanlardan yararlanmakta fakat bu imkanları dijital yerliler kadar iyi ve etkin kullanamamaktadırlar (Bütün Aydın, 2023). Dijital melezler bilgi edinme davranışı olarak hem basılı kaynakları hem de teknolojik kaynakları son derece

önemli görürler. Günümüz teknolojisi yapay zekâ da bu teknolojik kaynaklardan biri olmaktadır. BBC ile söyleşisinde MIT bilgisayar bilimcileri laboratuvar yöneticilerinden Edward FREDKİN'in de dile getirdiği üzere 'Tarihte üç büyük olay vardır. Bunlardan ilki kâinatın oluşumudur. İkincisi yaşamın başlangıcının olmasıdır. Üçüncüsü de 1 yapay zekanın ortaya çıkışıdır.' (Pirim, 2006). Özgeldi, yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren toplumun her kesiminden insanların hayatına dahil olan yapay zekâ sistemlerinin günlük yaşamın vazgeçilmez bir uzvu haline gelmiş olduğunu iş yerindeki bilgisayarlardan evdeki temizliğe, yol güzergahını belirleyen araç navigasyonundan, arama yapılan telefona kadar günlük hayatta kullanılan birçok uygulamada yapay zekâ sistemlerinden yararlanıldığını bildirir. (2019, akt. Coşkun ve Gülleroğlu, 2021) Yakın geçmişte oldukça dikkat çekmeye başlayan yapay zekâ teknolojileri gün geçtikçe daha da fazla odak konusu olmaya başlamıştır. Birçok sektörde başarılı bir şekilde kullanılan yapay zekâ teknolojileri eğitim sektöründe de kullanılmaya başlanmıştır (İşler ve Kılıç, 2021). Bu bağlamda çalışmada günümüzde büyük bir öneme sahip olan yapay zekâ teknolojilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmasının teknolojiye yaklaşımların ne tür şekilde ilerlediğini dijital melezlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Literatürde bulunan benzer çalışmalar olmakla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerini yapay zekanın yakın geleceği hakkında dijital melezler kapsamında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, dijital melezlerin; yapay zekanın yakın gelecekteki eğitim öğretim faaliyetlerine, etkisi hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

2.1. Yapay Zekâ

Yapay Zekâ düşüncesi, öncelikle insan beyni ile bilgisayarın birbiriyle benzetilmesiyle ortaya çıkmıştır (Yiğit,2017). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim üzerinde etkilerini anlamlandırmak adına sadece kişisel kullanım alışkanlıklarıyla değil, bununla birlikte eğitim kurumlarının bu teknolojilere olan tutumunu da göz önünde bulundurulması da önem kazanmaktadır (Türel ve ark., 2024). Eğitimdeki ilk yapay zekâ örnekleri arasında 1920'de Ohio Üniversitesinden Sidney L. Pressey gösterilebilir (Aslan, 2017). Çoktan seçmeli soruların başarılarının yanı sıra öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla da kullanabileceğini dile getirerek Thorndike'ın (1927) 'öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılan testlerde, derhal geribildirim olmalıdır' sözüne dayanarak öğrencilerine test sonuçlarını hemen gösteren doğru cevap konusunda yönlendirmelerde bulunup gerekli bilgilendirmeyi yapan 'makinelere' bahsetmiştir (Aslan, 2017). Eğitimde öğretmenlere düşen yükün bu makineler sayesinde işleri hızlandırıp zamandan tasarruf ettirerek azaldığı ve bununla birlikte öğretmenlerin öğrencileri ile daha fazla vakit geçirme fırsatına sahip olabileceğini Pressey (1950) dile getirmektedir. Günümüzde ise yapay zekâ, özellikle üniversite öğrencileri tarafından ödev ve sınav süreçlerinde problem çözme ve soruları yanıtlamada önemli bir araç olarak eğitim hayatı boyunca yaygın

kullanılmaktadır (Türel ve ark., 2024). ‘Eğitimde yapay zekâ, üniversitelere ve okullara yönetim açısından da yardımcı olmaktadır. Yapay zekâ, ders programı planlaması, personel planlaması, sınav yönetimi, siber güvenlik, tesis yönetimi ve güvenlik dahil olmak üzere okul yönetimine hem doğrudan hem de dolaylı olarak katkıda bulunmaktadır.’ (Koç, 2024). Buradan da anlaşılacağı gibi yapay zekâ eğitimde birçok alanda kullanılmakta ve kolaylık sağlamaktadır. Bunların yanı sıra sağladığı hız ile ortaya çıkan fazla zaman eğitim sektöründe olumlu yönde değerlendirilmesi beklenen bir fırsat sunmaktadır.

2.2. Dijital Melezler

Geçmişten günümüze insanlar, birbirleriyle kurdukları sürekli etkileşim sonucunda bireylerin ortak özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde; yaşam dönemi açısından benzer özellikler taşıyan insanların oluşturduğu kuşak kavramı ortaya çıkmaktadır. Beraberinde teknolojinin de sürekli değişim ve dönüşüm halinde olması toplumların da değişimini beraberinde getirmektedir (Büdü Aydın, 2023). İnternet ortamında kullanıcıların karakteristik özelliklerinin farklılaşması dijital kuşakların da aralarında belirgin bir ayrışma bulunduğunu ortaya koymaktadır (Ayvaz, 2021). İnternet erişim imkanlarının kolaylaşması fazla kullanıcının erişimini sağlamakta bu durum ise, kendi içerisinde bir dijital kültür oluşturmaktadır. Süreci oluşturan bireyler dijital yerliler, dijital göçmenler ve bu iki grubun yanı sıra üçüncü bir grubun da ikisi arasında yer aldığını düşünmektedir (Karabulut, 2015). Hızla gelişen bilgi ve internet teknolojileri beraberinde sosyal ve kültürel değişimlere de sebebiyet vermiştir. Coğrafi sınırlamaların öneminin kalmadığı bilişim dünyasında, internet kullanımında yaş faktörü önem arz ederken, özellikle günümüz dünyasına yön veren kişilerin yaş aralığı dikkat çekicidir. Bu yaş aralığı Prensky’nin dijital medya bağlamında sınıflandırdığı göçmen ve yerli ölçeğinde, ara bir yaş oranına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Hem içinde bulunduğu teknolojinin nimetlerinden faydalanan hem de geleneksel bağlılığını tamamen kaybetmeyen bu nesil “Dijital Melezler” olarak tanımlanmaktadır (İlgaz Büyükbaykal, 2022). Dijital melezler, dijital yerliler ve dijital göçmenlerle benzerlik ve farklılıklar taşıyan; teknolojiyi kullanmaya istekli olmakla birlikte yerliler kadar doğal ve yoğun kullanamayan, buna rağmen göçmenler gibi direnç göstermeyip kağıtları da dışlamayan bir gruptur (Karıkman Yıldız, 2012). Aynı zamanda hem analog hem de dijital dünyaya aşina olmaları sayesinde geleneksel ve modern teknolojileri birlikte kullanabilen, özellikle dijital öğrenme materyallerine hızlı uyum sağlayarak bunları basılı kaynaklarla birlikte etkin bir biçimde tercih edebilen bireylerdir (Uslu, 2024). Dijital göçmenler ile dijital yerliler arasında belirgin bir fark bulunmakla birlikte bu fark kesin çizgilerle ayrıştırılamaz; yaş, deneyim ve içinde bulunulan teknolojik ortamın köklü bir biçimde değişmesi bu uçurumu derinleştirmektedir. Bu iki grup arasında geçiş temsil eden dijital melezler yeni döneme uyum sağlamaya çalışan kesimi oluştururken, dijital göçmenler değişime uyumda zorlanmakta, dijital yerliler ise zaten teknolojik ortam içinde doğup büyüdükleri için uyum çabası gereksinimi duymamaktadır (Karıkman Yıldız, 2012).

Araştırmanın Amacı

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hedefler ortaya konmaktadır.

1. Yapay zekanın yakın gelecekteki kamu kurumlarındaki eğitim öğretim faaliyetlerine etkisi hakkında dijital melezlerin görüşlerinin belirlemek,
2. Yapay zekanın resmi eğitim kurumlarına bağlı ne tür değişiklikler ve dönüşümler ortaya konulabileceğini incelemek,
3. Yapay zekanın yakın gelecekteki özel kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetlerine etkisi hakkında dijital melezlerin görüşlerinin belirlemek,
4. Yapay zekanın özel okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerine nasıl etki edeceğini ve dijital dönüşümün bu sektörde ne hızla ve ne yönde gerçekleşebileceğini incelemek.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, yöntemi, örneklem grubu, veri toplama yöntemleri, veri toplama aracı, veri analiz yöntemleri ile geçerlik/güvenirlik çalışmalarının nasıl gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Yapay zekanın yakın gelecekteki eğitim öğretim faaliyetlerine etkisi hakkında dijital melezlerin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu sayede olgunun özünü ve aynı zamanda temel yapılarını ortaya koymaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların sayısı 2 ile 25 arasında olabilir ayrıca bu katılımcılar, örnek havuzunda var olan homojenliği yansıtmalı ve temsil etmelidir (Kıral, 2021). Burada fenomen olarak “özel ve kamu sektöründe eğitim ve öğretim alanında en az 1 yıldır çalışmakta olan dijital melezler” seçilmiştir. Dijital melezlerin yakın gelecekte eğitim öğretim faaliyetlerine yapay zekanın etkisi hakkındaki görüşleri onların kendi algılarına ve bireysel deneyimlerine göre belirlenmiştir. Fenomenolojik çalışmada amaç araştırmacının kişilerle belirli bir olguya ilişkin olan farklı algı, tepki ve deneyimlerindeki ortak anlamı bulmaktır (Yalçın, 2022). Çalışmanın amaçlarına ulaşabilmek için örnekleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü nitel araştırmalarda oldukça yaygın kullanılmakta olan bu yöntemde amaç en iyi cevap verecek kişi ve kişilerin seçilmesi sebebiyle rastgele seçimden ziyade araştırmanın amacına en uygun seçimin yapılabilirdiği yöntem olarak görülmektedir (Baltacı, 2019). Bundan yola çıkarak Samsun’da bulunan özel ve kamu kuruluşundan olmak üzere toplam 8 öğretmen, 8 yönetici ve 8 veli seçilmiş olup; seçilen kişilerin bağlı bulunduğu kurumda en az 1 yıldır görev yapmış olması kurumdaki işleyiş ve sistemi tanıma açısından gerekmektedir. Yöntem gereği farklı cinsiyet ve yaş gruplarından kişiler olacaktır. Dijital melez bireyler ile yüz yüze görüşülerek yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışma kapsamında yürütülecek yüz yüze görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında kayıt altına alınan tüm veriler ve

kayıtlar Kişisel Verilerin Korunumu Kanunu kapsamında değerlendirilmeye alınmış olup, çalışma grubundaki katılımcılar bu konuda aydınlatılmış ve açık rızaları alınmıştır. Elde edilen veriler “içerik analizi” tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniği kullanılmasıdaki temel sebep bu tekniğin yazılı, görsel veya sözlü materyaldeki temaları, kalıpları ve anlamları sistematik olarak belirlemesi ve bu verileri sınıflandırarak sonuçların nesnel bir biçimde yorumlanmasını sağlamaktadır (Alanka, 2024).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma veri çeşitliliği kapsamında eğitim sektöründe farklı gruplardan öğretmen, yönetici ve veliler katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1a, Tablo 1b ve Tablo 1c.’de yer almaktadır.

Tablo1a. Okul yöneticilerinin kişisel bilgileri

Katılımcı Kod İsmi	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Eğitim Seviyesi	Mesleği	Kurumla Bağı	Kurumdaki Yerindeki Pozisyonu
Dila	Kadın	35	Devlet	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2 Yıl	Okul Müdürü
Mesut	Erkek	44	Devlet	Yüksek Lisans	Müdür Yardımcısı	5 Yıl	Müdür Yardımcısı
Görkem	Erkek	50	Devlet	Yüksek Lisans	Öğretmen	3 Yıl	Müdür Yardımcısı
Enise	Kadın	42	Devlet	Lisans	Öğretmen	2 Yıl	Müdür Yardımcısı
Ahmet	Erkek	50	Özel	Lisans	Müdür Yardımcısı	22 Yıl	Müdür Yardımcısı
Pelin	Kadın	43	Özel	Lisans	Müdür Yardımcısı	4 Yıl	Müdür Yardımcısı
Faruk	Erkek	31	Özel	Lisans	Kurum Müdürü	6 Yıl	Okul Müdürü
Cansu	Kadın	56	Özel	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	5 Yıl	Müdür Yardımcısı

Tablo1b. Öğretmenlerin kişisel bilgileri

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Yaş	Okul	Eğitim Seviyesi	Mesleği	Kurumla

İsmi			Türü			Bağı
Fusun	Kadın	42	Devlet	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	12 Yıl
İsmail	Erkek	56	Devlet	Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	20 Yıl
Zerda	Kadın	54	Devlet	Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	24 Yıl
Melek	Kadın	36	Devlet	Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	8 Yıl
Neşe	Kadın	46	Özel	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	5 Yıl
Cemre	Kadın	29	Özel	Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	4 Yıl
Yunus	Erkek	41	Özel	Yüksek Lisans	Müzik Öğretmenliği	9 Yıl
Serdar	Erkek	55	Özel	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	2 Yıl

Tablo1c. Velilerin kişisel bilgileri

Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Eğitim Seviyesi	Meslek	Kurumla Bağı	Kaç Çocuğa Sahip	Kaç Çocuğu Bu Kurumda Eğitim Görmekte
Firdevs	Kadın	40	Devlet	Ortaokul	-	2 Yıl	1	1
Esra	Kadın	37	Devlet	Lise	-	1 Yıl	2	1
Ömür	Kadın	38	Devlet	Doktora	Akademisyen	7 Yıl	2	1
Tuğçe	Kadın	39	Devlet	Önlisans	Makine Operatörü	4 Yıl	2	1
Burçak	Kadın	44	Özel	Yüksek Lisans	Öğretmen	2 Yıl	1	1
Hazal	Kadın	38	Özel	Yüksek Lisans	Öğretmen	2 Yıl	2	1
Sertap	Kadın	40	Özel	Doktora	Akademisyen	4 Yıl	1	1
Sevda	Kadın	45	Özel	Lisans	Kurumsal İletişim Müdürü	9 Yıl	2	1

Dijital melezlerin yapay zekâ kavramı hakkındaki genel görüşleri Tablo 2’de olumlu ve olumsuz olarak ayrılmış; olumlu kategorilerde hızlı, kolaylaştırıcı bir asistan olarak görülürken, olumsuz kategoride ise yapay olması ve bilişsel körelmeye yol açtığı ifade edilmektedir. Tablo 2’den genel ifadeyle yapay zekanın dijital melezler çerçevesinde hem olumlu hem olumsuz yönde değerlendirilmektedir. Bu soru kapsamında dijital melezlerin yapay zekâ hakkında doğru kullanımda kolaylık fazla kullanımda bilişsel körlüğe yol açabileceği kanısına varılmaktadır.

Tablo 2. Dijital melezlerin yapay zekâ kavramı hakkındaki ifadelerinin incelenmesi

KOD	KATILIMCI

Olumlu	Faydalı	Zerda, Ceren, Faruk, Firdevs, Faruk, Serdar, Sevd
	Kolaylaştırıcı	Dila, Füsün, Ömür, Enise, Tuğçe, Ahmet, Ceren, Sertap, Yunus
	Asistan	Melek, Sertap, Yunus, Sevd
	Adaptif Kullanım	Dila, Firdevs, Esra, Ahmet, Pelin, Cansu,
	Güncellik	Hazal, Sertap
	Mutabakat	Melek
	İşlevsellik	Neşe, Cansu, Serdar
	Hız	Füsün, Esra Neşe, Hazal, Pelin, Faruk
	Ekonomiklik	Burçak
	Açıklayıcı	Enise
Olumsuz	Güvenlik	Neşe, Cansu, Dila
	Tehlike	Hazal, Dila
	Uzaktan Öğretim	Mesut
	İkame Meslekler	Burçak, Ceren, Yunus
	Yapaylık	Ahmet
	Kolaycılık	Görkem
	Tembellik	Füsün, İsmail, Tuğçe, Neşe, Hazal, Sevd
	Bilgi Kirliliği	Hazal
	Bilişsel Körelme	Ahmet, Burçak, Hazal, Yunus
	Duygusuzluk	Pelin, Serdar
	Özgürlüğün Yitirilmesi	Zerda, Tuğçe, Hazal, Cansu,

Tablo3. Yapay zekânın eğitim-öğretim alanında kullanılmasına ilişkin dijital melezlerin görüşlerinin incelenmesi

	KOD	KATILIMCI
Olumlu	Geleceğin Teknolojisi	Dila, Hazal
	Kolaylaştırıcı	Dila, Enise, Zerda, Füsün, Firdevs, Tuğçe, Ahmet, Pelin, Cansu, Cemre, Burçak, Neşe
	Asistan	Dila, Görkem, Ömür
	Umut Verici	İsmail
	Yeni Bakış Açısı	İsmail, Ömür,
	Çeşitlilik	Zerda, Faruk
	Verimlilik	Faruk
	Hız	Cansu, Sertap, Sevd
	Ortak Akıl	Sevd
Olumsuz	Bilinmezlik	Mesut
	Tehlike	Mesut, Sedat
	Zaruri İhtiyaç	Melek
	Kaygı Verici	İsmail, Sedat
	Yapaylık	Esra, Ahmet, Sedat
	Samimiyetsiz	Esra
	Tembellik	Hazal, Neşe
	Bilgi Kirliliği	Neşe

Bilişsel Körelme	Burçak, Yunus, Ömür
Otonomi	Yunus

Katılımcı dijital melez bireyler için yapay zeka eğitim ve öğretimde olumlu yönde kullanıldığında “hızlı,” “kolaylaştırıcı” ve “faydalı” olarak belirtilirken yine aynı zamanda “adaptif kullanımının” (yani dinamik olarak yapılan işe ve kişiye göre özel uyum sağlaması) da öne çıktığı görülmektedir. Yapay zekanın hızlı ve “kolaylaştırıcı” özelliğinin beraberinde getirebileceği tembellik olgusu da bu konu hakkındaki olumsuz endişelerini ifade etmektedir. Tablo 3’te belirtilen bir diğer olumsuz görüş ise “bilişsel körelmenin” oluşması ve yine bu sebeple “özgünlüğün yitirilmesi” olarak aktarılmaktadır. Tablo2’de dijital melez bireylere yapay zekanın eğitim öğretim ortamlarında kullanılması hakkındaki görüşleri sorulmuş olup hem olumlu hemde olumsuz yönde geri dönüşler almıştır. Olumsuz yönde ifade edilen görüşlerin çeşitliliğinin olumlu yöndeki ifadelere oranla sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum yapay zekanın eğitim-öğretim süreçlerini daha verimli hale getirdiğine yönelik güçlü bir algının bulunduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar ayrıca yapay zekanın “tehlikeler” ve “riskler” barındırabileceğini, insanlarda “duygu bakımından eksikler” oluşturabileceğini, üretilen içerikler bakımından “yapay” bir nitelik barındırması sebebiyle de “bilgi kirliliğine” yol açabileceğini de ileri sürmüşlerdir.

Katılımcıların Tablo3’te olumsuz kategori altında belirttiği “ikame mesleklerin”, kısmen veya tamamen yapay zeka ile birlikte oluşabildiği ve bu sebeple eğitim öğretim kapsamında öğretmenlik mesleğinin yanı sıra okulda (eğitim-öğretim kurumlarında) bulunan ve dosya işlerini yürütmekle görevli (örn. Memur gibi) kişilerin de mesleğinin kaybolabileceği yaklaşımlarını ifade etmektedirler.

Bu bulgular ışığında değerlendirildiğinde dijital melezlerin yapay zekayı tamamen olumlu ya da tamamen olumsuz bir teknoloji olarak nitelendirmediklerini beraberinde faydaları yüksek ancak dikkatli ve kontrollü kullanılması gereken bir eğitim- öğretim aracı olarak belirtmektedirler.

Tablo 4. Dijital melezlerin anologdan dijitale geçiş sürecine ilişkin yapay zeka deneyimlerinin incelenmesi

	KOD	KATILIMCI
Olumlu	Kolay Adaptasyon	Dila, Füsün, Ömür
	Asistan	Sertap, Tuğçe
	Adaptif Kullanım	Dila, Burçak, Neşe, Pelin, Faruk
	Hızlı Adaptasyon	Zerda
	İnovatif	Faruk, Serdar
	Şaşkınlık	Dila, Hazal, Sertap, Yunus, Melek, İsmail
	Analog Güzellemesi	Esra, Görkem, Ömür, Cansu
	İşlevsellik	Mesut, Enise
	Geleneksel Not Alma	Ahmet, Sertap, Tuğçe, Cansu
	Doğru Prompt	Zerda, Sertap
	Sosyal Öğrenme	Neşe, Hazal, Sevda

Olumsuz	Güvenlik	Cemre, Pelin, Sevda
	Hızlı Adaptasyon	Hazal, Pelin, Mesut
	Zaruri Adaptasyon	Esra, Burçak, Ömür
	Zorlu Adaptasyon	İsmail, Ahmet, Neşe, Görkem, Yunus, Enise, Melek, Cansu, Serdar
	İletişimde Güçlük	Firdevs
	Değerlerin Silikleşmesi	İsmail
	Tembellik	Firdevs, Faruk
	Arafta Kalmak	Ahmet, Dila
	Aleksitimi	Burçak, Neşe
	Bilgi Kirliliği	Görkem
	Yetersizlik	Sertap

Tablo 4 incelendiğinde, analogdan dijital geçiş sürecini yaşamış dijital melez bireylerin bu süreçte olumlu yönde büyük “şaşkınlık” yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu durumu İsmail “kendimi milattan önceden gelmiş gibi hissediyorum” ifadeleriyle dile getirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların zorlu bir uyum süreci yaşadıkları olumsuz açıdan ifade edilmektedir. Bu zorluklar çerçevesinde “adaptif olarak kullanmaya” çaba gösterdiklerini fakat yine de “analog olarak ilerlemenin daha net bir yol” olduğunu bu sebeple de “geleneksel olarak not almaktan” vazgeçemediklerini iletmektedirler.

Tüm bunların dışında olumsuz olarak ifade edilen “zaruri (mecburi) adaptasyon” sağladıklarını belirtmektedirler. Aynı zamanda katılımcı dijital melez bireylerin analogdan gelip yapay zekaya uyum sürecinde yaşanan “hızlı adaptasyonu” hem olumlu hem de olumsuz yönde ifade etmektedirler.

Analog ve dijital karşılaştırması yapan katılımcıların analogda sürecin her aşamasında kendilerinin bulunduklarını bu sebeple daha kalıcı bir öğrenme sağladıklarını fakat dijitalde çok daha hızlı bilgiye ulaşabildiklerini ama bu ulaşılan bilginin nitelik bakımından netliğinin belirsiz olduğunu iletmektedirler.

Dijital melezlerin analogdan dijital geçiş sürecinde yaşadıkları tablo4de belirtilen olumsuz bir diğer konu ise aleksitimidir (kişinin kendine yabancılaşması sebebiyle oluşan duygu körlüğü). Bu sebeple ortaya çıkan iletişim açısından yaşanan güçlükler de diğer bir olumsuz ifadedir. İnsanların kendini ifade edemediği çünkü kendilerine yabancılaştıklarını dile getirmektedirler.

Tablo 5. Yapay zekânın kullanılmasında yaş ve kuşak faktörüne ilişkin dijital melezlerin görüşlerinin incelenmesi

KOD	KATILIMCI
Üretken	Fusun, İsmail, Ahmet,

	Dijital Okuryazar	Mesut, Esra
	Dijital Vatandaş	Firdevs, Melek,
	Özümseme	İsmail, Ömür, Zerda, Cemre
	Kullanım Farklılığı	Gökrem, Ömür, Pelin, Sertap, Yunus, Neşe, Burçak
	Teknolojik Birey	Zerda, Hazal, Esin, Cansu, Sevda
Olumsuz	Modern Körlük	Dila, Neşe
	Kontrolsüz Kullanım	İsmail, Serdar
	Bireycilik	Firdevs
	Devlet Kontrolü	Esra
	Arada Kalmış Kuşak	Ahmet,
	Duyarlı Zaman Aralığı	Burçak
	Ebeveyn Profili	Neşe,
	Kuşak Çatışması	Tuğçe
	Muhakeme Yeteneği	Sertap
	Emeksiz	Melek
	Merakın Körelmesi	Tuğçe
	Değerlerin Kaybolması	Faruk

Tablo 5 incelendiğinde, yapay zeka kapsamında dijital melezlerin değerlendirmeleri ışığında yaş ve kuşak faktörünün uyum sağlama ve kullanım açısından farklı olduğu belirtilmektedir.

Dijitalmelez bireyler dijital yerlilerle kıyaslandığında Pelin hanımın ifadesi“Onların (dijital yerli bireylerin) daha çok aradığı ilgilendiği şeyler, dış güzellik ya da hızlı hayat ya da keyifli hayat kavramlarını içeren, benimse daha çok aradığım, kendimi daha çok nasıl geliştirebilirim ya da daha verimli nasıl olabilirim, burada fark yaratıyoruz” olarak özetlenebilmektedir. Yerli bireylerin melez bireylere oranla daha kolay adapte olabildikleri ve farklı kullanımlar çerçevesinde şekillendiğini yani dijital yerli bireylerin teknolojik bireyler olarak adlandırıldıkları ifade edilebilmektedir.

Yerli bireylerin teknolojik bireyler olarak adlandırılmasından ötürü dijital melez bireylerin yapay zekayı öğrenme konusunda yerli bireyleri gözlemleyerek ve gerekirse taklit ettiklerini dile getirmektedirler (Pinar, Neşe, Burçak).

Olumsuz olarak bakıldığında ise dijital yerlilerin ve dijital göçmen kuşağın yapay zekayı “kontROLSÜZCE kullandığını” fakat dijital yerli bireyler uyum sağlamak adına daha “dijital okuryazar” bireyler olma bakımından “özümseyerek” ilerlemekte oldukları belirtilmektedir.

Tablo 5’te belirtilen diğer bir olumsuz ifade ise “modern körlüktür”. İnsanların yapay olanla geçirdiği kontrolsüz ve uzun süreler bireylerin gerçek yaşamla olan bağlarının algı düzeyinde “muhakeme yeteneklerinin” azalabileceğini ifade eder.

Tablo 6. Yapay zekâ ile eğitim ortamlarının geleceğine yönelik dijital melez görüşlerinin incelenmesi

	KOD	KATILIMCI
Kullanılabilir	Robotlar ile Ders	Mesut

	Öğretmensiz Eğitim	Cansu
	Geleneksel Eğitim Biter	İsmail
Destek Alınabilir	Entegre	Dila, Funda, Ahmet, Neşe, Entegre, Hazal, Cemre, Faruk, Sertap, Melek, Sevda
	Uzaktan Eğitim	Ömür, Enise, Tuğçe, Serdar
Kullanılmaz	Eğitimde kullanılamaz	İsmail, Esra, Burçak, Yunus,
	Duyuşsal Yoksunluk	Pelin
	Geleneksel Eğitim Sürer	Görkem

Tablo 6 incelendiğinde yapay zeka ile eğitim ortamlarının geleceğine yönelik dijital melezlerin görüşleri üç kategori altında incelenmektedir. Eğitimde kullanılabileceğine, kullanılamayacağına ve destek alınarak kısmen kullanılabileceğine yönelik olarak aktarılmıştır. Çoğunluk olarak eğitim öğretimde yapay zeka kullanımı açısından destek alınabileceğini ifade ederken “robotlarla derslerin” işlenebileceğini ve “geleneksel eğitimin tamamen bitebileceğini” belirten katılımcılar da görülmektedir. Yine bununla birlikte yapay zekanın eğitim öğretim ortamlarında kullanılmaması gerektiği yönünde ifadeler de bulunmaktadır. Yapay zekayı eğitim öğretim ortamlarında genellikle entegre şekilde kullanılabileceği okul ortamı devam ederken öğrencilerin gelişimi açısından bireysel olarak(örn uzaktan eğitim gibi) desteklemek amaçlanmaktadır.

Tablo 7. Dijital melez velilerin çocuklarının okulunda yapay zekâ uygulamalarının kullanımının incelenmesi

	KOD	KATILIMCI
	Ders İçerikleri	Firdevs
Kullanılmakta	Dijital Platformlar	Burçak
	Proje Hazırlama	Tuğçe
Kısmen Kullanılmakta	Asistan	Sevda
Kullanılmamakta	Eğitimde Kullanılmamakta	Esra, Ömür, Hazal, Sertap

Tablo7 incelendiğinde dijital melez velilerin çocuklarının okulunda yapay zeka uygulamalarının kullanımının ne miktarda ve ne türde kullanılmakta olduğu ifade edilmiştir. Kullanılmadığını ifade eden veliler çoğunluğu oluştururken; kısmen kullanıldığını belirtenler ise azınlıktadır. Kullanılmakta olduğunu aktaran veliler ise “ders içerikleri”, “dijital platformlar” aracılığıyla öğrenci takibi ve yapay zeka kullanımı kapsamında “proje hazırlama” açısından kullanıldığını belirtmektedirler.

Tablo 8. Dijital melez velilerin çocuklarının yapay zekâ uygulamalarının kullanımının etkisinin incelenmesi

	KOD	KATILIMCI
Çağın Gelişimi	Çağın İhtiyaçlarını Karşılama	Firdevs, Esra, Burçak, Ömür, Tuğçe

Sosyal Gelişimine	Olumsuz	Koçluk	Sertap, Sevdâ
		Zihinsel Atalet	Firdevs, Burçak, Hazal, Sertap,
		Atıl Bilgi	Sevdâ
		İfade Becerisinde Körelme	Tuğçe
	Olumlu	Dijital Sosyallik	Firdevs, Hazal, Sertap
		Akran Öğretisi	Sertap
	Olumsuz	Asosyallik	Esra, Tuğçe, Sevdâ
		Zihinsel Atalet	Ömür
		Yalnızlaştırma	Burçak

Tablo 8’de dijital melez velilerin çocuklarının yapay zeka uygulamalarının kullanımının etkisi akademik ve sosyal olarak incelendiğinde akademik ve sosyal açıdan katkı ve olumsuz etki sağladığı gösterilmektedir.

Akademik açıdan yapay zeka kullanımının büyük çoğunlukla “çağın ihtiyaçlarını karşılama” ve azınlıkla “koçluk” amaçlı olarak etkileyebileceği aktarılmıştır. Yine akademik açıdan çocukların yapay zeka kullanımının olumsuz etkilerine bakıldığında “zihinsel atalet” (düşünsel tembellik) ön plana çıkmaktadır.

Sosyal gelişim açısından incelendiğinde ise dijital ortamda sosyalleşme sağlaması yönüyle katkı sunarken, asosyallik oluşumunu destekleyebileceği düşünceleriyle de olumsuz etki sağlamaktadır.

Tablo 9. Yapay zekanın öğretmenin rolüne etkisinin incelenmesi.

TEMA	KOD	YÖNETİCİ	ÖĞRETMEN
Mesleki Yeterlilik	Katkı Sağlar	Kolaylaştırır	Füsun, Zerda, Cemre, Serdar
		Araç	Melek
		Destekler	Yunus
		Asistan	Ahmet, Faruk, Enise
		Donanım	İsmail
	Köreltir	Hazırcılık	Mesut, Pelin, Faruk, Enise, Cansu Füsun, Zerda, Melek, Serdar
		Tek Tıp Eğitim	Görkem
		İkame Meslek	Cemre, Yunus
		Duygusuzluk	Neşe

Tablo 9’da yapay zekanın öğretmenin rolüne ve mesleki yeterliliklerine etkisi hakkındaki dijital melez idareciler ve yine dijital melez öğretmenlerin görüşlerini ifade etmektedir.

Mesleki olarak öğretmenlerin “hazırcılığa” alışabilmeleri kaygısıyla yeterliliklerini köreltebileceğine olan tutum hem öğretmenler hem de idareciler kapsamında oldukça belirgin değerlendirilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerine “kolaylaştırıcı” bir “asistan” olarak “destekler” nitelikte katkı sunduğu da belirtilmektedir.

Tüm bunların yanı sıra yapay zekanın öğretmenin rolünü “ ikame meslek” olarak alabileceği de ifade edilmiştir. Bu durum Yunus beyin aktarımıyla “Öğretmen her zaman olacak.” fakat yetersiz kaldığı durumlarda desteklemek maksadıyla müdahalede bulunulması gerektiğini dile getirmektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada dijital melez bireylerin yapay zekanın yakın gelecekteki eğitim öğretim faaliyetlerine etkisi hakkındaki görüşler incelenmiştir. Araştırma bulguları, dijital melez katılımcıların yapay zekayı hem olumlu hem de olumsuz yönde değerlendirme yaparak tek bir kalıba sığdırmamışlardır. Bulgular doğrultusunda katılımcı dijital melez bireyler yapay zekayı eğitim öğretimde adaptif, hızlı, kolaylaştırıcı bir asistan olarak görmektedirler. Yapay zekâ eğitim öğretime öğrenme süreçleri bakımından katkı sağlamaktadır (Bulut ve ark., 2024). Yapay zekanın eğitim-öğretim alanında süreçleri daha verimli ve hızlı hale getirmek amacıyla kullanıldığına yönelik güçlü bir algı bulgularında destekler nitelikte mevcuttur. Bunun yanı sıra dijital melez katılımcı bireyler yapay zekanın fazla kullanımının tembelliğe, bilişsel körlüğe ve zihinsel ataletle yol açabileceği konusunda endişeler barındırmaktadır. Yapay zekâ kapsamında kullanılan uygulamaların öğrenme süreçlerini hızlandığı ancak öğrencilerin muhakeme yeteneklerini ve derin düşünebilme becerilerini köreltebileceği ifade edilmektedir (Özer ve ark.,2025). Anologdan dijitale geçiş sürecini yaşamış olan dijital melez bireyler yapay zekâ karşısında büyük bir şaşkınlık ve zorlu uyum süreci yaşadıkları görülmüştür. Katılımcılar tarafından dile getirilen “kendimi milattan önceden gelmiş gibi hissediyorum” sözleri durumu en çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır. Katılımcı dijital melez bireyler bu dönüşüm sürecinin bizzat içerisinde bulunmaları sebebiyle kâğıt kalem gibi geleneksel yöntemlerle öğrenmenin çok daha kalıcı olduğunu ileri sürmektedirler. Bu durum katılımcı bireylerin teknolojiye zaruri adaptasyon sağladığı fikrini desteklemektedir. Beraberinde gelen diğer bir önemli konu ise yapay içeriklerin bilgi kirliliği yaratma potansiyelinin yanı sıra teknolojiyle aşırı etkileşimin dijital melez bireylerde duygusal olarak kendine yabancılaşmaya ve yine kendini ifade etmede zorluklara yol açtığı bulgusudur. Bu doğrultuda Çağırkan(2024), aşırı teknoloji kullanımının bireylerde sosyal izolasyona sebep olabileceğini belirterek bulguları desteklemektedir. Dijital melezleri kuşaklar arası farklar olarak değerlendirildiğinde gözlemci rolü üstlendikleri ortaya çıkmaktadır. Literatürde sıklıkla belirtilen Prensky’nin(2001) “dijital yerliler” ve “dijital göçmenler” kavramlarıyla tartışılan kuşak ayrımı, yapılan araştırmada da kendini net bir şekilde göstermektedir. Dijital melezler kendilerini “verimlilik” ve “kendini geliştirme” odaklı yani geçiş sürecinde olduklarını belirttikleri ifadelerle tanımlarken; teknolojik bireyler olarak

adlandırdıkları dijital yerlilerin çoğunlukla hızlı yaşama ve teknolojiye kolay ulaşma odaklandıklarını dile getirmişlerdir.

Teknolojiyi hızlı adapte olarak kullanan dijital yerlilerin aksine dijital melezler yapay zekayı öğrenme sürecinde daha temkinli davranarak yerli bireyleri gözlemlediklerini ve taklit ederek öğrenme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Yapay zekanın eğitim kurumlarındaki gelece üzerine dijital melez bireylerin görüşleri farklılık gösterse de yüz yüze eğitime destekleyici yani entegre bir model olarak kullanılması gerektiği katılımcılar tarafından savunulmaktadır. Öğretmen ve idareciler, yapay zekanın sağladığı hazır bilgilerin “hazırcılık” oluşturarak mesleki anlamda körelmeye yol açabileceği sebebiyle kaygı duymaktadırlar. Yapay zekanın okul memuriyeti veya öğretmenlik gibi işleri bir ikame mesleğe dönüştürebileceği endişesi taşıyor olsa da genel kanı “öğretmen her zaman olacak” yönündedir. Çünkü bu noktada Sevil, Ş. ve Gökoğlu, S (2024) ‘nın da ifadeleriyle yapay zekâ öğretmenlerin mesleki anlamda daha verimli hale gelmesini sağlarken eğitimin temel insani unsurlarının yerini alamamaktadır. Veli açısından değerlendirildiğinde ise şu an eğitim kurumlarında ağırlıklı oranda proje hazırlama, ders içerikleri ve dijital platformlardan öğrenci takibi yapılması gibi sınırlı alanlarda kısmen kullanıldığını aktarmaktadır. Bulgular ışığında dijital melezlerin yapay zekayı ne tamamen mucizevi bir çözüm ne de bütünüyle reddedilmesi gereken bir tehdit olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Yapay zekâ “çağın ihtiyaçlarını karşılayan”, öğrencilere ve bireylere koçluk yapabilen aynı zamanda eğitimi kolaylaştıran faydalı bir teknoloji olmakla birlikte, kontrollü kullanılması zorunlu bir araçtır. Sistemin kontrolsüz kullanımı akademik açıdan hazırcılığa ve düşünsel olarak tembelliğe sürüklenme riski taşıırken; sosyal açıdan asosyalliğe, muhakeme yeteneğini düşüren modern körlüğe ve iletişim problemlerine zemin hazırlayabilmektedir. Yapay zekâ, geleneksel eğitimin veya öğretmenin yerini alacak “ikame” bir güç olmamalıdır. Aksine, öğretmenin yetersiz kaldığı durumlarda süreci destekleyen, entegre ve dinamik bir asistan görevi üstlenmelidir.

Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda eğitim kurumlarında yapay zekâ politikaları geliştirilirken öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini korumaya yönelik “eleştirel dijital okuryazarlık” eğitimlerinin de sisteme zorunlu olarak dahil edilmesi gerekmektedir. Böylece yapay zekanın hazırcılık olarak kullanılmaması ve kendi özgün fikirleriyle birlikte, eleştiri ve yorumlarını ekleyerek gelişime katkı sağlama alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu sayede akademik boyuttaki zihinsel atalet riskinin önüne geçilebileceği öngörülmektedir.

Diğer bir öneri olarak dijital dengenin kurulması kapsamında yapay zekâ ve dijital platformlarda geçirilen kontrolsüzce sürelerin tetikleyebileceği asosyallik, modern körlük ve duygu körlüğü gibi

psikolojik risklere karşı okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisleri önleyici çalışmalar yürütmelidir.

İdareci ve öğretmenler açısından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapay zekâyı mesleklerini ellerinden alacak bir tehdit olarak görmemeleri açısından engelleyici bir vizyon ile hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Aynı zamanda okullardaki altyapısal sorunların giderilmesiyle birlikte yapay zekâ uygulama platformlarının öğretmen-veli-öğrenci ilişkisini güçlendirir nitelikte yeniden yapılandırılması adına çalışmalar gerçekleştirilmesi. Ayrıca velilere ise dijital yerli bireylerin teknoloji kullanımı konusunda nasıl sınır çizmeleri gerektiği hakkında belirli dönemlerde zorunlu eğitimlerin verilmesinin veli-öğrenci ilişkisi ve öğretmen öğrenci ilişkisi bakımından olumlu seyredebileceği öngörülmektedir.

Psikolojik ve klinik ölçümler yapıp rehberlik disiplinleriyle ortak çalışarak araştırma bulgularında ortaya çıkan verilerden modern körlük ve aleksitimi gibi yoğun yapay zekâ kullanımının bireylerin empati düzeyleri duygu düzenlemeleri ve duygusal zekâ gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmelidir.

Bu çalışmada dijital melezlerin, yapay zekâyı öğrenirken dijital yerlileri gözlemlediği ve taklit yoluyla öğrenmeye çabaladıkları saptanmıştır. Gelecek çalışmalar bu iki kuşak arasında yapay zekâ araçlarını kullanırken sergiledikleri “dijital okuryazarlık” stratejilerini ve etik sınırlara bakış açılarını beraberinde ise teknolojiye duydukları güvem düzeylerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırmalara odaklanmalıdır.

Yine bu araştırmada dijital melezlerin yapay zekanın eğitim öğretim ortamlarında yakın gelecekteki etkisi hakkındaki görüşlerini incelemek hedeflenmekte olup aynı zamanda özel ve devlet eğitim kurumlarından da bireyler bulunmaktadır. Bu doğrultuda bir sonraki aşamada dijital melez bireylerin eğitim ve öğretim ortamlarında yapay zekanın yakın gelecekteki etkisi hakkındaki görüşleri devlet ve özel kurumlar kapsamında karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Birden çok yazarlı kitap:

Erdemir Göze,F., Işık, G., Koçak,M.C., Arık,E., Çetin, N., Süral,S., Ergüney,M., Çiftçi,A., Kalkan, B., Yapıcıoğlu Ayaz,Y., Sönmezer,Z.(2022). *İletişim ve Medya Alanında Uluslararası Araştırmalar VIII*, Konya:Eğitim Yayınevi.

Kitap bölümü:

Çağırkan, B (2024), Yapay Zekâ ve Dijital Teknoloji Kullanımının Yalnızlık Üzerine Etkisi, H.HÜLÜR - C. YAŞIN içinde,*Yapay Zekâ Toplum ve Kültür* (s.218-239), Ütopya Yayınevi

Dergi makalesi:

Alanka, D.(2024). Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.

- Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Ayaz, H. (2021). Dijital Melezlerin Dijital Yurttaşlık Seviyelerinin Haber Yayılımı Bağlamında İncelenmesi. *TRT Akademi*, 6(12), 364-395. <https://doi.org/10.37679/trta.901959>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayzan, Ş. & Çubukçu, A. (2013). Türkiye`de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Bulut, M. A., Davarcı, M., Bozdoğan, N. K., & Sarpkaya, Y. (2024). Yapay zekanın eğitim üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 976–986.
- Büdün Aydın, E. (2023). Kuşakların Teknoloji Kullanımının Mahremiyet Kapsamında Karşılaştırılması: Dijital Melezler ve Dijital Yerliler. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, 11 (2), 1679-1702.
- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (FES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>
- İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23
- Karıkman Yıldız, A., (2012). Dijital Yerliler Gerçekten Yerli Mi Yoksa Dijital Melez Mi Are Digital Natives Really Natives Or Digital Hybrids. *The Journal of Academic Social Science Studies- JASSS*, 5, 819-833.

Koç, O. (2024). Teknoloji Eğitiminde Yapay Zeka Uygulamaları

***European Journal of Managerial Research (EUJMR)*, 8(15), 19-36.**

<https://doi.org/10.62666/eujmr.1544278>

- Kıral, B. (2021). Nitel Araştırmada Fenomenoloji Deseni: Türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, (Journal of Research in Education and Teaching)*, 10(4), 92-103.
- Kurt, A A & Günüş, S. & Ersoy, M. (2013). The current state of digitalization: Digital Native, Digital Immigrant and Digital Settler. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(1), 1-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001271
- Özer, M., Tanberkan, H., & Perc, M. (2025). Artificial Intelligence Threatens Critical Thinking in Education Systems. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 15(2), 157-164.

<https://doi.org/10.5961/higheredusci.1747885>

Pirim, A G. H (2006). Yapay zekâ. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 1(1), 81-93.

<https://doi.org/1019168/jvu72783>

Pressey, SL (1950). Nesnel Testlerin Anında Otomatik Puanlanmasını ve Eş Zamanlı Öz Eğitimi Sağlayan Cihazların Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi. *Psikoloji Dergisi* , 29 (2), 417–447. <https://doi.org/10.1080/00223980.1950.9916043>

Türel,E. & Küçükvardar,M. & Myatıyev,O. &Avcı,Y. (2024). *International EUropean*

***Journal of Managerial Research Dergisi (EUJMR)*, 8(15), 198-212.**

<https://doi.org/10.62666/eujmr.1588636>

Uslu, E. (2024). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Göçmen, Dijital Yerli ve Dijital

Melez Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(62), 3356-3373. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1508550>

Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232.

Yiğit,T.(2017). Enine Boyuna Yapay Zekâ. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 43, 13-26.

İnternet Alıntısı:

Millî Eğitim Bakanlığı.(2024). Cumhuriyetin 100. yılında öğretmenler gözüyle teknoloji ve eğitim bölgesel çalıştayları raporu, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/15112203_OGRETMENLERIN_GOZUYLE_TEKNOLOJI_VE_EGITIM_BOLGESEL_CALISTAYLARI_RAPORU.pdf, Erişim 3 Mart 2026.

Sevil,Ş. Gökoğlu,S (2024) 17. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, <https://icits2024.kastamonu.edu.tr/wp-content/uploads/2025/01/icits-2024-full-text-book.pdf>, Erişim 5 Mart 2026.

KAPSAYICI EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİME KATILIMI İLE İLGİLİ SORUNLARININ İNCELENMESİ : KIRKLARELİ ÖRNEĞİ

Şahin DEĞER²²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Kırklareli ilinde özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmada eğitim ortamı, eğitim sistemi, aile ve sosyal çevre ile bireysel faktörlerden kaynaklanan engellerin katılımcı görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın odak noktası, mevcut eğitim politikaları ile sahada yaşanan gerçeklikler arasındaki uyumsuzlukları ortaya çıkarmak ve kapsayıcı eğitimin etkinliğini artırmaya yönelik somut öneriler sunmaktır.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında olgubilim ve durum çalışması desenleri kullanılarak yürütülmüştür. Veriler, Kırklareli Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından düzenlenen Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Çalıştayı'na katılan 57 katılımcıdan yapılandırılmış grup tartışmaları, açık uçlu soru formları, gözlem notları ve grup tutanakları aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları dört ana tema altında toplanmış ve her tema kendi içinde sorunlar ve çözüm önerileri olarak ayrıntılandırılmıştır. Araştırmada; fiziksel erişilebilirlik eksiklikleri, ulaşım sorunları, katı müfredat yapısı, öğretmen yeterliliklerindeki eksiklikler, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin kapasite sorunları, aile katılımının yetersizliği, toplumsal önyargılar ve akran zorbalığı kapsayıcı eğitimin önündeki temel engeller olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik destek mekanizmalarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları, kapsayıcı eğitim uygulamalarında politika ile uygulama arasında önemli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Politika düzeyinde, somut hedefler içeren stratejik eylem planlarının hazırlanması ve etkin izleme mekanizmalarının kurulması, fiziksel erişilebilirliğin artırılması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin güçlendirilmesi, destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve aile katılımının artırılması önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerde nicel ve karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, özel eğitim, erişilebilirlik

Abstract

The purpose of this study is to identify the challenges faced by students with special needs in the inclusive education process in Kırklareli Province and to propose solutions to these challenges. The study examines barriers related to the educational environment, the education system, family and social environment, and individual factors based on participants' perspectives. It also aims to identify the discrepancies between current educational policies and practices and to provide practical recommendations for improving the effectiveness of inclusive education.

²² Öğretmen, Kırklareli, sahindeger86@hotmail.com

This study employed a qualitative research approach using phenomenological and case study designs. Data were collected from 57 participants who attended the International Inclusive Education Workshop organized by the Kırklareli Guidance and Research Center through structured group discussions, open-ended questionnaires, observation notes, and group reports. The data were analyzed using content analysis.

The findings were grouped under four main themes, each consisting of identified problems and proposed solutions. The major barriers to inclusive education included inadequate physical accessibility, transportation difficulties, a rigid curriculum, insufficient teacher competencies, capacity problems in Guidance and Research Centers (RAM), limited family involvement, social prejudice, and peer bullying. In addition, support mechanisms addressing the individual needs of students with special needs were found to be inadequate.

The findings indicate a significant gap between inclusive education policies and their implementation. Improving physical accessibility, strengthening teachers' professional competencies, expanding support services, and increasing family involvement. Future research should include quantitative and comparative studies conducted in different regions.

Keywords: *Inclusive education, special education, accessibility.*

1. Giriş

Eğitim, bir insan hakkı olmanın ötesinde, bireylerin toplumsal hayata tam ve eşit katılımının en temel aracıdır. 21. yüzyılın eğitim yaklaşımı, bu hakkın herkes için, hiçbir ayırım gözetmeksizin sağlanması gerektiği ilkesi üzerine inşa edilmektedir. Bu yaklaşımın merkezinde yer alan "kapsayıcı eğitim" (inclusive education), sadece özel gereksinimli bireylerin değil, tüm dezavantajlı grupların (mülteciler, Roman çocuklar, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlılar vb.) eğitim sistemine dâhil edilmesini ifade eden bütüncül bir yaklaşımdır (UNESCO, 2017).

Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde, engelli bireylerin eğitime yönelik yaklaşımların zaman içinde önemli ölçüde değiştiği görülmektedir. 20. yüzyılın başlarında yaygın olan medikal model, engelliliği bireyin kendisinde var olan bir kusur olarak görmekte ve bu bireylerin özel kurumlarda ayrı eğitim almalarını savunmaktaydı. Ancak 1970'lerden itibaren gelişen sosyal model, engelliliğin bireyden kaynaklanmadığını, toplumun yarattığı fiziksel ve sosyal engellerden kaynaklandığını öne sürmüştür (Oliver, M. 1990). Bu yaklaşım değişimi, kapsayıcı eğitim anlayışının temelini oluşturmuş ve eğitim sistemlerinin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde dönüşmesi gerektiği fikrini güçlendirmiştir.

Kapsayıcı eğitimin teorik temelleri, eğitimde fırsat eşitliği, sosyal adalet ve insan haklarına dayanır. Bu anlayışa göre, farklılıklar bir sorun değil, zenginlik kaynağıdır ve eğitim sistemi, öğrenciyi değil, kendisini dönüştürmelidir (Ainscow, 2005). Bu yaklaşım eğitim sistemine öğrencilerin farklılıkları ne olursa olsun bir arada eğitim alabilecekleri bir sisteme dönüşümün gerekliliğini orataya koymuştur. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve UNICEF verilerine göre, dünya genelinde yaklaşık 240 milyon çocuğun

çeşitli engellilik durumları bulunmakta ve bu çocukların eğitime erişim oranları, diğer akranlarına kıyasla belirgin şekilde düşük kalmaktadır.

Türkiye'deki yasal ve politik çerçeve, 5378 sayılı Engelliler Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu ve özellikle 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kapsayıcı eğitimi destekler niteliktedir. Yönetmelik, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte destek özel eğitim hizmetleri de sağlanarak tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında eğitim görmesi şeklinde tanımlamaktadır. Ancak, yasal düzenlemeler ile uygulama arasında önemli boşluklar olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kapsayıcı eğitim kavramı öğrencilerin akranları ile aynı ortamda ve eşit şartlarda eğitim görmesini öngörürken ülkemizde farklı engel türleri için farklı okullar olmasının yanında mevcut okullarda da özel gereksinimli bireyler engel türlerine göre farklı sınıflarda eğitim görebilmektedir. Bu durum Kapsayıcı Eğitim kavramının işleyişi ile farklılık göstermektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamlarında karşılaştıkları engeller çok boyutludur ve birbiriyle iç içe geçmiş durumdadır. Bu engeller dört ana başlıkta toplanabilir:

1.1. Fiziksel ve Çevresel Engeller

Araştırmalar, Türkiye'deki birçok okulun fiziksel erişilebilirlik standartlarını karşılamadığını göstermektedir (Gürgür, 2005). Fiziksel erişilebilirlik sorunları sadece tekerlekli sandalye kullanıcıları için değil, görme, işitme ve duyuusal hassasiyeti olan öğrenciler için de kritik öneme sahiptir. Rampa, asansör, geniş kapılar, erişilebilir tuvalet ve uygun sınıf düzenlemelerinin eksikliği, fiziksel engelli öğrencilerin eğitime katılımını doğrudan kısıtlamaktadır. Ayrıca, duyuusal hassasiyeti olan öğrenciler için aşırı uyaran içeren sınıf ortamları, öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar, okul binalarının çoğunun "evrensel tasarım" ilkelerinden uzak olduğunu ortaya koymaktadır (Burgstahler, 2015).

1.2. Sistem ve Müfredat Kaynaklı Engeller

Katı ve standart bir yapıya sahip olan müfredat, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve stillerine uyum sağlamakta zorlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Akademik başarıya odaklı ölçme-değerlendirme sistemleri, bu öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bununla birlikte Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) etkin bir şekilde uygulanamaması da ayrı bir sorundur.(Sarı, 2007; Avcioğlu, 2017). Ayrıca, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) yaşanan personel yetersizliği ve değerlendirme süreçlerindeki standartlaşma, tanılama ve yönlendirme süreçlerini aksatmaktadır (Melekoğlu ve Sakız, 2017). Özellikle kırsal bölgelerde bu sorunlar daha belirgin olarak gözlemlenmektedir (Cansız & Bayar, 2024)

1.3. Öğretmen ve Personel Kaynaklı Engeller

Kapsayıcı eğitimin başarısı, büyük ölçüde sınıf öğretmenlerinin ve diğer eğitim personelinin tutum, bilgi ve becerilerine bağlıdır. Ancak, birçok çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almadığını, bu nedenle özellikle materyal geliştirme, davranış değiştirme gibi konularda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır (Campbell vd., 2003). Özel eğitim öğretmeni, gölge öğretmen ve yardımcı personel eksikliği de diğer önemli sorunlardandır (Yazıcıoğlu, 2017). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması da bu süreci olumsuz etkileyen faktörler arasındadır (Yavuz & Yıkılmış, 2021).

1.4. Sosyal ve Duygusal Engeller (Aile ve Toplum)

Toplumdaki olumsuz tutumlar, önyargılar ve damgalama, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimleri ve kabülü ile psikolojik iyi oluş hallerini olumsuz etkilemektedir (Öncül, 2014). Akran zorbalığı, bu sürecin en acı verici yansımalarından biridir (Rose ve Monda-Amaya, 2012). Ailelerin ise tanıyı kabul sürecindeki zorluklar, eğitim sistemine dair bilgi eksiklikleri ve maddi imkânsızlıklar, çocuklarının eğitim sürecine etkin katılımını ile ilgili başlıca sorunlar olarak sayılabilir. (Yüksel & Tanrıverdi, 2019). Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin öğrencilerin okul dışı ortamlarda desteklenmesine yönelik çalışmalara katılımında ciddi sorunlar bulunmaktadır (Turnbull vd., 2015).

Uluslararası literatür, bu engellerin aşılması için çok boyutlu ve devamlılığı olan müdahaleler önermektedir. Bunlar arasında Evrensel Tasarım için Öğrenme (UDL) ilkelerinin benimsenmesi (Meyer vd., 2014), öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi (Forlin ve Chambers, 2011), aile-okul iş birliğinin artırılması (Turnbull vd., 2015) ve yardımcı teknolojilerin kullanımı (Edyburn, 2013) öne çıkmaktadır. Ayrıca, okul ikliminin iyileştirilmesi ve akran desteği programlarının yaygınlaştırılması da önemli çözüm yolları arasında gösterilmektedir (Toğa & Ozmusul, 2022).

Ancak, bu geniş teorik ve uluslararası çerçeveye rağmen, Türkiye bağlamında sorunların ve çözümlerin yerel düzeyde, sahada çalışan paydaşların (öğretmen, yönetici, aile, uzman) bakış açısıyla derinlemesine incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Politika önerileri, genellikle yüzeysel kalmakta, okul ve sınıf içi uygulamalar yetersiz kalmaktadır. İşte bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurma amacıyla, Kırklareli ilinde düzenlenen bir çalıştaydan elde edilen nitel veriler ışığında, özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim sisteminde karşılaştıkları somut sorunları ve eğitim paydaşlarının geliştirdiği pratik çözüm önerilerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu bağlamda araştırmanın temel soruları şunlardır:

1. Kırklareli'ndeki eğitim paydaşlarına göre, özel gereksinimli öğrenciler kapsayıcı eğitim sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?

2. Bu sorunları aşmaya yönelik olarak paydaşlar tarafından önerilen somut ve uygulanabilir çözüm önerileri nelerdir?
3. Elde edilen bulgular, Türkiye'deki kapsayıcı eğitim politikalarının yerel düzeyde geliştirilmesi için ne tür öneriler sunmaktadır?

2. Yöntem

Bu araştırma, kapsayıcı eğitim bağlamında özel gereksinimli öğrencilerin yaşadığı sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin ayrıntılı bir bakış açısı geliştirmeyi amaçladığından, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel yaklaşım, sosyal olguları, doğal ortamlarında ve katılımcıların kendi bakış açılarını ortaya koymayı hedefler (Merriam & Tisdell, 2016). Bu doğrultuda, çalışmanın deseni, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri aşağıda detaylandırılmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden **olgubilim (fenomenoloji)** ve **durum çalışması** desenleri birlikte kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin bir olguya yükledikleri anlamları ve bu anlamların ortak özelliklerini keşfetmeye odaklanır (Creswell & Poth, 2018). Bu çalışmada ele alınan olgu, "özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim süreci ile ilgili deneyimlerdir. Durum çalışması deseni ise, bu olgunun belirli bir bağlam (Kırklareli ili) içinde derinlemesine incelenmesini sağlamıştır.

Veri toplama yöntemi olarak **katılımcı çalıştay (participatory workshop) yöntemi** benimsenmiştir. Bu yöntem, sadece veri toplamanın ötesinde, farklı paydaşların bir araya gelerek etkileşim içinde bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarına, tartışmalarına ve ortak çözüm önerileri üretmelerine olanak tanıyan bir tekniktir (Vaughn & Jacquez, 2020). Bu yöntemin seçilmesinin temel nedeni, sorunların ve çözümlerin yalnızca bireysel değil, konunun tüm taraflarını bir araya getiren bir süreçle ve sahada doğrudan deneyimi olan paydaşlarla birlikte ele alınmasıdır.

2.2. Çalışma Grubu ve Evren-Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Kırklareli ilinde özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim süreçlerinde doğrudan veya dolaylı rol alan tüm paydaşlar oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, **amaçlı örnekleme (purposeful sampling)** yöntemlerinden **maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling)** kullanılmıştır. Bu yöntem, olgunun mümkün olduğunca farklı bakış açısından görülebilmesi için, deneyimleri, görevleri ve bakış açıları birbirinden farklı katılımcıların seçilmesini sağlamıştır (Patton, 2015).

Bu kapsamda, Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Mayıs 2025 tarihinde düzenlediği "Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Çalıştay'ına katılan toplam **57 katılımcı** çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcı profili aşağıdaki tabloda detaylandırılmıştır:

Tablo 1. Çalışma Grubu Katılımcı Profili

Katılımcı Grubu	Sayı	Rol ve Deneyim Çeşitliliği
Öğretmenler	25	Sınıf, branş ve Özel Eğitim Öğretmenleri.
Rehber Öğretmen/Psikolojik Dan.	10	Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ve okul rehberlik servislerinde görevli Rehber Öğretmenler.
Okul Yöneticileri	8	Müdür ve müdür yardımcıları.
Akademisyenler	3	Eğitim bilimleri ve Özel Eğitim alanlarından Akademisyenler.
STK Temsilcileri	4	Otizm ve Roman dernekleri, İHH.
Aileler	5	Özel gereksinimli öğrenci aileleri.
Öğrenciler	2	Özel gereksinimi olan ve olmayan lise öğrencileri.
Diğer (Sosyal Hizmet Uz., Emniyet Mensubu, Psikolog)	3	İlgili kurumlardan uzmanlar.
TOPLAM	57	

Katılımcı seçiminde, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi, kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin doğrudan sahada görev yapma ve farklı kurumları temsil etme kriterleri dikkate alınmıştır. Bu yolla hem konunun yöneticileri hem de uygulayıcıları bir araya getirilerek zengin veri üretilmesi hedeflenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Veriler, çalıştay sürecinde aşağıda belirtilen çeşitli nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir:

2.3.1. Yapılandırılmış Grup Tartışmaları: Çalıştay, dört ana tema (Eğitim Ortamı, Eğitim Sistemi/Mevzuat, Aile ve Sosyal Çevre, Birey) etrafında yapılandırılmıştır. Katılımcılar, bu tematik gruplara ayrılmış ve her grup, konusunda uzman bir moderatör eşliğinde çalışmıştır. Tartışmalar, önceden hazırlanmış bir rehber eşliğinde yürütülmüş, katılımcıların her bir tema için sorunları ve çözüm önerilerini detaylı bir şekilde tartışmaları sağlanmıştır.

2.3.2. Açık Uçlu Soru Formları: Oturumların başında, katılımcılara her tema için hazırlanmış açık uçlu sorular yöneltilmiş ve bireysel görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu yöntem, daha çekişken katılımcıların da görüşlerinin alınmasını ve bağımsız bireysel düşüncelerin toplanmasını sağlamıştır.

2.3.3. Gözlem Notları ve Grup Tutanakları: Her oturumda, moderatörler tarafından ayrıntılı gözlem ve konuşma notları tutulmuştur. Bu notlar, katılımcıların sözel olmayan davranışlarını, tartışmanın akışını ve vurgulanan kritik noktaları içermiştir. Ayrıca, her grubun ulaştığı sonuçlar yazılı tutanaklara geçirilmiştir.

Veri toplama süreci, toplam iki tam gün süren çalıştay programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Süreçte katılımcıların aktif katılımı teşvik edilmiş, her katılımcının deneyimini ifade etmesine fırsat verilmiş ve moderatörler tarafsız bir şekilde süreç yönetimini sağlamıştır.

2.4. Veri Analizi

Toplanan nitel verilerin analizinde **içerik analizi (content analysis)** yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerdeki bazı kelime ve kavramların sistematik ve nesnel bir şekilde tanımlanması, sınıflandırılması ve anlamlı temaların ortaya çıkarılması sürecidir (Krippendorff, 2019). Analiz süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmuştur:

2.4.1. Verilerin Kodlanması : Grup tutanakları, açık uçlu soru yanıtları ve gözlem notları dikkatlice okunarak, özel gereksinimli öğrencilerin sorunları ve çözüm önerileri belirlenmiş ve anlamlı başlıklarda (örneğin, "fiziksel erişilebilirlik eksikliği", "öğretmen eğitimi yetersizliği", "BEP uygulama sorunu") toplanmıştır.

2.4.2. Temaların Oluşturulması : Benzer içerikli başlıklar bir araya getirilerek daha geniş kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Önceden belirlenen dört ana tema (Eğitim Ortamı, Eğitim Sistemi, Aile ve Sosyal Çevre, Birey) bu süreçte bir çerçeve olarak kullanılmış, ancak veriye dayalı olarak bu temaların altında yeni alt temalar da (örneğin, "Teknoloji ve Dijital Erişim", "RAM Süreçleri") ortaya çıkarılmıştır.

2.4.3. Bulguların Düzenlenmesi ve Yorumlanması: Oluşturulan temalar ve alt temalar, bulgular bölümünün yapısını oluşturmuştur. Bulguların yazımında katılımcı görüşleri K1, K2 şeklinde kodlanarak doğrudan alıntılar yapılmış ve böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

2.4.4. Geçerlik ve Güvenilirlik: Verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için **veri üçgenlemesi** (farklı veri toplama araçları kullanma) ve **katılımcı teyidi** (çalıştay çıktılarının katılımcılarla paylaşılması ve doğrulanması) uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Kırklareli Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Çalıştay'ında özel gereksinimli öğrencilere ilişkin yapılan grup çalışmaları sonucunda ulaşılan bulgular, dört ana tema (Eğitim Ortamı, Eğitim Sistemi/Mevzuat, Aile ve Sosyal Çevre, Birey) altında ve her tema kendi içinde "Sorunlar" ve "Çözüm Önerileri" olarak sunulmuştur. Bulgular, katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir.

3.1. Eğitim Ortamı Kaynaklı Bulgular

3.1.1. Eğitim Ortamı Kaynaklı Sorunlar

Katılımcılar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördüğü fiziksel ortamların erişilebilirlik ve kullanılabilirlik açısından ciddi eksiklikler taşıdığını belirtmişlerdir. Bununla beraber okul servislerinde yaşanan sorunlar, Sınıf içi fiziksel koşullar ve donanım da yetersizliği, tuvaletlerin fiziksel yetersizliği, teknolojik altyapı eksikliği, öğretmenlerin bilgi eksikliği ve sınıfların kalabalık olması da ortaya konulan başlıca sorunlar olarak ortaya konulmuştur. Bunun yanında moderatör notlarına baktığımızda fiziksel ortamların yetersizliği konusunda tam bir mutabakat olduğu görülmüştür. Bu sorunlarla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

"Okul ortamının, hem özel gereksinimli hem de normal öğrencilerin konforunu sağlayacak şekilde düzenlenmemesi bir sorun kaynağı. Hareket kısıtlılığı olan çocuklara, asansör olmayan çok katlı yapılarda ciddi erişim engeli oluşturuyor. Dar koridorlar ve kapılar tekerlekli sandalye veya yürüteçle geçişi imkânsızlaştırıyor." (K12)

"Okul servislerinde araç asansörünün olmayışı, servis kullanımını zorlaştırıyor. Bu, çocuğumun okula devamını her gün bir mücadeleye dönüştürüyor." (K8)

Özel Eğitim Öğretmeni "Özel eğitim okullarının şehir merkezlerinin dışında olması, sosyal alanlar, alışveriş merkezleri, resmi kurumlara uzaklığı öğrencilerin erişimini zorlaştırıyor, toplumsal uyum ve sosyal beceri gelişimini olumsuz yönde etkiliyor. Öğrenciler adeta toplumdan izole ediliyor." (K25)

"Destek eğitim odalarının da çoğunun fiziksel açıdan yetersiz olması, karanlık, uygun donanımı olmayan sınıfların destek eğitim için uygun bir ortam sunmaması erişim sorunları yaşanmasına sebep oluyor." (K19)

"Otizm spektrum bozukluğu gibi duyuşal hassasiyetleri olan bireyler için sesli, ışıklı ve yoğun uyaran içeren sınıflar dikkat dağınıklığına ve stres durumlarına neden olabiliyor. Uyaranların fazla olduğu durumlarda, okulda dinlenme, rahatlama alanlarına ihtiyaç duyuluyor." (K31)

"Tutunma barı, geniş alan veya alçaltılmış lavabo içermeyen tuvaletler, özel gereksinimli bireylerin kullanımına uygun değil. Kapsayıcı tuvaletlerin olmaması temel bir ihtiyacın karşılanamaması anlamına geliyor." (K6)

"Teknolojik araçlara erişim eksikliği yaşanıyor. Görme engelli bir öğrenci için ekran okuyucu bir yazılımın bulunmaması gibi." (K41)

"Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle nasıl çalışacakları konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması ve farklı öğrenme stillerine göre öğretim yöntemlerinin yetersizliği, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine olumsuz olarak yansımaları." (K3)

"Sınıfların kalabalık olması öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarılama yapılmasını zorlaştırıyor ve dikkat dağınıklığı ve bire bir ilgilenme zorluğu oluşturuyor." (K15)

3.1.2. Eğitim Ortamına Yönelik Çözüm Önerileri

Katılımcılar, bu sorunlara yönelik kapsamlı çözüm önerileri sunmuşlardır. Katılımcıların fiziksel ortamların iyileştirilmesi, ulaşım sorunları, sınıf içi fiziksel koşullar ve donanım da yetersizliği, tuvaletlerin fiziksel yetersizliği, teknolojik altyapı eksikliği, öğretmenlerin bilgi eksikliği ve sınıfların kalabalık olması konularında ortaya koydukları çözüm önerileri aşağıda sıralanmıştır.

"Okullarda asansör, rampa, geniş kapılar gibi fiziksel düzenlemeler yapılmalı" (K42)

"Okul mimarisinde evrensel tasarım yaklaşımı benimsenmeli; tüm öğrenciler için erişilebilirlik, bağımsız hareket edebilme ve güvenli kullanım ilkeleri esas alınmalıdır." (K9)

"Okul binaları çok katlı değil yatay mimari olarak tasarlanmalıdır." (K35)

"Okul Servisleri öğrencilerin ihtiyacına uygun olmalı, araç asansörü gibi donanımlara sahip olmalıdır." (K2)

"Özel eğitim okulları tüm öğrencilerin kolay ulaşabilmesi için farklı bölgelerde de yaygınlaştırılmalı" (K42)

"Özel Eğitim okulları şehir merkezlerinde konumlandırılmalı." (K25)

"Destek eğitim odalarının iyileştirmeli, fiziki açıdan yeterli hale getirilmeli, aydınlık, ihtiyaca cevap veren materyallerle donatılmış bir sınıf oluşturulmalı" (K27)

"Duyusal hassasiyeti olan öğrenciler için özel alanlar olmalı ve gürültüden rahatsız olan öğrenciler için sessiz çalışma alanları oluşturulmalıdır." (K51)

"Kapsayıcı oyun alanları oluşturulmalı ve bu alanlarda engelli öğrenciler için güvenli oyun alanları tasarlanmalıdır." (K1)

"Ortak kullanım alanları (spor salonu, kantin, atölye vb.) tüm öğrencilerin erişimine açık hâle getirilmeli." (K54)

"Hijyen ve tuvalet erişimi artırılmalı ve özel gereksinimli öğrenciler için uygun tuvaletler yapılmalıdır." (K42)

"Alternatif iletişim araçları sağlanmalı – Konuşma güçlüğü çeken öğrenciler için artırılmış iletişim cihazları sunulmalıdır. Görme engelli öğrenciler için ekran okuyucu yazılımlar kullanılabilir." (K53)

"Öğretmenlere özel eğitim ve kapsayıcı sınıf yönetimi konusunda sürekli eğitim verilmeli" (K2)

"İşbirlikçi öğretim, farklılaştırılmış öğretim gibi stratejiler teşvik edilmeli" (K1)

"Kalabalık sınıflarda öğrenme ortamı olumsuz etkilenmekte, özel gereksinimli bireylere yeterli birebir ilgi sağlanamamaktadır. Bu nedenle sınıf mevcutları azaltılmalıdır." (K51)

3.2. Eğitim Sistemi ve Mevzuat Kaynaklı Bulgular

3.2.1. Eğitim Sistemi ve Mevzuat Kaynaklı Sorunlar

Katılımcılar, eğitim sisteminin yapısal sorunlarının özel gereksinimli öğrenciler için ciddi engeller oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Müfredatın katılığı öncelikli sorun olarak göze çarpmaktadır. Bununla beraber eğitim sisteminin sınav odaklı olması, öğretmen yeterlilikleri ve istihdamı, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki yetersizlikler, destek mekanizmalarının yetersizliği ve okul sonrası istihdama katılım zorlukları da ortaya konulan başlıca sorunlar olarak ortaya konulmuştur. Moderatör notlarına baktığımızda en çok üzerinde durulan konunun sistemin akademik başarı üzerine kurulu olması nedeniyle yetersizliği olan öğrencilerle yeteri kadar ilgilenilememesi ve akademik olarak başarı getiremeyeceği düşünülen bu öğrencilerin gözardı edildiğidir. Yine okullardaki Özel Eğitim Öğretmeni eksikliğide çokça üzerinde durulan bir konu olarak önümüze çıkmaktadır. Bu sorunlarla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

"Müfredat ve Materyal Uyumsuzluğu; Öğretim programlarının özel gereksinimli bireylerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmamış olması. Alternatif öğretim materyalleri ve teknolojik araçların yetersizliği esnek öğrenme yöntemlerinin eksikliğine işaret ediyor. Görsel öğrenen bir öğrencinin, derslerin sadece metin odaklı olması nedeniyle zorlanması müfredat kaynaklı sorunları oluşturuyor." (K7)

"Akademik Başarıya Odaklı Sistem özel gereksinimli öğrencileri zorluyor. Sınav odaklı sistemin özel gereksinimli bireyler üzerinde baskı yaratması. Bireysel farklılıkların dikkate alınmaması çocuğumuzu derinden yaralıyor." (K22)

"Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterli eğitimi almaması. Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yeterli donanımına sahip olmayışı temel bir sistem sorunudur." (K4)

"Özel eğitim hizmetlerinin yetersizliği. Okulda özel eğitim öğretmenlerinin eksikliği nedeniyle bazı öğrencilerin destek alamaması maalesef sık karşılaştığımız bir durum." (K18)

"Rehberlik Araştırma Merkezlerinde farklı engel grupları konusunda uzmanlaşmış personelin yetersizliği (dil ve konuşma terapisti, görme engelliler öğretmeni vs.) değerlendirme süreçlerini aksatıyor." (K11)

"Rehberlik Araştırma Merkezlerinin fiziksel koşullarının özel gereksinimli öğrencileri değerlendirmek için yeterli olmayışı doğru tanı koymamızı engelliyor." (K9)

"Destek eğitim odalarının işlevsel kullanılmaması; Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre planlanması gereken destek saatleri, çoğunlukla ders saatlerinin rastgele bölünmesiyle uygulanması bu da öğrencinin hem destek eğitimden hem de sınıf öğretiminden tam anlamıyla faydalanamamasına neden oluyor." (K27)

"Sınıf içi destek mekanizmalarının yetersizliği. Gölge öğretmenler ve yardımcı eğitimcilerin eksikliği hissediliyor." (K33)

"18 yaş sonrası özel gereksinimli bireyler için istihdam, sosyal yaşam ve mesleki gelişim alanlarında yeterli desteğin sağlanmaması aileleri endişelendiriyor." (K18)

3.2.2. Eğitim Sistemine Yönelik Çözüm Önerileri

Katılımcılar, sistemsal sorunların çözüm önerileri olarak **müfredat ve değerlendirme sisteminde değişiklikler yapılması, öğretmen hizmet içi eğitimlerinin sürekli ve etkili olarak devam etmesi, Özel Eğitim Öğretmeni istihdamının arttırılması, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin güçlendirilmesi, okul süresince sunulan destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve mezuniyet sonrası istihdam çalışmalarına önem verilmesi şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların belirlenen konularda ortaya koydukları çözüm önerileri aşağıda sıralanmıştır.**

"Sınav Sisteminde düzenlemeler yapılarak okullarda yıkıcı rekabet ortamı yerine işbirliği ve öğrenmeyi önceleyen bir iklim sağlanmalı" (K7)

"Müfredat esnekleştirilmeli, farklı öğrenme stillerine uygun içerikler ve donanımlar eklenmelidir" (K55)

"Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) etkili şekilde uygulanmalı"(K14)

"Akademik başarıya odaklı değil, gelişim odaklı değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi"(K17)

"Alternatif sınav yöntemlerinin geliştirilmesi." (K19)

"Öğretmenler kapsayıcı eğitim konusunda eğitilmelidir. Öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerle nasıl çalışacaklarına dair hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir"(K50)

"Kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimler konusunda öğretmen adaylarına üniversite düzeyinde zorunlu dersler verilmesi"(K44)

"Özel eğitim öğretmenlerinin sayısı artırılmalıdır"(K28)

"Okullarda Özel Eğitim konusunda müşavirlik hizmeti verecek özel eğitim birimleri bulundurulmalı"(K39)

"Her okulda en az bir özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmenin görevlendirilmesi zorunlu hâle getirilmelidir." (K43)

"Rehberlik Araştırma Merkezlerinde farklı engel grupları konusunda uzmanlaşmış personel bulundurmak"(K34)

"Rehberlik Araştırma Merkezlerinin fiziksel koşullarının özel gereksinimli öğrencileri değerlendirmek için daha elverişli hale getirilebilir." (K23)

"Sınıf içi destek mekanizmaları oluşturulmalı. Gölge öğretmenler ve yardımcı eğitimciler görevlendirilmelidir"(K45)

"Okullarda özel eğitim danışmanları ve terapistlerin istihdam edilmesi." (K47)

"Belediyeler ve halk eğitim merkezlerinde tanılı bireylerin topluma aktif katılımını sağlayacak sosyal yaşam destek programları ve atölyeler oluşturulmalıdır"(K44)

"Mesleki beceri kazandırmaya yönelik özel eğitim merkezleri kurulmalı ve bu merkezlerde bireylerin üretkenliği desteklenmelidir"(K14)

"Özel sektörde %4 engelli çalıştırma zorunluluğu etkin biçimde uygulanmalı, denetimler artırılmalı ve başarılı kurumlar teşvik edilmelidir." (K32)

3.3. Aile ve Sosyal Çevre Kaynaklı Bulgular

3.3.1. Aile ve Sosyal Çevre Kaynaklı Sorunlar

Aile ve toplum kaynaklı sorunlar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik en duygusal ve zorlayıcı engeller olarak tanımlanmıştır. Tanı kabul süreci en önemli sorun olarak önümüze çıkmaktadır. Bunun yanında ailenin ilaç kullanımına yönelik tutumları, ekonomik zorluklar, toplumsal önyargı ve dışlanma, aile içi sorunlar, akran zorbalığı ve eğitimde aile katılımının yetersiz olması başlıca sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Moderatör notlarına baktığımızda en çok üzerinde durulan konunun ailenin tanı kabul süreçlerindeki sorunlar olduğu görünmektedir. Bu sorunlarla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

"Ailenin tanılama ve kabul sürecini aksatması, özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecini ciddi biçimde olumsuz etkiliyor. DEHB'si olan bir çocuğun ailesinin bunu 'yaramazlık' olarak görmesi gibi durumlarla maalesef karşılaşıyoruz." (K5)

"Ailenin çocuklarına ihtiyaç duyduğu ilaçları vermemesi tedavi sürecini sekteye uğrattıyor." (K14)

"Ailelerin maddi imkanlarının kısıtlı olması – Özel eğitim desteği alması gereken bir çocuğun ailesinin bunu karşılayamaması bizim için en büyük engel." (K21)

"Toplumda hâlen süregelen önyargı ve ayrımcılığın, kapsayıcı eğitimin önündeki sosyal engellerden birisi olması. Bu durum aileleri de çocukları da yıpratıyor." (K29)

"Aile içi şiddet ve travmatik olaylar – Ailede yaşanan sorunların çocuğun eğitim motivasyonunu düşürmesi öğrencimizin okul başarısını doğrudan etkiliyor." (K36)

"Akran zorbalığı ve sosyal dışlanma, engelli öğrencilerin akranları tarafından dışlanması bazen sessizce, bazen de açıktan yaşanıyor." (K2)

"Ailelerin eğitime katılım oranının düşük olması. Ailelerin sürece dair yeterli bilgiye sahip olmaması ve eğitimle işbirliğinin sınırlı kalması. Bu durum, öğrencinin okul-aile iş birliği çerçevesinde desteklenmesini engelliyor." (K17)

3.3.2. Aile ve Sosyal Çevreye Yönelik Çözüm Önerileri

Katılımcılar, aile ve sosyal çevreye sorunlarına yönelik çözüm önerileri olarak: tanı ve kabul süreci desteği, ilaç kullanımı farkındalığı, ekonomik destek, toplumsal farkındalık oluşturulması, psikolojik destek, akran zorbalığı ile mücadele ve eğitimde aile katılımının artırılması başlıklarını öne çıkarmışlardır. **Katılımcıların belirlenen** konularda ortaya koydukları çözüm önerileri aşağıda sıralanmıştır.

"Tanılama ve kabul sürecinden itibaren aileye sürekli rehberlik ve psikolojik destek sunulmalı. bu hizmetler RAM, okul rehberlik servisleri ve sağlık kurumlarıyla iş birliği içinde yürütülmelidir", "Düzenli psikoeğitim programları, farkındalık seminerleri ve aile destek grupları oluşturulmalıdır." (K4)

"Aileye yönelik bilimsel, açık ve empatik bir iletişim süreci başlatılması gerekmektedir"(K40)

"İlaçsız yürütülebilecek müdahalelerin (terapi, özel eğitim, davranışsal destek) sınırlılıkları açıklanmalıdır." (K38)

"Ekonomik destek sağlanmalı"(K13)

"Maddi durumu yetersiz ailelere burs, ücretsiz eğitim materyalleri ve destek paketleri sunulmalıdır." (K24)

"Özel gereksinimli bireylerin toplumda görünürlüğünü artırmak, önyargıların yıkılması ve kapsayıcı bir yaşam kültürünün oluşması açısından son derece önemlidir"(K26)

"Medya ve dijital platformlarda özel gereksinimli bireylerin başarı hikâyelerini, yeteneklerini ve günlük yaşama katılımlarını anlatan kamu spotları, belgeseller ve sosyal medya içerikleri hazırlanarak geniş kitlelere ulaştırılmalıdır." (K5)

"Sosyal hizmetler ve psikolojik destek mekanizmaları güçlendirilmeli"(K30)

"Travma yaşamış çocuklar için psikolojik destek programları oluşturulmalıdır." (K36)

"Okullarda sosyal hizmet çalışmalarını yürütecek sosyal hizmet uzmanları çalıştırılmalı"(K37)

"Akran zorbalığını önlemek için sosyal projeler uygulanmalı"(K20)

"Okullarda empati ve kapsayıcılığı artıran etkinlikler düzenlenmelidir." (K21)

"Ailelerin kapsayıcı eğitim anlayışıyla ilgili bilinç düzeyini artırmak için bilgilendirici seminerler, atölyeler ve etkileşimli eğitim programları düzenlenmeli"(K10)

"Aile katılımını artırmak için velilerin okul karar alma süreçlerine dahil olduğu veli-okul iş birliği modelleri uygulanmalıdır." (K8)

3.4. Birey Kaynaklı Bulgular

3.4.1. Birey Kaynaklı Sorunlar

Birey kaynaklı sorunlara baktığımızda özgüven eksikliği, iletişim becerilerindeki güçlükler, dikkat ve odaklanma sorunları, öğrenme hızındaki farklılıklar ve sağlık sorunları başlıca sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Bu sorunlarla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

"Özgüven eksikliği. Başarısız hissetmek ve okula olan ilginin kaybolması... Bu hissiyat içimizi kemiriyor." (K23)

"İletişim becerileri sorunları. Otizmli bir öğrencinin sosyal kuralları anlamakta zorlanması onu akranlarından uzaklaştırıyor." (K10)

"Dikkat eksikliği ve odaklanma sorunları. DEHB'si olan bir öğrencinin dersi takip edememesi hem onu hem beni üzüyor." (K1)

"Öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmayan sınavlar, standart testlerle ölçülmeye çalışılması veya başarısının sürekli eksik yönlerine odaklanılarak değerlendirilmesi öğrencide başarısızlık hissini kalıcılaştırıyor." (K16)

"Sağlık sorunları. Kronik hastalığı olan bir öğrencinin düzenli olarak okula gidememesi eğitimde sürekliliği bozuyor." (K30)

3.4.2. Bireye Yönelik Çözüm Önerileri

Katılımcılar, bireysel zorlukların aşılması için; özgüven geliştirme, iletişim becerilerini destekleme, dikkat arttırıcı yöntemler kullanma, bireysel programlar kullanma, sağlık sorunlarına yönelik olarak esneklik sağlama ve psikolojik desteği arttırma başlıkları ana başlıklar olarak öne çıkmaktadır. Konu ile ilgili katılımcılar şu önerilerde bulunmuşlardır:

"Çok yönlü ve birey odaklı bir yaklaşımı gerektirir. İlk olarak, okullar öğrenciler için güvenli, destekleyici ve kapsayıcı öğrenme ortamları hâline getirilmelidir" (K9)

"Öğrencilere özgüven kazandıran eğitimler verilmeli. (Disleksi, DEHB gibi tanılara sahip öğrencilerin güçlü yönleri vurgulanmalıdır.)" (K11)

"Özellikle özel gereksinimli öğrencilerle iletişimde empatik, sabırlı ve yargılamadan uzak bir tutum benimsemesi gerekir." (K33)

"Sosyal becerileri geliştiren etkinlikler düzenlenmeli. (Otizmliler için sosyal beceri atölyeleri oluşturulmalıdır.)" (K22)

"Dikkat eksikliği olan öğrenciler için odaklanmayı artıran yöntemler kullanılmalı." (K29)

"Öğretmenleri bu soruna yönelik hizmet içi eğitim almalı." (K16)

"Öğrencilerin bireysel yeteneklerine göre eğitim programları oluşturulmalı"(K30)

"Öğrenme hızına uygun bireysel programlar hazırlanmalı." (K39)

"Yavaş öğrenen öğrenciler için özel eğitim saatleri belirlenmelidir." (K30)

"Değerlendirme sürecinde, öğrencinin sadece akademik performansı değil, çabası, gelişimi ve sosyal-duygusal kazanımları da göz önüne alınmalıdır." (K10)

"Sağlık sorunları nedeniyle okula gelemeyen öğrenciler için uzaktan eğitim olanakları sağlanmalıdır." (K23)

"Öğrencilerin psikososyal gelişimini destekleyen aktiviteler yapılmalı"(K1)

"Grup terapileri, sosyal etkinlikler ve kulüpler oluşturulmalıdır." (K49)

4. TARTIŞMA

Bu çalışma, Kırklareli'nde düzenlenen Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Çalıştayı aracılığıyla, özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik sahaya dayalı çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, Türkiye

bağlamında kapsayıcı eğitimin mevcut durumuna ilişkin çarpıcı bir bakış açısı sunmakta ve ulusal ile uluslararası literatürle önemli ölçüde örtüşmektedir.

Araştırma bulgularımız, özel gereksinimli öğrencilerin en temel sorunlarından birinin fiziksel erişilebilirlik olduğunu göstermiştir. Katılımcıların asansör, rampa, geniş kapı ve erişilebilir tuvalet eksikliğine yönelik vurguları (K12), Türkiye'deki okul binalarının hala "evrensel tasarım" ilkelerinden uzak olduğunu destekler niteliktedir (Burgstahler, 2015; Kaplan & Aksoy, 2019; Cordan & Gülbahar, 2023). Bu durum, eğitim hakkının önündeki en somut engellerden biridir. Ancak bulgularımız, sorunun sadece fiziksel erişimle sınırlı olmadığını, özel eğitim okullarının şehir merkezlerinden uzak konumlanmasının (K25) öğrencilerin toplumsal hayata katılımını ve sosyal beceri gelişimini engelleyerek bir "izolasyon ve dışlanma" yarattığını göstermiştir. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin sadece okul binası içinde değil, toplumla bütünleşik bir şekilde ele alınması gerektiği yönündeki görüşleri güçlendirmektedir (Oliver, 1990). Ayrıca, duyuşal hassasiyeti olan öğrenciler için uygun olmayan sınıf ortamları (K31), öğrenme ortamlarının her öğrenci için "kullanılabilir" olması gerektiğini ortaya koymuş ve "Evrensel Tasarım için Öğrenme" ilkelerinin benimsenmesinin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha vurgulamıştır (Meyer vd., 2014).

Çalışmamızın en çarpıcı sonuçlarından biri, yasal çerçeve ile uygulama arasında büyük farklılıklar olduğunu ortaya koymasındır.. Katılımcılar, müfredatın katılığı ve sınav odaklı sistemin (K7, K22) özel gereksinimli öğrenciler üzerinde yarattığı baskıyı vurgulamıştır. Bu durum "bireyselleştirilmiş eğitim" yapılmasının gerekliliği gerçeğiyle çelişmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Sarı, 2007). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) etkisiz uygulanması ve destek eğitim odalarının işlevselliğini yitirmesi (K27), politika metinlerinde idealize edilen modellerin sahada yeterli destek mekanizması, öğretmen eğitimi ve kaynak olmadan etkili olamayacağını göstermektedir (Avcıoğlu, 2017; Melekoğlu ve Sakız, 2017). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki yetersizliği (K4) ise, alanyazında sıklıkla karşımıza çıkan bir sorun olup (Campbell vd., 2003), kapsayıcı eğitim reformlarının başarısının önündeki en kritik engellerden biridir. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) yaşanan uzman personel eksikliği (K11) ise, sürecin en önemli aşamalarından birisi olan tanılama ve yönlendirme sürecindeki sorunları ortaya koymaktadır. (Çay, Sivrikaya, & Eldeniz Çetin, 2022).

Araştırma bulgularımız, özel gereksinimli öğrencilerin karşılaştığı en zorlu engellerden birinin toplumsal önyargılar, damgalama ve akran zorbalığı olduğunu ortaya koymuştur (K29, K2). Bu bulgular, Rose ve Monda-Amaya (2012) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla paralellik göstermekte ve kapsayıcı eğitimin başarısının sadece fiziksel ve öğretimsel düzenlemelerle değil, aynı zamanda okul ikliminin ve toplumsal tutumların dönüştürülmesiyle mümkün olabileceğine işaret etmektedir. Ailelerin tanıyı kabul sürecindeki zorlukları (K5) ve eğitim sürecine sınırlı katılımları (K17), aile-okul iş

birliğinin ne denli hayati olduğunu ancak bir o kadar da zayıf kaldığını göstermektedir (Yüksel & Tanrıverdi, 2019). Bu durum, aileleri sürece aktif olarak dahil eden ve onlara psikolojik ve bilgilendirici destek sunan yapılandırılmış programlara duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır (Turnbull vd., 2015).

Katılımcıların vurguladığı özgüven eksikliği, iletişim sorunları ve sınav kaygısı (K23, K10, K16), özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarıdan önce psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular, kapsayıcı eğitim ortamlarının akademik kazanımların yanı sıra sosyal-duygusal öğrenmeyi ve öğrencilerin öz-yeterlik duygusunu güçlendirecek şekilde kurgulanması gerektiğine dair literatürü desteklemektedir (Gönültaş & Karataş, 2023; Kızılaslan et al., 2021). Öğrencilerin "başarısız hissetme" vurgusu, değerlendirme sistemlerinin dönüştürölmesi ve öğrencilerin güçlü yanlarını öne çıkaran bir pedagojik yaklaşımın benimsenmesi gerekliliğini işaret etmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Çalıştayı kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin eğitime erişim, katılım ve eğitimden yararlanma süreçlerinde fiziksel, pedagojik, sosyal ve yönetsel boyutlarda çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını göstermiştir. Özellikle okul binalarının erişilebilirlik açısından yetersiz olması, ulaşım sorunları ve özel eğitim kurumlarının konumlarından kaynaklanan güçlükler, öğrencilerin eğitim hakkında eşit biçimde yararlanmasını sınırlandıran temel faktörler olarak öne çıkmıştır.

Araştırmada ayrıca eğitim sisteminin mevcut yapısının bireysel farklılıklara yeterince cevap veremediği belirlenmiştir. Standart müfredat uygulamaları, akademik başarı odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) etkili biçimde uygulanamaması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda kaliteyi düşürmektedir. Bunun yanında Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) yaşanan uzman personel ve altyapı eksiklikleri ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve deneyim yetersizlikleri, eğitim hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Gölge öğretmen, yardımcı personel ve uzman desteği gibi destek mekanizmalarının sınırlı olması da uygulamada karşılaşılan önemli sorunlar arasında yer almaktadır.

Bulgular, kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin yalnızca fiziksel ve akademik boyutlarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda sosyal ve psikolojik boyutlar içerdığini de ortaya koymuştur. Toplumda ve okul ortamında devam eden önyargılar ve akran zorbalığı, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal

kabulünü ve psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca ailelerin tanılama ve eğitim sürecine katılımında yaşanan güçlükler ile öğrencilerin özgüven, iletişim ve sosyal uyum alanlarındaki destek ihtiyaçları, kapsayıcı eğitimin çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve diğer paydaşlar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, paydaş katılımıyla geliştirilecek, somut hedefler, göstergeler ve zaman çizelgesi içeren "Ulusal Kapsayıcı Eğitim Stratejisi ve Eylem Planı" hayata geçirilmelidir.
2. Mevcut yönetmeliklerdeki erişilebilirlik ve BEP gibi hükümlerin uygulanmasını sağlamak için denetim mekanizmaları güçlendirilmelidir.
3. Kapsayıcı eğitimi güçlendirmek için merkezi bütçeden özel kaynak ayrılmalı (arttırılmalı), bu kaynaklar okulların fiziksel altyapısının iyileştirilmesi, destek personel istihdamı ve teknolojik donanım için kullanılmalıdır.
4. Tüm yeni okul projeleri "Evrensel Tasarım" ilkelerine göre inşa edilmeli, mevcut okul binaları için kapsamlı bir erişilebilirlik tadilat programı başlatılmalıdır. Taşımalı eğitimde kullanılan servis araçları özel gereksinimli öğrencilere uygun hale getirilmelidir.
5. YÖK ile iş birliği yapılarak, tüm öğretmenlik programlarında "Kapsayıcı Eğitim" ve "Evrensel Tasarım için Öğrenme" zorunlu dersler haline getirilmelidir. Hizmet içinde ise öğretmenlere yönelik teorik değil, uygulamalı, sürekli ve ihtiyaç temelli mesleki gelişim programları yaygınlaştırılmalıdır.
6. Her okulda, ihtiyaca göre özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve gölge öğretmen/yardımcı personel normları oluşturulmalı ve istihdamı sağlanmalıdır.
7. Müfredat, farklı öğrenme stillerine ve hızlarına hitap edecek şekilde esnekleştirilmeli, BEP'ler etkin bir şekilde uygulanarak hayata geçirilmeli ve ölçme-değerlendirme yöntemleri çeşitlendirilmelidir.
8. RAM'larda farklı engel gruplarına yönelik uzman personel (dil ve konuşma terapisti, odyolog, çocuk gelişimci vb.) sayısı artırılmalı, fiziki koşulları iyileştirilmeli ve değerlendirme süreçleri çok yönlü bir yaklaşımla yürütülmelidir.
9. Ailelere yönelik bilgilendirici seminerler, eğitim programları ve destek grupları oluşturulmalı, ailelerin BEP süreçlerine ve okul karar mekanizmalarına etkin katılımı sağlanmalıdır.

10. Medya, yerel yönetimler ve STK'lar iş birliğiyle, özel gereksinimli bireylere yönelik önyargıları kırmayı hedefleyen, onların başarılarını ve potansiyellerini vurgulayan kapsamlı farkındalık kampanyaları yürütülmelidir. Okullarda, akran dayanışmasını ve empatiyi güçlendiren programlar (kanka sistemi, sosyal kabul etkinlikleri) uygulanmalıdır.
11. Bu çalışmada nitel yöntemle ortaya konan sorunlar, daha geniş örneklemle nicel araştırmalarla test edilmeli ve farklı bölgelerdeki durumu ortaya koyan karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır.
12. Önerilen çözümlerin (örneğin, evrensel tasarım uygulamalarının, yeni öğretmen eğitimi modüllerinin) pilot okullarda uygulanması ve etkililiklerinin bilimsel olarak değerlendirildiği deneysel ve yarı-deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
13. Kapsayıcı eğitimin asıl muhatabı olan özel gereksinimli öğrencilerin kendi seslerini, deneyimlerini ve beklentilerini merkeze alan nitel araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Avcıoğlu, H. (2017). *Etkinliklerle kavram öğretimi: Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için*. Vize Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Burgstahler, S. (2020). *Universal design in higher education: From principles to practice* (3rd ed.). Harvard Education Press.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Cansız, M., & Bayar, A. (2024). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 88–106.
- Cordan, Ö., & Gülbahar, S. (2023). Design guideline for life center unit for inclusive schools in Turkey. *A/Z ITU Journal of the Faculty of Architecture*, 20(2), 387–404. <https://doi.org/10.58278/0.2023.12>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çay, E., Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2022). Rehberlik araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme yapan personelin çoklu yetersizliği olan bireyleri değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1047–1067. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1108291>

- Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional Children*, 80(1), 7–24. <https://doi.org/10.1177/001440291308000107>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850a>
- Gönültaş, O., & Karataş, Z. (2023). Özel yetenekli ergenlerde psikolojik iyi oluş ile algılanan sosyal yetkinlik arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 516–533. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1054947>
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kaplan, G., & Aksoy, V. (2019). Özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi: Eskişehir örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 169–186. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332126>
- Kızılaslan, A., Avşar Tuncay, A., & Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 517–542. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.606589>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Melekoğlu, M. A., & Sakız, H. (2017). *Gözlerimizdeki umut: Özel gereksinimli bireyler ve eğitimleri*. Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018, 7 Temmuz). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. *Resmî Gazete* (Sayı: 30471).
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan Education.
- Öncül, N. (2014). Türkiye'de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 247–284.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99–107. <https://doi.org/10.1177/1053451211430119>
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9(3), 131–146. <https://doi.org/10.1002/dei.220>
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Kültür Yayınları.

- Toğa, İ., & Ozmusul, M. (2022). İlkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 6(Özel Sayı), 96–109.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7th ed.). Pearson.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Resmî Gazete. (1973, 24 Haziran). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (Sayı: 14574).
- Resmî Gazete. (2005, 7 Temmuz). 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (Sayı: 25868).
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory research methods: Choice points in the research process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Yavuz, M., & Yıkmiş, A. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.38151/akef.2021.7>
- Yazıcıoğlu, T. (2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yardımcı öğretmenlik uygulamaları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 21–33. <https://doi.org/10.29250/sead.336342>
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535–559. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.493089>

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE HAYATTA KALMA BECERİLERİ VE GÜVENLİK OKURYAZARLIĞI: STRATEJİK PAYDAŞ YÖNETİMİ TEMELLİ BİR İYİ UYGULAMA ÖRNEĞİ

Derya PERİMCEK ERKİN²³

ÖZET

Amacı: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında stratejik paydaş yönetimi ve simülasyon temelli öğrenme modelleri aracılığıyla çocukların güvenlik okuryazarlığı ile hayatta kalma becerilerini geliştirme sürecini bir "İyi Uygulama Örneği" üzerinden incelemektir. Kurum dışı aktörlerin sürece dahil edilmesinde okul yönetiminin stratejik liderlik rolü ve bu iş birliklerinin kalıcı davranış değişikliği üzerindeki etkisi analiz edilmiştir.

Araştırma Yöntemi: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir devlet anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubundaki 105 çocuk oluşturmaktadır. Veriler; Öğrenci Güvenlik Okuryazarlığı Mülakat Formu (Ön Test-Son Test), 7 istasyondan oluşan Performans Dayalı Değerlendirme Parkuru ve Uzman Yansıtıcı Değerlendirme Formları aracılığıyla toplanmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları, çocukların güvenlik kavramlarına ilişkin teorik bilgi düzeylerinin %20'den %90'a çıktığını göstermiştir. Uygulamalı performans parkuru sonuçları ise öğrencilerin edindikleri teorik bilgileri %91,4 oranında doğru psikomotor ve fiziksel davranışlara (tahliye, gizlenme, ihbar vb.) dönüştürebildiklerini kanıtlamıştır. Yönetimsel açıdan, 7 farklı kamu kurumu ve sivil paydaşın koordinasyonu %100 uyumla tamamlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının kriz anlarında pasif birer korunma nesnesi değil, doğru pedagojik yaklaşımlarla süreci yönetebilen "aktif öznelere" haline gelebildiğini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin bürokratik engelleri stratejik esneklikle aşmasının kurumsal kapasiteyi artırdığı görülmüştür. Bu modelin, erken çocukluk eğitiminde ulusal bir "Hayatta Kalma ve Güvenlik Okuryazarlığı Protokolü" olarak yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik Okuryazarlığı, Hayatta Kalma Becerileri

Survival Skills and Safety Literacy in Preschool Education: A Best Practice Example Based on Strategic Stakeholder Management

Abstract

Aim: The aim of this study is to examine the process of developing safety literacy and survival skills of children in preschool education institutions through strategic stakeholder management and simulation-based learning models within the scope of a "Best Practice Example". The strategic leadership role of school management in involving external actors in the process and the impact of these collaborations on permanent behavior change were analyzed.

²³ Öğretmen, Bağcılar, İstanbul, perimcekerkinderya@gmail.com

Method: A descriptive case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consists of 105 children aged 4-5 attending a public preschool in Istanbul in the 2025-2026 academic year. Data were collected through the Student Safety Literacy Interview Form (Pretest-Posttest), a 7-station Performance-Based Evaluation Track, and Expert Reflective Evaluation Forms.

Findings: Research findings showed that children's theoretical knowledge level regarding safety concepts increased from 20% to 90%. The results of the applied performance track proved that students could transform their theoretical knowledge into correct psychomotor and physical behaviors (evacuation, hiding, reporting, etc.) at a rate of 91.4%. Information and schedules of 7 different public institutions and stakeholders were integrated with 100% compliance.

Results and Suggestions: The study revealed that preschool children are not passive objects of protection during crises, but can become "active subjects" who can manage the process with correct pedagogical approaches. It has been observed that school managers overcoming bureaucratic obstacles with strategic flexibility increases institutional capacity. It is recommended to disseminate this model as a national "Survival and Safety Literacy Protocol" in early childhood education.

Keywords: *Safety Literacy, Survival Skills.*

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim yönetiminde okul yöneticisinin rolü, geleneksel idari sınırların ötesine geçerek kurumsal vizyonu toplumsal kaynaklarla birleştiren bir "stratejik liderlik" boyutuna evrilmiştir. Bu liderlik anlayışı, okulun sadece akademik başarıya odaklanan kapalı bir sistem değil; çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan, yerel ve ulusal paydaşları eğitimin organik bir parçası haline getiren dinamik bir yapı olmasını zorunlu kılmaktadır (Akyol, 2020). Özellikle okul güvenliği ve kriz yönetimi gibi hayati alanlarda, okul yöneticisinin bu stratejik konumu, kurumun afetlere ve anlık acil durumlara karşı direnç kapasitesini ve kurumsal reflekslerini doğrudan belirleyen en temel unsurdur.

Okul güvenliği çerçevesinde yürütülen geleneksel çalışmalar, literatürde ve uygulamada genellikle fiziksel önlemler, yapısal yalıtımlar ve yetişkin odaklı tahliye planları ile sınırlı kalmaktadır. Oysa ki, küresel iklim krizi ve toplumsal dinamiklerin etkisiyle afetlerin ve ani tehlikelerin (yangın, deprem, kaybolma, yabancı tehlikesi vb.) arttığı modern dünyada, okul öncesi dönem çocuklarının kriz anlarında yetişkin yardımı ulaşana kadar geçecek olan "altın dakikalarda" sergileyecekleri reaksiyonlar ve hayatta kalma refleksleri hayati önem taşımaktadır. Yapılan ön gözlemler ve saha deneyimleri, bu yaş grubu çocukların acil durumlar karşısında genellikle donup kaldıklarını, pasif ve savunmasız bir tutum sergilediklerini veya paniğe kapılarak yanlış tepkiler verdiklerini göstermektedir. Bu durum, mevcut eğitim programlarında teorik olarak yer alan güvenlik ve korunma bilgilerinin, somut, işlevsel ve acil durumlarda uygulanabilir "hayatta kalma becerilerine" dönüşmesi noktasında ciddi bir pedagojik, yöntemsel ve yönetsel boşluk olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, bir devlet anaokulu yönetimi liderliğinde 4 yıldır istikrarlı bir şekilde sürdürülen ve son bir yılın verileriyle akademik zemine oturtulan bir "İyi Uygulama Örneği"ni analiz etmeyi amaçlamaktadır. Projenin özgün değeri ve alanyazına katkısı; mevcut müfredatın teorik sınırlarını aşarak Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), İl Emniyet Müdürlüğü, İtfaiye Daire Başkanlığı, Orman Genel Müdürlüğü ve Sağlık Kurumları gibi yedi farklı kamu ve sivil paydaşı ortak bir eğitim ekosisteminde buluşturmasından kaynaklanmaktadır.

Okul yönetiminin bu süreçteki rolü, sadece kurumsal bir koordinatörlük veya resmi yazışma takibinden ibaret değildir; aksine, kurumlar arasında resmi protokollerin bulunmadığı stratejik alanlarda ikna kabiliyeti ve sosyal sermayeyi kullanarak, bürokratik engelleri "stratejik esneklik" ile aşan bir sosyal girişimciliktir. Uzman davetlerinin veli ağları üzerinden esnek bir şekilde yönetilmesi ve kurumların yoğun mesailerinin okul takvimine dinamik bir şekilde entegre edilmesi, okul müdürünün bir "stratejik paydaş yöneticisi" olarak üstlendiği kilit rolü temsil etmektedir. Sonuç olarak bu araştırma ; 105 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen simülasyon temelli bir eğitim modelinin, çocukların öz-yeterlilik düzeylerini nasıl %90 oranında başarıya ulaştırdığını ve bu başarının arkasındaki yönetsel stratejileri kurumsal bir protokol önerisi olarak eğitim camiasına sunmayı hedeflemektedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Modern eğitim kurumları, karmaşık sosyal dinamiklerin ve çevresel risklerin merkezinde yer alan açık sistemlerdir. Bu sistemlerin sürdürülebilir bir güvenlik ve gelişim ekosistemi inşa edebilmesi, hem yönetsel stratejilerin hem de hedef kitlenin içsel kapasitelerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazın; eğitim yönetiminde dış aktörlerin sürece entegrasyonunu sağlayan stratejik paydaş yönetimi, erken çocukluk dönemindeki çocukların risk durumlarında gösterdikleri öz-yeterlilik algısı ve bu algıyı eyleme dönüştüren simülasyon temelli öğrenme yaklaşımları olmak üzere üç temel teorik eksen üzerinde şekillenmektedir.

2.1. Eğitim Yönetiminde Stratejik Paydaş Yönetimi

Modern eğitim yönetim yaklaşımları, okulu çevresinden bağımsız izole bir yapı değil, aksine geniş bir sosyal ağın ve toplumsal etkileşimin merkezi olarak tanımlamaktadır. Freeman (1984) tarafından temelleri atılan paydaş kuramı, eğitim kurumlarına uyarlandığında; okul müdürünün kurum dışındaki stratejik aktörleri (kamu kurumları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, saha uzmanları ve veliler) okulun vizyonuna ve operasyonel süreçlerine dahil etme becerisini ön plana çıkarmaktadır. Literatürde, stratejik paydaş yönetimi süreçlerini etkin bir şekilde yürüten okul yöneticilerinin, kurumun kaynak verimliliğini artırdığı, bürokratik kısıtları esnettiği ve okulun toplumsal meşruiyetini güçlendirdiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Bryson, 2018). Özellikle kriz yönetimi, afet hazırlığı ve

bütüncül okul güvenliği gibi multidisipliner alanlarda, okulun tek başına kurumsal ve lojistik olarak yetersiz kaldığı durumlarda dış paydaşlarla kurulan "dinamik iş birlikleri", kurumsal kapasiteyi en üst seviyeye çıkaran stratejik bir liderlik hamlesi olarak kabul edilmektedir.

2.2. Okul Öncesi Dönemde Güvenlik Okuryazarlığı ve Öz-Yeterlilik

Öz-yeterlilik, bireyin olası kriz durumları ve zorluklar ile başa çıkabilmek için gerekli eylemleri organize etme, yönetme ve başarıyla yürütme kapasitesine yönelik duyduğu içsel inanç ve algıdır (Bandura, 1997). Okul öncesi dönem bağlamında güvenlik okuryazarlığı ise; çocuğun yakın ve uzak çevresindeki tehlikeleri erkenden fark etmesini, karşı karşıya kaldığı riskleri analiz etmesini ve kendisini koruyacak doğru eylemsel reaksiyonları (güvenli tahliye, saklanma, doğru kişilerden yardım isteme vb.) gerçekleştirmesi sürecini kapsamaktadır. Geleneksel korumacı literatür bu yaş grubundaki çocukları genellikle "pasif ve mutlak surette korunması gereken öznelere" olarak sınıflandırsa da, güncel uygulamalı araştırmalar simülasyon temelli ve yaşayarak öğrenmeye dayalı eğitimlerin çocukların öz-yeterlilik algısını ciddi ölçüde güçlendirdiğini göstermektedir. Morrongiello ve arkadaşları (2010), çocukların somut ve rehberli yaşantılar yoluyla güvenlik kurallarını çok daha hızlı içselleştirdiklerini, bu becerilerin "yaparak-yaşayarak öğrenme" metoduyla kalıcı ve istikrarlı birer davranış değişikliğine dönüştüğünü ampirik olarak kanıtlamıştır.

2.3. Hayatta Kalma Becerileri ve Simülasyon Temelli Öğrenme

Erken çocukluk eğitiminde afet ve acil durum eğitimleri, uygulamada genellikle teorik sunumlar, sınıf içi anlatımlar veya statik görsellerle sınırlı kalmaktadır. Ancak pedagojik literatür, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri gereği, soyut ve tehdit edici kavramların (deprem dalgası, duman zehirlenmesi, radyoaktif riskler, kaybolma anındaki yabancı algısı vb.) mutlaka somutlaştırılarak verilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Simülasyon temelli öğrenme yaklaşımı; çocukların tamamen güvenli, kontrol edilebilir ve rehberli bir ortamda gerçekçi kriz senaryolarını bizzat deneyimlemesine, hata yapmasına ve en önemlisi tehlike anında göstermesi gereken doğru refleksi otomatize etmesine olanak tanımaktadır (Zayim ve ark., 2022). Özellikle itfaiye teşkilatı, AFAD uzmanları ve emniyet birimlerinin profesyonel ekipman, donanım ve üniformalarıyla doğrudan dahil olduğu eğitim süreçlerinin, çocukların öğrenme motivasyonunu ve dikkat sürelerini artırdığı; "sosyal öğrenme" mekanizmaları yoluyla kalıcı izli, transfer edilebilir olumlu davranışlar oluşturduğu belirtilmektedir.

3. YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. Durum çalışması, güncel ve karmaşık bir olguyu, kendi gerçek yaşam çerçevesi ve doğal ortamı içinde

derinlemesine, çok boyutlu ve bütüncül bir şekilde incelemeye olanak tanıyan nitelikli bir yöntemdir (Yin, 2018). Bu araştırma kapsamında ele alınan ve derinlemesine incelenen "durum"; bir okul öncesi eğitim kurumunun stratejik paydaş yönetimi modeli aracılığıyla çocuklarda güvenlik okuryazarlığı ile hayatta kalma becerilerini geliştirme ve bu süreci yönetsel stratejilerle yapılandırma sürecidir.

3.1. Çalışma Grubu ve Etik Süreç

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan bir devlet anaokuluna devam eden, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş 4-5 yaş grubundaki toplam 105 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama ve veri toplama süreçlerine ilişkin resmi ve etik çerçeve titizlikle yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için ilgili İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 11.02.2026 tarihinde resmi uygulama onayı alınmıştır. Ayrıca, çalışmaya dahil olan tüm çocukların velilerinden Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) standartlarına tam uyumlu, bilgilendirilmiş gönüllü katılım onam formları toplanmıştır. Bilimsel etik ilkeler gereğince katılımcıların tüm kişisel bilgileri anonimleştirilmiş ve nitel verilerin aktarımında "Adın Soyadın ilk iki harfi ; AD.. SO.." şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen verilerin geçerliliğini, güvenilirliğini ve çeşitliliğini artırmak amacıyla çoklu veri kaynağının bir arada kullanıldığı veri çeşitlemesi stratejisine başvurulmuştur. Süreçte kullanılan veri toplama araçları aşağıda detaylandırılmıştır:

Öğrenci Güvenlik Okuryazarlığı Mülakat Formu (Ön Test - Son Test): Çocukların acil durumlar ve hayatta kalma becerilerine yönelik teorik bilgi düzeylerini ve bilişsel kazanımlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur. Formda yer alan sorular, proje kapsamında verilen eğitimlerin çocuklara kazandırdığı hedef beceriler doğrultusunda, alan uzmanı okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen öğrenci yanıtları; 0 (Yanlış/Bilinmiyor), 1 (Kısmen Doğru) ve 2 (Tam Doğru) şeklinde dereceli puanlama anahtarı ile nesnel olarak değerlendirilmiştir.

Performans Dayalı Değerlendirme Parkuru Gözlem Formu: Eğitim modüllerinin tamamlanmasının ardından, çocukların bilişsel düzeydeki güvenlik bilgilerini ne derece psikomotor ve fiziksel davranışlara dönüştürebildiklerini ölçmek amacıyla tasarlanmış 7 istasyonlu bir uygulamalı değerlendirme aracıdır. Çocukların kriz senaryoları karşısındaki anlık refleks ve uygulama becerilerini ölçen bu parkurdaki davranışsal çıktılar, değerlendirme güvenilirliğini üst düzeye çıkarmak amacıyla 3 bağımsız gözlemci (uzman) tarafından eş zamanlı olarak puanlanmıştır. Puanlamada 0 (Hatalı/Yetersiz), 1 (Destekle Uygulama) ve 2 (Tam Doğru Uygulama) skalası kullanılmıştır.

Uzman Yansıtıcı Değerlendirme Formları: Eğitim süreçlerine profesyonel ekipman ve uzmanlıklarıyla destek veren dış paydaş kurum temsilcilerinin, uygulanan simülasyonların pedagojik uygunluğu, çocukların reaksiyonları ve yönetsel süreçlerin işleyişine yönelik nitel değerlendirmelerini ve kurumsal yansımalarını içeren formlardır.

3.3. Yönetsel ve Uygulama Süreci

"Hayatta Kalma İpuçları ve Güvenlik Okuryazarlığı" projesinin hayata geçirilme süreci, okul yönetiminin stratejik liderliğinde ve koordinasyonunda dört temel aşamada yapılandırılmıştır:

1. Stratejik Planlama ve Paydaş Analizi: Okulun yakın ve uzak çevresindeki kurumsal kaynakların ve hedef paydaşların (AFAD, Emniyet, İtfaiye, OGM, Veteriner hekim ,İlk Yardım Hemşiresi, Yüzme Antrenörü) operasyonel kapasitelerinin analizi yapılmış; okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygun 7 modüllü esnek bir eğitim takvimi takvimlendirilmiştir.
2. Resmi Yazışmalar ve Koordinasyon: Kurumlar arasında önceden tanımlanmış hazır bir protokolün bulunmadığı alanlarda okul yönetimi "stratejik esneklik" ve sosyal girişimcilik becerilerini devreye sokarak resmi yazışmaları yürütmüş ve kurum temsilcileriyle ikna temelli doğrudan iletişim ağı kurmuştur.
3. Dinamik Müfredat Entegrasyonu: Paydaş kurumların kendi operasyonel yoğunlukları ve acil durum mesaieleri dikkate alınarak, uzmanların okula davet süreçleri ve eğitim saatleri okulun günlük eğitim akışına dinamik ve esnek bir şekilde entegre edilmiştir.
4. Simülasyon Temelli Uygulamalar: Dış paydaşların aktif katılımı, profesyonel üniforma ve teknik ekipman desteği eşliğinde, okulun fiziksel ortamında gerçeğe yakın kriz senaryoları (deprem, yangın tahliyesi, 112 ihbar provası vb.) simüle edilerek hayatta kalma eğitimleri bizzat yaşayarak öğrenme modeliyle gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, "Hayatta Kalma İpuçları ve Güvenlik Okuryazarlığı" projesinin etkililiğini ortaya koymak amacıyla toplanan bilişsel mülakatlar (Ön Test-Son Test), Uygulamalı Performans Değerlendirme Parkuru ve Yönetsel Süreç Analizinden elde edilen bulgular, ilgili alanyazın tartışması ile bütünleştirilerek sunulmuştur.

4.1. Bilişsel Kazanımlara İlişkin Bulgular ve Tartışma

Çalışmaya katılan 105 öğrencinin acil durumlar ve güvenlik kavramlarına yönelik teorik bilgi düzeylerindeki değişimi belirlemek amacıyla eğitimler öncesinde ve sonrasında uygulanan mülakat formundan elde edilen nicel verilerin analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenci Mülakat Puanlarının Gelişim Analizi

Ölçüm Zamanı	Ortalama Puan (Maks: 14)	Başarı Yüzdesi (%)
Eğitim Öncesi (Ön Test)	2.8	%20
Eğitim Sonrası (Son Test)	12.6	%90

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin eğitim öncesi dönemde güvenlik ve acil durumlara ilişkin bilişsel düzeylerinin oldukça sınırlı olduğu (%20) görülmektedir. Ancak 7 modüllü simülasyon temelli model ve dış paydaş eğitimlerinin ardından bu oranın %90'a yükseldiği ve çocukların teorik bilgi düzeylerinde %70'lik anlamlı bir artış gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Bu bulgu, MEB Okul Öncesi Eğitim Müfredatı'nda yer alan "kendini kazalardan ve tehlikelerden koruma" ile "tehlikeli durumları söyleme" kazanımlarının (Özbakım Becerileri, Kazanım 7) sadece sınıf içi materyallerle sınırlı kalmayıp, uzman katılımıyla desteklendiğinde ne derece yüksek bir başarıyla edinilebileceğini göstermektedir. Sarmal eğitim felsefesine dayanan okul öncesi programı, çocuklara tehlikeleri sözel olarak ifade etme becerisini kazandırmayı hedefler. Elde edilen bulgular, AFAD, İtfaiye ve Emniyet gibi kurumların uzmanlık alanlarının sürece dahil edilmesinin, soyut ve korkutucu gelebilecek güvenlik kavramlarını somutlaştırarak çocukların bilişsel şemalarına kalıcı bir şekilde entegre ettiğini doğrulamaktadır.

4.2. Psikomotor Kazanımlara İlişkin Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerin bilişsel olarak edindikleri güvenlik bilgilerini, kriz anında anlık birer fiziksel reflekse dönüştürme yetilerini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen 7 istasyonlu uygulamalı performans parkuru sonuçları Tablo 2'de detaylandırılmıştır.

Tablo 2. Uygulamalı Performans Parkuru Başarı Dağılımı (n=105)

Parkur İstasyonu (Beceri Alanı)	Tam Doğru Uygulama (2 Puan)	Destekle Uygulama (1 Puan)	Hatalı/Yetersiz (0 Puan)
İstasyon 1: Kaybolma / Güvenli Yetişkin	92 Öğrenci	10 Öğrenci	3 Öğrenci
İstasyon 2: Deprem (Çök-Kapan-Tutun)	101 Öğrenci	4 Öğrenci	0 Öğrenci
İstasyon 3: Yangın (Alçaktan Tahliye)	98 Öğrenci	5 Öğrenci	2 Öğrenci
İstasyon 4: 112 Provası	89 Öğrenci	12 Öğrenci	4 Öğrenci
İstasyon 5: Hayvan Güvenliği (Ağaç Ol)	96 Öğrenci	7 Öğrenci	2 Öğrenci
İstasyon 6: Su Güvenliği (İşaretler)	93 Öğrenci	9 Öğrenci	3 Öğrenci
İstasyon 7: Orman (Ağaca Sarıl)	95 Öğrenci	8 Öğrenci	2 Öğrenci

3 bağımsız gözlemcinin eş zamanlı değerlendirdiği parkur sonuçları, öğrencilerin mülakatlarda sergiledikleri teorik başarı düzeyini (%90), uygulamalı fiziksel alanda %91,4 genel başarı oranıyla tam

bir davranışsal performansa dönüştürebildiklerini kanıtlamıştır. Özellikle en yüksek başarı "Deprem (Çök-Kapan-Tutun)" istasyonunda (101 öğrenci tam doğru) ve "Yangın (Alçaktan Tahliye)" istasyonunda (98 öğrenci tam doğru) elde edilmiştir.

Bu durum, alanyazında erken çocukluk dönemindeki çocukların acil durum anlarında motor becerilerini yönetemeyerek donup kalma veya panikleme eğiliminde olduklarına dair yaygın kabulleri esnetmektedir. Morrongiello ve arkadaşları (2010) tarafından vurgulanan, çocukların somut yaşantılar yoluyla kuralları içselleştirmesi ilkesi bu parkurda somutlaşmıştır. Profesyonel kurtarma ekipmanları, saha uzmanlarının yönlendirmeleri ve gerçeğe yakın kriz simülasyonları, bilginin sadece zihinsel bir veri olarak kalmasını engellemiş; Zayim ve arkadaşlarının (2022) belirttiği üzere, risk anında doğru psikomotor reflekslerin otomatize edilmesini sağlamıştır. Çocuklar, teorik olarak bildikleri güvenli davranışları, uzmanların sosyal öğrenmeye dayalı model olma süreçleri sayesinde eylemsel birer başarıya ulaştırmıştır.

4.3. Yönetsel Süreçlere İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın yönetsel ve kurumsal ağ boyutuna bakıldığında; AFAD, İl Emniyet Müdürlüğü, İtfaiye Daire Başkanlığı gibi birbirinden tamamen farklı operasyonel takvimlere ve yoğun iş yüklerine sahip 7 kamu kurumunun eğitim süreçlerinin, okul programına %100 uyumla entegre edildiği görülmüştür. Kurumlar arasında önceden tanımlanmış resmi üst düzey protokollerin bulunmayışı, okul yönetiminin bireysel liderlik inisiyatifi, kurumsal sosyal sermayesi ve ikna temelli iletişim stratejileri sayesinde aşılmıştır.

Bu yönetsel bulgu, eğitim yönetiminde Freeman (1984) ve Bryson (2018) tarafından kuramsallaştırılan "Stratejik Paydaş Yönetimi" modeli ile doğrudan örtüşmektedir. Okul yöneticisinin sadece iç işleyişi düzenleyen geleneksel bir idareci olmaktan çıkıp, kurum dışı kaynakları okul vizyonuna çeken bir stratejik lider rolü üstlenmesi, okulun kurumsal kapasitesini müfredat sınırlarının çok ötesine taşımıştır. Okul yönetiminin gösterdiği bu "stratejik esneklik" ve sosyal girişimcilik, kısıtlı kamu kaynaklarının (uzman personel, teknik ekipman ve eğitim simülatörleri) okul öncesi eğitim kademesine çekilmesini sağlayarak kurumun "güvenli okul" algısını ve toplumsal meşruiyetini pekiştirmiştir.

4.4. Öz-Yeterlilik ve Çocuk Güçlendirme Yaklaşımı Tartışması

Çocukların parkur istasyonlarında sergiledikleri kararlı, bağımsız ve sistemli tutumlar (örneğin 112 ihbar provasında sakin kalabilme veya yabancı/hayvan tehlikesinde doğru pozisyonu alma), onların kriz durumlarına yönelik öz-yeterlilik inançlarının en üst düzeye ulaştığının somut göstergesidir. Bandura'nın (1997) Öz-Yeterlilik Kuramı'na göre, bireyin başarılı performans deneyimleri ,o alandaki yetkinlik algısını besleyen en güçlü kaynaktır. Proje kapsamında çocukların gerçeğe yakın simülasyonları başarıyla tamamlaması, onlara "tehlike karşısında ne yapacağını bilen yetkin ve

korunan değil, kendini koruyan bir birey" olma bilincini aşılacaktır. Bu yaklaşım, okul öncesi dönem çocuklarını literatürdeki geleneksel "pasif korunma nesnesi" etiketinden sıyrarak, kendi güvenlik süreçlerinin aktif, bilinçli ve duyarlı birer öznesi haline getirmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında stratejik paydaş yönetimi ve simülasyon temelli öğrenme modelleriyle desteklenen bir güvenlik okuryazarlığı ve hayatta kalma becerileri eğitiminin etkililiğini ve bunun arkasındaki yönetsel stratejileri incelemiş ve şu temel sonuçlara ulaşmıştır:

Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının acil durumlar karşısındaki bilişsel ve psikomotor becerilerinde istatistiksel olarak son derece anlamlı bir artış kaydedilmiştir. Eğitim öncesi mülakatlarda %20 olan genel başarı düzeyi, eğitim ve uygulamalı simülasyonların ardından %90'a; uygulamalı performans parkurunda ise %91,4'e yükselmiştir. Bu durum, soyut ve kriz içeren güvenlik bilgilerinin, uzman katılımı ve gerçeğe yakın performans süreçleriyle desteklendiğinde kalıcı davranışlara dönüştüğünü ampirik olarak kanıtlamaktadır.

Okul yöneticisinin bir "stratejik paydaş yöneticisi" olarak sergilediği performans, kurumun kurumsal kapasitesini ve lojistik sınırlarını müfredatın ötesine taşımıştır. Merkezi düzeyde resmi bir protokolün bulunmadığı durumlarda dahi, yerel kurumsal ağlar kurmak ve ikna temelli iletişim kanallarını yönetmek, kısıtlı kamu kaynaklarının (uzman personel ve teknik teçhizat) okul ekosistemine dahil edilmesini sağlamış ve "güvenli okul" yapısını güçlendirmiştir.

Proje uygulamaları, erken çocukluk dönemindeki çocukların afet ve tehlike anlarında sadece "pasif birer korunma nesnesi" değil; doğru pedagojik yaklaşımlarla donatıldıklarında süreci başarıyla yönetebilen birer "aktif özne" olabileceklerini göstermiştir. "Dur-Düşün-Hareket Et" felsefesiyle yapılandırılan simülasyonlar, çocukların kriz anlarındaki panik eğilimlerini minimize ederek doğru ve koruyucu çözümler üretme yetkinliği kazandıklarını ortaya koymuştur.

Yedi farklı paydaşın (Emniyet, AFAD, İtfaiye, OGM, Sağlık Kurumları vb.) aktif rol aldığı bu model, güvenlik eğitiminin sadece okulun veya ailenin sınırlarına hapsedilemeyeceğini; toplumsal bir refleks ve disiplinlerarası bir koordinasyonla yürütülmesi gereken profesyonel bir süreç olduğunu göstermiştir.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitimde güvenlik okuryazarlığının ve yönetsel kapasitenin geliştirilmesine yönelik şu öneriler sunulmaktadır:

Bu çalışma kapsamında Bağcılar Nasreddin Hoca Anaokulu liderliğinde başarıyla hayata geçirilen "Hayatta Kalma İpuçları ve Güvenlik Okuryazarlığı" projesi, erken çocukluk eğitim kademesi için

ulusal düzeyde bir "Hayatta Kalma ve Güvenlik Okuryazarlığı Protokolü" (HAKGOP) modeli olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm okul öncesi kurumlara önerilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan güvenlik kazanımları, sadece sınıf içi teorik ve kağıt-kalem etkinlikleriyle sınırlı kalmamalı; sarmal yapıya uygun olarak her eğitim döneminde bu çalışmadaki gibi uygulamalı performans parkurları ve uzman kontrollü simülasyonlarla desteklenmelidir.

Okul yöneticilerinin kurumsal kapasiteyi artırabilmeleri amacıyla, hizmet içi eğitim süreçlerinde "Stratejik Paydaş Yönetimi", "Sosyal Girişimcilik" ve "Kriz Yönetimi" gibi liderlik becerilerine yönelik uygulamalı eğitim modülleri eklenmelidir.

Gelecek çalışmalarda, simülasyon temelli bu eğitim modelinin çocuklardaki kalıcılık düzeyi boylamsal araştırma desenleriyle incelenebilir; ayrıca modelin özel gereksinimli okul öncesi çocukları üzerindeki etkililiği üzerine farklı araştırma gruplarıyla çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, B. (2020). Eğitim yönetiminde stratejik liderlik ve dönüşen kurumsal vizyonlar. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(3), 415-438.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (5. bs.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Morrongiello, B. A., Walpole, B., & McArthur, B. A. (2010). Brief report: Young children's risk-taking behavior in the presence of peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1111-1115.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. bs.). Los Angeles: Sage Publications.
- Zayim, N., Özel, S., & Karataş, H. (2022). Okul öncesi eğitimde afet ve acil durum simülasyonlarının çocukların kriz reflekslerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 289-312.

ÖZBEKİSTAN'DA SU ÜRÜNLERİ YETİŞTİRİCİLİĞİ, BALIK EKOLOJİSİ VE TUZ GÖLLERİ.

Kim SVETLANA²⁴

ÖZET

Son on yılda Özbekistan'da su ürünleri yetiştiriciliği hızla gelişmektedir. Şu anda balık üretimi 190 bin tona ulaşmıştır. Hükümet, balıkçılık sektörüne balık üretimini 400 bin tona çıkarma hedefi koymuştur. Ancak bu görevin hızlı bir şekilde yerine getirilmesine şu durum engel oluyor: 190 bin ton balık, çoğunlukla toprak havuzlarda polikültürde yetiştirilen sazan, beyaz sazan ve beyaz yayın balığıdır. Bu teknolojiyi kullanarak 400 bin ton üretim yapmak artık mümkün değil, bunun için cumhuriyette artık uygun arazi ve yeterli miktarda su bulunmuyor. Başka bir deyişle, toprak havuzlarda karma kültürde sazan türlerinin yetiştirilme teknolojisi kendi teknolojik sınırına ulaşmıştır. Su ürünleri yetiştiriciliğinin daha da geliştirilmesi, yoğun teknolojileri ve buna bağlı olarak balıkların farklı yetiştirme sistemlerini ve diğer balık türlerini gerektirir.

Ancak, yoğun yetiştirme sistemleri için su da gereklidir. Ancak, cumhuriyette su kültürü, kalan prensiple su almaktadır, yani önce nüfus, sonra sanayi ve tarım, en son olarak da balıkçılık su almaktadır. Özbekistan'da su her zaman kıt olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Kapalı su sistemi kullanımı yalnızca çok pahalı balık türleri için mümkündür, bunların satışı yapılan yatırımı karşılayacaktır. Aynı zamanda, cumhuriyette çok sayıda göl ve rezervuar bulunan bölgeler de vardır, ancak buradaki su acı veya tuzludur. Balıkçılık sektöründe çalışan bilim insanlarının, bu tür sulardaki su kalitesini araştırmak ve daha sonra yapay koşullarda yetiştirilmek üzere tanıtılabilen ve aklimatize edilebilen bir yetiştirme tesisi seçmek gibi zorlu bir görevi vardır. Bu sorun, balıkların ekolojisi ve fizyolojisi, su kütlelerinin hidrokimyası ve hidrobiyolojisi ile ilgili çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: : Su Ürünleri Yetiştiriciliği, Sazan Balığı Polikültürü, Tuzlu Ve Acı Su Rezervuarları, mineralizasyon, tatlı su balıkları, deniz balıkları

GİRİŞ

Diğer organizmalar gibi farklı balık türleri de, öncelikle abiyotik özellikleriyle farklılık gösteren belirli yaşam alanlarında yaşar. Balıklar, belirli yaşam alanlarıyla olan ilişkilerine göre ekolojik gruplara ayrılır: deniz balıkları, tatlı su balıkları, geçiş bölgesi balıkları ve acı su balıkları.

Balık yetiştiriciliği, balık ekolojisi açısından sürekli olarak bir dizi soru ortaya çıkarmaktadır ve bunların çözümü, yetiştiriciliğin başarılı bir şekilde gelişmesine bağlıdır. Bireysel balık gelişim kalıpları, büyüme süreçleri ve fizyolojik süreçlerin çevresel koşullara (sıcaklık, oksijen, tuzluluk, pH vb.) bağımlılığı – bu

²⁴ Doç. Dr., Özbekistan Cumhuriyeti Taşkent Bölgesi Astrahan Devlet Teknik Üniversitesi Taşkent Şubesi Su Kaynakları ve Teknolojileri Bölümü, skim4218@gmail.com

konulardaki bilgi birikimi, üretimin doğru şekilde organize edilmesine ve balık ürünlerinin veriminin artırılmasına yardımcı olacaktır.

MALZEMELER VE YÖNTEMLER

Buhara bölgesindeki Güneybatı Kızılkum'da bulunan Hadiça Gölü'nün balıkçılık potansiyeli incelenmiştir. Toplam su mineralizasyonu, dahili yöntemle göre ESscan40 taşınabilir cihazı (Çin) kullanılarak, anyon-kasyon bileşimi ise "Balık Havuzu Suyunun Kimyasal Analiz Talimatı" [1]'na göre titrasyon yöntemleri ile belirlendi.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Balık yetiştiriciliğinde su kalitesi göstergelerini düzenleyen tabloda, mineralizasyon neredeyse en son sırada yer almaktadır. Aslında, özellikle ülkemizde balık yetiştiriciliği için, pH ve çözünmüş oksijen gibi göstergelerin hemen ardından, en başa yerleştirilmesi gerekir. Gerçek şu ki, balık yetiştiriciliğine başlamaya karar veren bir girişimci, çoğu zaman çiftliğindeki suyun kalitesi hakkında yalnızca genel bir fikre sahiptir. Özbekistan'ın çok sayıda tuzlu ve acı göle sahip olması ve bazılarının balık içermesi nedeniyle, girişimciler ve resmi kurumlar bazen ülkenin gölet çiftliklerinde yaygın olarak kullanılan sazan türlerini kullanarak bu tür sularda endüstriyel ölçekte balık yetiştirmenin mümkün olduğu yanılgısına kapılıyor. . dikim malzemesi olarak.

Khadicha Gölü, Buhara bölgesindeki Güneybatı Kızılkum çöl bölgesinde yer almaktadır. En yakın yerleşim yerleri Nogora Tepa köyü ve Karaulbazar şehridir.



Şekil 1 Buhara bölgesi göl yerleşim haritası 1-Dengizkul Gölü, 2-Göl. Hadicha, 3-Göl. Shurkul, 4-Göl. Shurhok.

Baraj, Karshi ve Karaulbazar toplama havzalarının su depolama tesisi olarak inşa edilmiştir. 2000'li yılların sonunda yaklaşık 12.000 hektarlık bir alana ulaşmış, uzunluğu 14 kilometreyi, genişliği ise 7 kilometreyi aşmıştır. Kıyı şeridi yumuşak ve engebeldir. 2000'li yıllarda baraj boşaltıldı ve su, Parsankul Kanalı aracılığıyla Amu Derya Nehri'ne boşaltıldı.

Şu anda rezervuarın 1. ve 2. konturları arasında tam bir ayırım söz konusudur. Sonuç olarak, yüksek yaz sıcaklıkları ve dip suyu sirkülasyonu, 2. konturun çok sığlaşmasına neden oldu; 2011 yılında kıyı şeridinden 700 metre içeride su çekilmesi kaydedildi ve ortalama derinlik 3,5 metreye düştü. Şu anda baraj gölünün ortalama derinliği 2-3 m'dir. Sığlaşma ve su girişinin azalması sonucu ikinci konturdaki mineralleşme önemli ölçüde artmıştır. Tablo 1-3'te, Khadicha Gölü'ndeki suyun iyonik bileşimi ve tuzluluk düzeyine ilişkin veriler ile elde edilen verilerin sazan balığı yetiştiriciliği için standart su bileşimi göstergeleriyle karşılaştırmalı analizi sunulmaktadır.

Tablo 1. Gölün su mineralizasyonu ve iyon bileşimi (mg/l). Hadicha, Kasım 2018.

Örnekleme yeri	Tarih	Na+K g/l	Ca g/l	Mg g/l	HCO ₃ g/l	Cl g/l	SO ₄ g/l	Minerali-zasyon,
Pelagial'ın	10.11.2018	3.357	1.508	1.001	1.570	4.340	10.224	22.000

Tablo 2. Sazan balığı yetiştiriciliği için suyun mineral içeriği ve iyon bileşimine ilişkin normatif göstergeler (g/l).

Na+K g/l	Ca g/l	Mg g/l	HCO ₃ g/l	Cl g/l	SO ₄ g/l	Minerali-zasyon, g/l
0.12	0.06	0.03	0.12	0.03	0.03	Kuluçka dönemi için 0,3-1,0; pazarlanabilir balık için 5,0.

Tablo 3. Hidrokimyasal parametrelerin karşılaştırmalı tablosu

Göstergeler	Na ⁺ +K g/l	Ca ²⁺ g/l	Mg ²⁺ g/l	HCO ₃ ⁻ g/l	Cl ⁻ g/l	SO ₄ ²⁻ g/l	Mineralizasyon g/l
Kabul edilebilir değer g/l	0.12	0.18	0.03	0.2	0.3	1.0	1.0
Hadicha Gölü	3.357	1.508	1.001	1.570	4.340	10.224	22.000
Fark	3.237	1.328	0.971	1.370	4.040	9.224	21.000

Bu nedenle, Hadiça Gölü'ndeki toplam mineralizasyon, sazan balığı yetiştiriciliğinin teknolojik parametreleri için izin verilen değeri 22 kat aşmaktadır. Bu sazan türlerinin Hadiça Gölü'nde yetiştirilmesi mümkün değildir.



Şekil 2. Khadicha Gölü'nün kıyı kesimi tuz tabakasıyla kaplanmış durumda.

Toplam mineralizasyon, sudaki çözünmüş maddelerin (inorganik tuzlar ve organik maddeler) miktarının bir ölçüsüdür. Sudaki toplam mineralizasyona en fazla katkıda bulunan inorganik tuzlar (kalsiyum, magnezyum, potasyum ve sodyumun bikarbonatları, klorürleri ve sülfatları) yaygın olarak bulunur. Suyun toplam mineral içeriğine göre aşağıdaki tiplere ayrılır [2,3]:

- düşük mineralli (1-2 g/l),
- orta mineralli (2-5 g/l),
- yüksek mineralli (5-15 g/l),
- Yüksek mineralli (15-30 g/l),
- Tuzlu maden suları (35-150 g/l)
- Çok tuzlu sular (150 g/l ve üzeri).

Cumhuriyetimizde her türlü göl bulunmaktadır.

Bu yazıda su mineralizasyonunun tatlı su ve deniz balıkları üzerindeki etkisini inceleyeceğiz. Tatlı su balıklarını tuzlu suda yetiştirmek neden imkansızdır? Yüksek tuzluluk oranına sahip suya tatlı su balık türlerinin bırakılması durumunda ölüm nedeninin tuz içeriğindeki farklılık olduğu tespit edilmiştir; deniz suyunda bulunan tüm tuzlar arasında en önemlisi klorür tuzu, özellikle de sodyum klorürdür (sofra tuzu). Tatlı su balıkları, deniz suyuna daldırıldıklarında, tuzlu suyun kanları ve diğer vücut sıvıları üzerindeki ekzosmotik etkisi sonucu ölürlür. Derisi koruyucu bir mukusla kaplı olan balıklarda, tuzlu su öncelikle solungaçları etkiler; solungaçların ince derisi matlaşır ve kan dolaşımı durur.

Aksine, tatlı suda yaşayan deniz balıklarında ölüm nedeni sodyum klorür kaybıdır; tatlı su bu maddeyi balıkların dokularından çeker. Endosmotik etki göstererek deniz hayvanlarının dokularına ve kanına aşırı miktarda nüfuz eder: Balıkların solungaçları şişer ve dolaşım sistemleri durur. Denizel kemikli balıklarda, kandaki toplam tuz miktarı deniz suyundan önemli ölçüde daha düşüktür ve iç ortamın

basıncı dış ortamın basıncından daha düşüktür; bu da kanlarının deniz suyuna göre hipotonik olduğu anlamına gelir. Tatlı su balıklarında kandaki tuz miktarı, tatlı sudaki tuz miktarından daha yüksektir. İç ortam basıncı, dış ortam basıncından daha yüksektir ve kanları hipertondiktir.

Aşırı su içeriğini önlemek, su-tuz bileşimini ve ozmotik basıncı korumak için, vücuttan fazla suyun atılması ve aynı anda tuzların tutulması gereklidir. Bunun sonucunda tatlı su balıkları böbreklerini oldukça fazla geliştirir. Tatlı su balıklarında idrar, dışkı ve deri yoluyla kaybedilen tuzlar, özel solungaç aktivitesi (solungaçlar tatlı sudan Na⁺ ve Cl⁻ iyonlarını emer) yoluyla besinlerden elde edilerek ve böbrek tübüllerinde tuz emilimi yapılarak telafi edilir.

Hipertonik bir ortamda bulunan deniz kemikli balıkları (hipotonik kanlı) derileri, solungaçları, idrarı ve dışkıları yoluyla sürekli su kaybeder. Dehidrasyonun önlenmesi ve ozmotik basıncın doğru seviyede tutulması (yani deniz suyundakinden daha düşük), mide ve bağırsak duvarlarından emilen deniz suyunun içilmesiyle elde edilirken, fazla tuzlar bağırsaklardan ve solungaçlardan atılır.[2,3]

SONUÇ

Balık ekolojisi, balıkların yetiştirilme, üreme ve bakım koşullarını belirleyen abiyotik ve biyotik faktörleri belirler. Balık yetiştiriciliğinde ilk kurallardan biri, balık yetiştirmek için en iyi yeri seçmektir; aksi takdirde maliyetler beklenen kârdan çok daha yüksek olacaktır. En kötü senaryoda girişimci tüm balıklarını kaybedebilir ve tam bir başarısızlıkla karşı karşıya kalabilir. "Cumhuriyetimizdeki çok sayıda tuzlu ve yarı tuzlu gölün, gelecekte yeni su ürünleri yetiştiriciliğinde rasyonel bir şekilde değerlendirilebilmesi için, balıkçılık kuruluşlarının bu konuda detaylı bir çalışma yapma ihtiyacına dikkat çekmek gerekmektedir."

Aquaculture, fish ecology, and salt lakes in Uzbekistan

Annotation

In the last decade, aquaculture has been developing rapidly in Uzbekistan. Currently, fish production has reached 190,000 tons. The government has set a goal for the fishing industry to increase fish production to 400 000 tons. However, the following factors hinder the rapid implementation of this task: 190,000 tons of fish are mainly carp, grass carp, and silver carp, which are grown in polyculture in earthen ponds. It is no longer possible to use this technology to produce 400,000 tons, as there is no suitable land or sufficient water in the republic. In other words, the technology of growing carp species in polyculture in earthen ponds has reached its technological limit. Further development of

aquaculture involves intensive technologies and, consequently, different fish farming systems and fish species.

However, intensive farming systems also require water. However, in the Republic, aquaculture receives water on a residual basis, meaning that the population receives water first, followed by industry and agriculture, and only then by fisheries. Water has always been in short supply in Uzbekistan. The use of a RAS (recirculation aquaculture system) is only possible for very expensive fish species, which will pay off the investment. At the same time, there are regions in the republic with a large number of lakes and reservoirs, but the water in them is brackish or salty. Scientists working in the fish industry face the challenge of researching the water quality in such bodies of water and selecting a species that can be introduced and acclimatized for further cultivation in artificial conditions. This problem requires studying the ecology and physiology of fish, as well as the hydrochemistry and hydrobiology of water bodies.

Keywords: *aquaculture, polyculture of carp fish, saline and brackish water bodies, mineralization, freshwater fish, marine fish*

Introduction

Different species of fish, like other organisms, inhabit specific habitats that differ primarily in their abiotic characteristics. Based on their association with specific habitats, fish are divided into ecological groups: marine, freshwater, transitional, and brackish.

Fish farming constantly poses a number of questions to fish ecology, the solution of which depends on its successful development. The patterns of individual fish development, their growth, and the dependence of physiological processes on environmental conditions (temperature, oxygen, salinity, pH, etc.) – knowledge of these issues will help to properly organize production and increase the yield of fish products.

Materials and methods

The fishery quality of Lake Khadicha, located in the South-Western Kyzylkum in the Bukhara region, was studied. The total water mineralization was determined using the ESscan40 portable device (China) according to the built-in method, and the anion-cation composition was determined using titration methods according to the "Instructions for Chemical Analysis of Fish Pond Water" [1].

Results and discussion

In the table regulating the water quality indicators in fish farming, mineralization is placed almost at the very end. In fact, it should be placed at the beginning, especially for fish farming in our republic,

immediately after indicators such as pH and dissolved oxygen. The fact is that almost always, an entrepreneur who decides to start fish farming only has a general understanding of the quality of water in his farm. Due to the fact that Uzbekistan has a large number of saltwater and brackish lakes, and some of them contain fish, entrepreneurs and official bodies sometimes have a misconception that it is possible to grow fish on an industrial scale in such water using carp species, which are widely used in the country's pond farms, as planting material.

Lake Khadicha is located in the desert zone of the South-Western Kyzylkum in the Bukhara region. The nearest settlements are the village of Nogora Tepa and the city of Karaulbazar.



Figure 1 Lake layout map of Bukhara region 1- Lake Dengizkul, 2- Lake. Hadicha, 3- Lake. Shurkul, 4 – Lake. Shurhok.

The reservoir was formed as a collector-drainage water storage facility for Karshi and Karaulbazar collectors. By the end of the 2000s, it had reached an area of approximately 12,000 hectares, with a length of over 14 kilometers and a width of over 7 kilometers. The shoreline is gentle and rugged. In the 2000s, the reservoir was drained, and water was discharged into the Amu Darya through the Parsankul Canal. Currently, there is a complete separation of the 1st and 2nd contours of the reservoir. As a result, high summer temperatures and bottom water filtration have led to the 2nd contour becoming very shallow, with the water receding 700 meters from the coastline recorded in 2011, and the average depth decreasing to 3.5 meters. At the moment, the average depth of the reservoir is 2-3 m. As a result of the shallowing and lack of water inflow, the mineralization in the second contour has increased significantly. Tables 1-3 provide data on the ionic composition of the water in Lake Khadicha and the salinity level, as well as a comparative analysis of the obtained data with the standard indicators of water composition for the cultivation of carp species.

Table 1. Mineralization and ionic composition of water (mg/l) of Lake. Hadicha, November 2018.

Sampling location	Date	Na+K g/l	Ca g/l	Mg g/l	HCO ₃ g/l	Cl g/l	SO ₄ g/l	Mineralization, g/l
Pelagial	10.11.2018	3.357	1.508	1.001	1.570	4.340	10.224	22.000

Table 2. Normative indicators of water mineralization and ionic composition (g/l) for carp fish farming.

Na+K g/l	Ca g/l	Mg g/l	HCO ₃ g/l	Cl g/l	SO ₄ g/l	Mineralization, g/l
0.12	0.06	0.03	0.12	0.03	0.03	0.3-1.0 for incubation 5.0 for marketable fish

Table 3. Comparative table of hydrochemical parameters

Indicators	Na ⁺ +K g/l	Ca ²⁺ g/l	Mg ²⁺ g/l	HCO ₃ ⁻ g/l	Cl ⁻ g/l	SO ₄ ²⁻ g/l	Mineralization, g/l
Acceptable value, g/l	0.12	0.18	0.03	0.2	0.3	1.0	1.0
Hadicha Lake	3.357	1.508	1.001	1.570	4.340	10.224	22.000
Difference	3.237	1.328	0.971	1.370	4.040	9.224	21.000

Thus, in Lake Khadicha, the total mineralization exceeds the permissible value for the technological parameters of carp fish farming by a factor of 22. It is impossible to raise these carp species in Lake Khadicha.

**Figure2.** The coastal part of Lake Khadicha, covered with a layer of salt.

Total mineralization is a measure of the amount of dissolved substances in water (inorganic salts and organic substances). Common inorganic salts (bicarbonates, chlorides, and sulfates of calcium, magnesium, potassium, and sodium) contribute the most to the total mineralization of water. Depending on the total mineralization of water, it is divided into the following types [2,3]:

low-mineralized (1-2 g/l),

- low-mineralization (2-5 g/l),
- medium-mineralization (5-15 g/l),
- high-mineralization (15-30 g/l),
- brine mineral waters (35-150 g/l)
- strong-brine waters (150 g/l and above).

All types of lakes can be found in our republic.

In this article, we will explore the impact of water mineralization on freshwater and marine fish. Why is it impossible to raise freshwater fish in saltwater?

It has been established that the cause of death in the case of freshwater fish species being introduced into water with high salinity is the difference in salt content; of all the salts found in seawater, the most important is chloride salt, specifically sodium chloride (table salt). Freshwater fish that are immersed in seawater die as a result of the exosmotic effect of salt water on their blood and other bodily fluids. In fish whose skin is covered with a protective mucus, salt water primarily affects the gills, causing their thin skin to become dull and their blood circulation to stop.

On the contrary, for marine fish that are submerged in fresh water, the cause of death is the loss of sodium chloride; the fresh water extracts it from their tissues. It acts endosmically, penetrating excessively into the tissues and blood of marine animals: the fish's gills swell and their circulation stops. In marine bony fish, the total amount of salts in the blood is significantly lower than in seawater, and the pressure of the internal environment is lower than the pressure of the external environment, meaning that their blood is hypotonic relative to seawater. In freshwater fish, the amount of salts in the blood is higher than in freshwater. The pressure of the internal environment is higher than the pressure of the external environment, and their blood is hypertonic.

In order to avoid excessive water content, maintain the water-salt composition and osmotic pressure, it is necessary to remove excess water from the body and simultaneously retain salts. As a result, freshwater fish develop their kidneys to a great extent.

Loss of salts through urine, excrement, and the skin is compensated in freshwater fish by obtaining them from food through specialized gill activity (gills absorb Na^+ and Cl^- ions from freshwater) and by absorbing salts in the renal tubules.

Marine bony fish (with hypotonic blood) that are in a hypertonic environment constantly lose water through their skin, gills, urine, and feces.

Preventing dehydration and maintaining osmotic pressure at the right level (i.e., lower than in seawater) is achieved by drinking seawater, which is absorbed through the walls of the stomach and intestines, while excess salts are excreted through the intestines and gills.[2,3]

Conclusion

Fish ecology determines the abiotic and biotic conditions of their cultivation, reproduction, and maintenance. In fish farming, one of the first rules is to choose the best location for growing the fish, otherwise the costs will be much higher than the expected profits. In the worst-case scenario, the entrepreneur may lose all their fish and face complete failure.

It is necessary to draw the attention of fisheries organizations to the need for a detailed study of the numerous saltwater and brackish lakes in our republic, in order to use them rationally in the future for growing new aquaculture products.

LITERATURE

1. Instruction on chemical analysis of pond water. VNIIPRKh, M., 1981. – 37p..
2. G.V. Nikolsky. Ecology of fish. Ed.3. M., Higher school. 1974g – 363p.
3. V. V. Khlebovich, Critical salinity of biological L., "Science". 1974 – 263p.

FİZİKİ COĞRAFYADA YAPAY ZEKÂ KULLANIMIHalil Mesut BAYLAK²⁵, Ali KÜÇÜKKÜRKÇÜ²⁶,**ÖZET**

Fiziki coğrafya, yeryüzünde meydana gelen doğal süreçleri ve bu süreçlerin mekânsal dağılışını inceleyen bir bilim dalıdır. İklim sistemleri, jeomorfolojik süreçler, hidrografi ve biyocoğrafya gibi konular; çok sayıda değişken içermesi nedeniyle karmaşık analiz yöntemleri gerektirir. Geleneksel istatistiksel yöntemler bu karmaşıklığı açıklamada çoğu zaman yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada yapay zekâ, büyük hacimli ve çok boyutlu coğrafi verilerin analizinde güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Amacı

Bu çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin fiziki coğrafya alanındaki kullanım alanları, uygulama biçimleri ve bilimsel katkıları incelenmiş ve ana amaç olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Türkiye ve uluslararası alanda yapılan akademik kapsamda ki çalışmalara bir meta analiz yaklaşımı sunmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın ana kapsamında; uzaktan algılama, iklim modellemesi, doğal afet analizi ve hidrolojik uygulamalar başta olmak üzere yapay zekânın fiziki coğrafyadaki kullanım alanları ele alınmıştır. Ayrıca yapay zekâ uygulamalarının sağladığı avantajlar, sınırlılıklar ve etik boyutlar tartışılmıştır.

Bulgular

Fiziki coğrafya; iklim, yer şekilleri, hidrografi ve biyocoğrafya gibi karmaşık doğal sistemleri konu edinmektedir. Bu sistemlerin analizinde büyük hacimli ve çok boyutlu verilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapay zekâ, bu noktada geleneksel yöntemlere kıyasla daha hızlı ve yüksek doğrulukta analizler sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak yapay zekânın, fiziki coğrafyada disiplinler arası çalışmaları güçlendiren ve gelecekte daha yaygın kullanılacak bir araç olduğu değerlendirildiği ortaya konmuştur. Ayrıca yapay zekâ, fiziki coğrafyada analiz yöntemlerini dönüştüren yenilikçi bir teknolojidir. Doğal süreçlerin daha ayrıntılı incelenmesi, çevresel risklerin azaltılması ve sürdürülebilir çevre yönetimi açısından büyük bir potansiyel sunmaktadır. Gelecekte yapay zekâ destekli coğrafi çalışmaların artarak devam etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fiziki Coğrafya, Yapay Zekâ, Uzaktan Algılama, Doğal Afetler, CBS

²⁵ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, hmesutb79@gmail.com

²⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ali_k.kurkcü@hotmail.com

The Use of Artificial Intelligence in Physical Geography

Abstract

Physical geography is a scientific discipline that studies natural processes occurring on Earth and their spatial distribution. Topics such as climate systems, geomorphological processes, hydrography, and biogeography require complex analytical methods due to the numerous variables involved. Traditional statistical methods are often insufficient to explain this complexity. At this point, artificial intelligence stands out as a powerful tool for analyzing large volumes of multidimensional geographic data.

Aim

This study examines the areas of application, implementation methods, and scientific contributions of artificial intelligence technologies in the field of physical geography, which has been determined as the main objective.

Method

The study presents a meta-analysis approach to academic research conducted in Turkey and internationally. Within this scope, the main focus of the research covers the application areas of artificial intelligence in physical geography, primarily including remote sensing, climate modeling, natural disaster analysis, and hydrological applications. Furthermore, the advantages, limitations, and ethical dimensions of artificial intelligence applications are discussed.

Findings

Physical geography deals with complex natural systems such as climate, landforms, hydrography, and biogeography. The analysis of these systems requires the evaluation of large-scale and multidimensional data. Artificial intelligence offers faster and more accurate analyses compared to traditional methods in this regard.

Results And Suggestions

As a result, it is concluded that artificial intelligence is a tool that strengthens interdisciplinary studies in physical geography and will be more widely used in the future. Furthermore, artificial intelligence is an innovative technology that transforms analytical methods in physical geography. It offers great potential for more detailed examination of natural processes, reduction of environmental risks, and sustainable environmental management. It is expected that AI-supported geographical studies will continue to increase in the future.

Keywords: *Physical Geography, Artificial Intelligence, Remote Sensing, Natural Disasters, GIS.*

1. GİRİŞ

Yapay zekâ kavramı, bilgisayar sistemlerinin insan benzeri öğrenme, algılama ve karar verme yetenekleri kazanmasını amaçlayan bir teknoloji alanıdır. Makine öğrenmesi ve derin öğrenme, yapay zekânın en yaygın kullanılan alt alanlarıdır (Jordan ve Mitchell, 2015).

Yapay zekâ genellikle bir bilgisayar bilimi alt alanı olarak tanımlanır. Ancak tarihsel olarak incelendiğinde Yapay Zeka'nın yalnızca teknik bir disiplin olmadığı görülür. Yapay Zeka, insan zihninin

doğasına ilişkin güçlü bir ontolojik ve epistemolojik iddia içerir: Zekâ hesaplanabilir bir süreçtir. Bu iddianın kökeni, 20. yüzyılın mantık ve matematik geleneğinde aranmalıdır. Alan Turing'in (1936) hesaplanabilirlik kuramı, düşünmenin biçimsel işlemlerle eşdeğer olabileceği fikrini teknik olarak mümkün kılmıştır. Ancak bu, yalnızca teknik bir model değil; zihnin doğasına ilişkin bir ontolojik tezdur. Turing'in (1950) "taklit oyunu" önerisi, zekâyı içsel bilinç durumlarından bağımsız olarak performatif bir ölçüte indirger. Böylece zekâ, fenomenolojik bir deneyim olmaktan çıkar; davranışsal olarak gözlemlenebilir çıktılarına indirgenir. Bu yaklaşım, modern işlevselciliğin temelini oluşturur.

Yapay zekanın gelişim dönemlerini dört başlık altında ele alabiliriz:

1. Kavramsal Temeller Dönemi (1940 Öncesi ve 1940'lar)

Yapay zekânın düşünsel temelleri, insan aklının mekanik süreçlerle açıklanabileceği fikrine dayanmaktadır. 19. yüzyılda Charles Babbage'ın Analitik Makinesi ve Ada Lovelace'ın bu makine üzerine yaptığı çalışmalar, programlanabilir makinelerin potansiyeline işaret etmiştir. 20. yüzyılda ise matematiksel mantık ve hesaplanabilirlik kuramı belirleyici olmuştur. Alan Turing, 1936 yılında ortaya koyduğu Turing makinesi modeli ile algoritmik hesaplamaların teorik sınırlarını tanımlamıştır. Turing, 1950'de yayımladığı "Computing Machinery and Intelligence" makalesinde, makinelerin düşünebilir olup olmadığını tartışmış ve daha sonra "Turing Testi" olarak adlandırılan ölçütü önermiştir. Bu çalışma, yapay zekâ araştırmalarının felsefi ve metodolojik temelini oluşturmuştur. 1943 yılında Warren McCulloch ve Walter Pitts tarafından geliştirilen yapay sinir hücresi modeli, biyolojik sinir sisteminin matematiksel olarak temsil edilebileceğini göstermiştir. Bu model, ilerleyen yıllarda sinir ağlarının temelini oluşturmuştur.

2. Kurumsallaşma ve Erken Dönemi (1956–1970)

Yapay zekâ terimi ilk kez 1956 yılında John McCarthy tarafından düzenlenen Dartmouth Conference sırasında kullanılmıştır. Bu konferans, yapay zekânın bağımsız bir araştırma alanı olarak doğuşu kabul edilir. Konferansa Marvin Minsky, Claude Shannon ve Herbert A. Simon gibi öncü isimler katılmıştır.

Bu dönemde sembolik yapay zekâ yaklaşımı hâkim olmuştur. Problem çözme ve mantıksal çıkarım üzerine kurulu sistemler geliştirilmiştir. Örneğin, Simon ve Allen Newell tarafından geliştirilen "Logic Theorist" ve "General Problem Solver" programları, insan benzeri akıl yürütme süreçlerini modellemeyi amaçlamıştır.

1960'lı yıllarda doğal dil işleme ve uzman sistemler alanında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak bu dönemdeki aşırı iyimser beklentiler, teknik sınırlamalar nedeniyle karşılanamamıştır.

3. Yapay Zekâ Kışları (1970’ler–1990’lar)

1970’li yıllarda yapay zekâ projelerinin vaat edilen sonuçları verememesi ve fon kesintileri, “Yapay Zeka Kışı” olarak adlandırılan duraklama dönemine yol açmıştır. Özellikle 1969 yılında Minsky ve Papert’in yayımladığı perceptron eleştirileri, sinir ağı araştırmalarını önemli ölçüde yavaşlatmıştır.

1980’lerde uzman sistemler ticari başarı elde etmiş olsa da yüksek maliyetler ve bakım zorlukları ikinci bir YZ kışına neden olmuştur. Bununla birlikte bu dönemde makine öğrenmesi, olasılıksal modeller ve istatistiksel yöntemler gelişim göstermiştir.

4. Yeniden Yükseliş ve Derin Öğrenme Çağı (2000’ler ve Sonrası)

2000’li yıllarda artan hesaplama gücü, büyük veri kümeleri ve algoritmik ilerlemeler yapay zekânın yeniden yükselişini sağlamıştır. Özellikle derin öğrenme alanındaki gelişmeler belirleyici olmuştur.

2012 yılında Geoffrey Hinton ve ekibinin geliştirdiği derin evrişimli sinir ağı modeli, ImageNet yarışmasında çarpıcı bir başarı elde etmiş ve bu gelişme derin öğrenme devriminin başlangıcı olarak kabul edilmiştir.

2016 yılında DeepMind tarafından geliştirilen AlphaGo programı, dünya Go şampiyonu Lee Sedol’u yenerek yapay zekânın stratejik düşünme alanındaki yetkinliğini göstermiştir.

Günümüzde büyük dil modelleri, otonom sistemler ve üretken yapay zekâ uygulamaları; sağlık, finans, eğitim ve savunma gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Bu gelişmeler, etik, güvenlik ve düzenleme tartışmalarını da beraberinde getirmiştir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Coğrafya bilimi, mekânsal örüntülerin, çevresel süreçlerin ve insan-doğa etkileşiminin analizine odaklanan disiplinler arası bir alandır. 20. yüzyılın ikinci yarısında nicel devrim ile istatistiksel modelleme önem kazanmış, 1990’lardan itibaren ise dijital mekânsal veri üretiminin artmasıyla birlikte hesaplamalı coğrafya dönemi başlamıştır. Bu dönüşümde özellikle Geographic Information Systems (GIS) ve Remote Sensing teknolojilerinin gelişimi belirleyici olmuştur.

Literatürde yapay zekânın coğrafya ve yer bilimleri alanında kullanımına yönelik çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Goodfellow ve arkadaşları (2016), derin öğrenmenin büyük veri analizindeki potansiyelini ortaya koymuştur. Reichstein ve arkadaşları (2019), yapay zekânın yeryüzü sistemlerinin modellenmesinde devrim niteliğinde bir araç olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise yapay zekânın daha çok CBS ve uzaktan algılama temelli analizlerde kullanıldığı görülmektedir.

Şanlı ve Koday (2025); Coğrafya biliminde yapay zekânın kullanım alanları üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi adlı çalışma bir bibliyometrik çalışma olarak, 1986–2024 döneminde coğrafya alanındaki yapay zekâ uygulamalarını veri temelli olarak incelemiştir; makale sayısının son yıllarda önemli ölçüde arttığını ve ABD, Çin ile İngiltere merkezli çalışmaların öne çıktığını ortaya koymuştur.

Aydın ve Kılar (2025); Yapay zekâ tabanlı yöntemlerle hava kirliliği araştırmalarının gelişimi ve gelecek perspektifleri isimli çalışmaları, Yapay zekâ tabanlı yöntemlerin hava kirliliği ve hava kalitesi analizinde kullanımının zamanla nasıl evrildiğini göstermektedir. Bu tür modeller, fiziki coğrafyada atmosferik süreçlerin daha doğru ve sistematik analizlerine katkı sağlamaktadır.

Çabuk ve Türkbay (2025); Coğrafi yapay zekâ sistemi geliştirilmesi adlı çalışmaları, Eskişehir Teknik Üniversitesi öncülüğünde geliştirilen coğrafi yapay zekâ (GeoAI) sisteminin özelliklerini ve afet yönetiminde veri güvenilirliği ile entegre kullanımını anlatır. Bu çalışma, Türkiye’de mekânsal verilerin yapay zekâ ile kullanıldığı örnek bir projedir.

Lam ve diğerleri (2022); Makine öğrenmesi temelli GraphCast modeli, küresel orta vadeli hava tahmini için geliştirilmiş ve mevcut deterministik sistemlere göre birçok parametrede üstün performans göstermiştir; böylece yapay zekânın karmaşık meteorolojik süreçleri çözmedeki gücünü vurgulamışlardır. Ayrıca geliştirdikleri veri odaklı yapay zekâ tahmin sistemi, geleneksel sayısal modellerle yan yana çalışarak çok değişkenli hava parametrelerini doğru biçimde tahmin etmektedir. Bu, uluslararası coğrafi hava tahmin modellerine doğrudan bir örnektir.

Son on yılda yapay zekâ (YZ), makine öğrenmesi (ML) ve derin öğrenme (DL) tekniklerinin gelişimi, mekânsal veri analizinde paradigma değişimi yaratmıştır. 1990’lardan itibaren gelişen Geographic Information Systems (GIS) ve Remote Sensing teknolojileri, büyük hacimli mekânsal verilerin analizini mümkün kılmıştır. Ancak artan veri hacmi, klasik istatistiksel yöntemlerin ötesinde hesaplama gücü yüksek modellere ihtiyaç doğurmuştur.

Mekânsal bağımlılık kavramı, Waldo Tobler (1970) tarafından ortaya konulan Birinci Coğrafya Yasası ile kuramsal temel kazanmıştır. Bu yasa, mekânsal verilerde yakın konumların daha güçlü ilişkilere sahip olduğunu vurgular ve modern mekânsal makine öğrenmesi modellerinin teorik arka planını oluşturur.

Literatür incelendiğinde üç temel eğilim göze çarpmaktadır:

- 1.Derin öğrenmenin uzaktan algılamaya entegrasyonu
- 2.Mekânsal-zamansal tahmin modellerinin yaygınlaşması
- 3.Açıklanabilir yapay zekâ (XAI) yaklaşımlarının gelişimi

Ancak “black-box” modellerin yorumlanabilirliği önemli bir araştırma alanı olarak devam etmektedir (Samek vd., 2017).

Derin öğrenme yöntemleri, özellikle konvolüsyonel sinir ağları (CNN), uzaktan algılama alanında önemli başarılar göstermiştir. Volodymyr Mnih ve arkadaşlarının (2015) derin sinir ağları üzerine çalışmaları, görüntü sınıflandırmada yüksek doğruluk oranlarının mümkün olduğunu göstermiştir. Bu yaklaşım, uydu görüntülerinin analizine hızla uyarlanmıştır. Arazi örtüsü sınıflandırmasında CNN tabanlı modellerin geleneksel maksimum olasılık yöntemlerine göre daha başarılı olduğu rapor edilmiştir (Zhu vd., 2017). European Space Agency Copernicus programı kapsamında üretilen Sentinel-2 verileri, derin öğrenme temelli arazi kullanım analizlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, Long Short-Term Memory (LSTM) ağları zamansal değişimlerin modellenmesinde etkili sonuçlar vermiştir (Hochreiter ve Schmidhuber, 1997).

Makine öğrenmesi algoritmaları, özellikle Random Forest ve Support Vector Machine (SVM), mekânsal tahmin problemlerinde yüksek performans göstermektedir. Breiman (2001) tarafından geliştirilen Random Forest algoritması, sel risk haritalama ve toprak erozyonu tahmin çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Mekânsal büyük veri analizlerinde, NASA tarafından sağlanan Landsat arşivleri önemli bir veri kaynağıdır. Bu veriler, küresel ölçekte arazi örtüsü değişim analizlerine imkân sağlamıştır (Wulder et al., 2019).

İklim değişikliği ve afet risk analizlerinde yapay zekâ teknikleri giderek artan bir şekilde kullanılmaktadır. Intergovernmental Panel on Climate Change (2023) raporları, iklim risklerinin modellenmesinde gelişmiş veri analitiğinin önemine dikkat çekmektedir. Sel tahmini çalışmalarında makine öğrenmesi algoritmalarının klasik hidrolik modellere kıyasla daha hızlı sonuç verdiği belirtilmiştir (Mosavi vd., 2018). Yangın yayılım modellemesinde ise derin öğrenme tabanlı yaklaşımlar öne çıkmaktadır (Reichstein vd., 2019).

Kentsel büyümenin modellenmesinde yapay zekâ tabanlı hücresel otomata ve sinir ağı yaklaşımları kullanılmaktadır (Batty, 2013). United Nations (2022) sürdürülebilir kalkınma raporlarında veri temelli şehir planlamasının önemi vurgulanmıştır. Graph Neural Network (GNN) modelleri, trafik akışı ve mekânsal ağ analizlerinde başarılı sonuçlar vermektedir (Zhang et al., 2020).

Yapılan çalışmalar, yapay zekânın coğrafya disiplinde yöntemsel bir dönüşüm yarattığı sonucuna ulaştırmaktadır. Özellikle 2015 sonrası dönemde derin öğrenme uygulamaları belirgin biçimde artmıştır. Uzaktan algılama, afet yönetimi ve kentsel modelleme alanları öne çıkmaktadır.

Bununla birlikte, model şeffaflığı, etik veri kullanımı ve mekânsal bağımlılığın tam entegrasyonu gelecekteki araştırmalar için kritik alanlar olarak değerlendirilmektedir.

3. Fiziki Coğrafya ve Yapay Zeka

Yapay zekâ, insan zekâsına özgü öğrenme, genelleme ve problem çözme yeteneklerinin bilgisayar sistemleri aracılığıyla taklit edilmesini amaçlayan bir teknolojidir. Makine öğrenmesi ve derin öğrenme algoritmaları, özellikle coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ve uzaktan algılama verileriyle birlikte yaygın olarak kullanılmaktadır (Longley vd., 2015).

Fiziki coğrafya, yeryüzünde meydana gelen doğal süreçleri ve bu süreçlerin mekânsal dağılışını inceleyen bir bilim dalıdır. Bu unsurlar arasındaki ilişkiler oldukça karmaşık olup, mekânsal ve zamansal açıdan büyük veri setlerinin analizini gerektirmektedir. İklim sistemleri, jeomorfolojik süreçler, hidrografi ve biyocoğrafya gibi konular; çok sayıda değişken içermesi nedeniyle karmaşık analiz yöntemleri gerektirir.

Geleneksel istatistiksel yöntemler bu karmaşıklığı açıklamada çoğu zaman yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada yapay zekâ, büyük hacimli ve çok boyutlu coğrafi verilerin analizinde güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel analiz yöntemleri bu karmaşıklığı açıklamakta yetersiz kalabildiğinden, yapay zekâ tabanlı yöntemler giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Goodfellow, Bengio ve Courville, 2016).

Günümüzde iklim değişikliği, doğal afetlerin artışı ve çevresel bozulmalar, fiziki coğrafya araştırmalarının daha hassas ve güvenilir yöntemlerle yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Geleneksel analiz yöntemleri, büyük hacimli ve çok boyutlu coğrafi verilerin değerlendirilmesinde yetersiz kalabilmektedir.

Son yıllarda Yapay Zeka, coğrafi veride sınıflandırma, uzaktan algılama veri analizi ve mekânsal modelleme gibi görevler için güçlü araçlar sunmaktadır (Şanlı ve Koday, 2025). YZ, büyük veri, makine öğrenmesi ve derin öğrenme teknikleri ile coğrafi süreçleri daha hızlı, doğru ve otomatik analiz etme potansiyeline sahiptir (MDPI, 2025).

3.1 Coğrafya ve Yapay Zeka İlişkisi

Coğrafya alanında yapay zekânın yalnızca teorik bir alan olmaktan çıkıp uygulamaya yönelik bir araç haline geldiği görülmektedir. Bibliyometrik analizler, 1986–2024 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda Yapay Zeka'nın coğrafya alanında önemli bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur (Tablo 1). Özellikle 2020 sonrası dönemde Yapay Zeka çalışmalarının yoğunlaştığı görülmektedir (Şanlı & Koday, 2025).

Tablo 1. Fiziki Coğrafyada Yapay Zeka Kullanımının Tarihsel Akışı.

Dönem	AI Kullanımı / Teknoloji	Uygulama Alanları
1980–1990	Yapay Sinir Ağları (ANN), Temel İstatistik	GIS entegrasyonu, küçük ölçekli haritalama
2000–2010	Makine Öğrenimi, LIDAR, Sensör Verileri	Arazi örtüsü sınıflandırma, erozyon ve hidrolojik modelleme
2010–2020	Derin Öğrenme (CNN, RNN), Büyük Veri Analitiği	Doğal afet tahmini, iklim modelleme, kentsel/çevresel analiz
2020–2025	GeoAI, Entegre GIS-AI Platformları	Otomatik değişim tespiti, çevresel izleme ve tahmin
2025 ve sonrası	Zayıf Gözetimli Öğrenme, Explainable AI, Gerçek Zamanlı İzleme	Küresel veri analizi, yüksek çözünürlüklü çevresel modelleme

3.2 Fiziki Coğrafya Alt Disiplinlerinde AI Uygulamaları

Jeomorfoloji ve arazi analizleri gibi fiziki coğrafya alt alanlarında YZ teknikleri giderek yaygınlaşmaktadır. Gözetimli ve gözetimsiz öğrenme, regresyon, sınıflandırma ve derin öğrenme yöntemleri farklı coğrafi süreçlerin analizinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (MDPI, 2025; Khouya, 2025).

3.3.Fiziki Coğrafyada Yapay Zekâ Kullanım Alanları

Coğrafi verilerin zamansal ve mekânsal boyutlarının birlikte değerlendirilmesi, yapay zekâ algoritmalarının öğrenme kapasitesini artırmakta ve doğal süreçlerin daha gerçekçi biçimde modellenmesine olanak sağlamakta ve gerçekçi modellerin oluşturulabilmektedir.

Yapay zekâ, fiziki coğrafyada analiz yöntemlerini dönüştüren yenilikçi bir teknolojidir. Doğal süreçlerin daha ayrıntılı incelenmesi, çevresel risklerin azaltılması ve sürdürülebilir çevre yönetimi açısından büyük bir potansiyel sunmaktadır. Bu kapsamda gelecekte yapay zekâ destekli coğrafi çalışmaların artarak devam etmesi beklenmektedir.

3.3.1. Uzaktan Algılama (CBS) Çalışmaları

Uydu görüntüleri, fiziki coğrafyanın temel veri kaynaklarından biridir. Yapay zekâ tabanlı sınıflandırma algoritmaları; arazi örtüsü ve arazi kullanımının belirlenmesinde yüksek doğruluk oranları sunmaktadır. Özellikle orman tahribatı, çölleşme ve buzul alanlarındaki değişimler, derin öğrenme modelleri sayesinde otomatik olarak tespit edilebilmektedir (Zhu et al., 2017).

CBS, mekânsal verilerin toplanması, analiz edilmesi ve görselleştirilmesini sağlayan sistemlerdir. Yapay zekâ algoritmaları, CBS verilerinin yorumlanmasında doğruluk oranını artırmakta ve karmaşık mekânsal ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olmaktadır (Longley et al., 2015).

3.3.2. İklim Değişikliği ve Atmosfer Analizleri

İklim sistemleri doğrusal olmayan ve karmaşık yapılara sahiptir. Yapay zekâ, sıcaklık ve yağış tahminleri ile iklim senaryolarının modellenmesinde kullanılmaktadır. Bu modeller, klasik iklim modellerine kıyasla daha kısa sürede ve daha yüksek doğrulukla sonuç üretebilmektedir (Reichstein et al., 2019).

3.3.3. Doğal Afetlerin Analizi ve Tahmini

Sel, heyelan ve kuraklık gibi afetler, fiziki coğrafyanın en kritik çalışma konuları arasındadır. Yapay zekâ algoritmaları, geçmiş afet verilerinden öğrenerek risk haritaları oluşturmakta ve olası afetlerin önceden tahmin edilmesine katkı sağlamaktadır (Merghadi et al., 2020). Bu durum, afet yönetimi ve zarar azaltma politikalarının geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

3.3.4. Hidrolojik ve Jeomorfolojik Uygulamalar

Akarsu akış tahminleri, havza analizleri ve erozyon modelleri, yapay zekâ destekli yöntemlerle daha ayrıntılı biçimde incelenebilmektedir. Yapay sinir ağları, akarsu debilerinin tahmin edilmesinde sıkça kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır (ASCE, 2000).

3.4. Fiziki Coğrafyada Yapay Zeka Kullanım Amaçları

3.4.1 Veri İşleme ve Analizi

Coğrafi bilgi sistemleri (CBS), uzaktan algılama ve sensör verileri gibi büyük hacimli coğrafi veri kaynakları, geleneksel yöntemlerle işlenmesi zaman alıcıdır. Makine öğrenmesi ve derin öğrenme algoritmaları bu verileri otomatik olarak sınıflandırma, örüntü tanıma ve öznitelik çıkarımı için kullanılabilir (Altun, 2023).

3.4.2 Sınıflandırma ve Tanımlama

Fiziki coğrafya araştırmaları, arazi özelliklerinin tanımlanmasını ve sınıflandırılmasını gerektirir. Derin öğrenme algoritmaları, görüntü veri setlerinden doğrudan öğrenme yaparak doğal formasyonları (ör. kayalık, toprak, bitki örtüsü) gerçek zamanlı olarak tanımlayabilir (Yasak, 2021).

3.4.3 Modelleme ve Öngörü

YZ yöntemleri; iklim değişikliği, sel, heyelan gibi doğa olaylarının modellenmesinde güçlü bir konuma sahiptir. Makine öğrenmesi teknikleriyle eğitilen modeller, geçmiş verilere dayalı olarak gelecekteki mekânsal süreçlerin tahminini kolaylaştırır. Bu yönüyle YZ, risk analizi ve çevresel değişim öngörülleri için temel bir araçtır (Biyanicolleges, 2025).

3.4.4 Büyük Veri ve Mekânsal Analiz Entegrasyonu

YZ teknikleri, CBS ve büyük veri analiz araçlarıyla entegre edilerek daha kapsamlı mekânsal modellemeler yapılmasına olanak verir. Büyük veri setlerinden anlamlı coğrafi desenler çıkarmak,

mekânsal örüntü analizi ve trend tahmini gibi alanlarda coğrafyacılar yeni bakış açıları sunar (Khouya, 2025).

3.5. Fiziki Coğrafya Alanında Yapay Zekânın Sağladığı Avantaj ve dezavantajlar

Yapay zekâ uygulamaları fiziki coğrafyada; büyük veri analizini kolaylaştırmakta, insan kaynaklı hataları azaltmakta ve daha doğru tahminler yapılmasını sağlamaktadır (Jordan & Mitchell, 2015).

Ancak yapay zekâ uygulamalarının başarısı, kullanılan verinin kalitesine doğrudan bağlıdır. Eksik veya hatalı veriler yanlış sonuçlara yol açabilmektedir. Ayrıca algoritmaların karar verme süreçlerinin şeffaf olmaması, bilimsel yorumlamada etik sorunlar doğurabilmektedir. Coğrafi verilerin gizliliği ve etik kullanımı da göz önünde bulundurulması gereken önemli konular arasındadır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin fiziki coğrafya alanındaki kullanım alanları, yöntemleri ve bilimsel katkıları kapsamlı biçimde incelenmiştir. Yapay Zeka'nın, coğrafi veri işleme, modelleme, sınıflandırma ve öngörü süreçlerinde sağladığı avantajlar ele alınmış; literatürdeki güncel uygulamalarla bağlantılı olarak araştırma hedefleri ortaya konmuştur. Coğrafyanın geleneksel yöntemleri ile karşılaştırıldığında Yapay Zeka'nın katkıları değerlendirilmiş ve geleceğe dönük fırsat ve sınırlamalar tartışılmıştır. Fiziki coğrafya; iklim, yer şekilleri, hidroğrafya ve biyocoğrafya gibi doğal sistemleri konu almakta olup, bu sistemler karmaşık ve çok değişkenli yapılara sahiptir. Yapay zekâ, bu karmaşık yapıların modellenmesi ve analiz edilmesinde geleneksel yöntemlere kıyasla önemli avantajlar sunmaktadır.

Çalışmada öncelikle yapay zekâ kavramı ve coğrafya bilimi ile ilişkisi kuramsal çerçevede ele alınmış, ardından fiziki coğrafyada uzaktan algılama, iklim modellemesi, doğal afet analizi ve hidrolojik uygulamalardaki yapay zekâ kullanımları ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Son bölümde ise yapay zekânın sağladığı avantajlar, karşılaşılan sınırlılıklar ve etik boyutlar tartışılmıştır. Araştırma sonuçları, yapay zekânın fiziki coğrafyada disiplinler arası çalışmaları güçlendiren temel bir araç haline geldiğini göstermektedir.

4. Bulgular ve Tartışma

Yapay Zeka'nın fiziki coğrafya çalışmalarına entegrasyonu, veri analiz süreçlerinde devrim niteliğinde faydalar sağlamaktadır. Özellikle giderek artan veri hacmi karşısında Yapay Zeka, daha hızlı sonuç alma, yüksek doğruluk ve otomatik süreçler sunabilir. Bununla birlikte, etik ve mekânsal kuramsal

bilgi gibi unsurlar hâlâ insan uzmanlığı gerektirmektedir. Bu bağlamda Yapay Zeka, coğrafyacılar karar verme sürecinde yardımcı araçlar olarak görülmelidir (MDPI, 2025; Derbent, 2025).

4.1. Türkiye’de Yapay Zekâ Uygulama Örnekleri

Türkiye’de yapay zekâ destekli çalışmalar, özellikle uydu görüntü analizi ve derin öğrenme tabanlı sınıflandırma yöntemleri ile fiziki coğrafya verilerinin işlenmesine odaklanmaktadır.

4.1.1 Marmara Denizi Deniz Çayırları Haritalandırma Çalışması

Türkiye’den çevresel izleme ve fiziki coğrafya alanında gerçekleştirilen önemli bir uygulama; Marmara Denizi’nde *Posidonia oceanica* deniz çayırlarının yapay zekâ destekli analizle haritalanmasıdır. Bu projede yüksek çözünürlüklü uydu görüntüleri ve İHA verileri üzerinde yapay zekâ tabanlı sınıflandırma ve analiz yöntemleri uygulanarak deniz çayırlarının dağılımı belirlenmiştir. Sonuçlar saha gözlemleriyle doğrulanmakta, bu sayede deniz ekosistemlerinin izlenmesi ve korunmasında güvenilir bir yöntem sunulmaktadır. Bu yaklaşım, geleneksel yöntemlere kıyasla daha geniş alanlarda daha kısa sürede ve daha düşük maliyetle veri üretimini mümkün kılmaktadır (Anadolu Ajansı, 2026).

Bu çalışma, fiziki coğrafya ile çevre yönetiminin entegre edildiği bir örnek olarak Türkiye’de yapay zekâ uygulamalarının yaygınlaşma potansiyelini göstermektedir. Yapay zekâ destekli veri işleme, CBS entegrasyonu ve uzaktan algılama uyumu sayesinde ekosistem haritalama çalışmaları daha etkin yürütülebilmektedir.

4.1.2 Afet Yönetiminde Yapay Zekâ Yaklaşımları

2024 yılında yayımlanan bir çalışmada, afet yönetiminde yapay zekâ uygulamalarının yöntem ve yaklaşımları Türkiye özelinde ele alınmıştır. Bu çalışmada yapay zekânın afet yönetiminin farklı aşamalarında (risk analizi, erken uyarı, hasar tespiti gibi) güçlü bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmıştır. Yapay zekâ sistemlerinin geleneksel afet yönetimi anlayışını dönüştürdüğü, teknolojik, veri odaklı bir yaklaşımı ön plana çıkardığı belirtilmiştir (Angın, 2024).

Bu çalışma, Türkiye’deki afet yönetimi süreçlerinde yapay zekânın stratejik bir araç olarak kullanılmaya başlandığını göstermektedir. Özellikle coğrafi verilerin işlenmesi, erken uyarı sistemlerinin geliştirilmesi ve risk haritalarının üretilmesi alanlarında yapay zekâ yöntemleri giderek daha fazla tercih edilmektedir.

4.1.3 Coğrafya Eğitiminde Yapay Zekâ Uygulamaları

Türkiye’de akademik çalışmalar kapsamında, coğrafya eğitiminde yapay zekâ yöntemleriyle YOLO V3 gibi nesne tanıma algoritmalarının kullanıldığı örnekler vardır. Bu uygulamada, gerçek zamanlı kayaç tespitine yönelik yapay zekâ modelleri geliştirilmiş ve coğrafi nesnelerin alan görüntülerinden

otomatik tanınması sağlanmıştır. Bu tür uygulamalar coğrafya eğitiminde saha çalışmalarında veri toplama ve sınıflandırma süreçlerini hızlandırmak amacıyla kullanılmaktadır (Yasak, 2021).

4.1.4 Coğrafi Veri ve Ağaç Formasyonu Çalışması

Yine Türkiye’de gerçekleştirilen başka bir çalışma, Ormanya Doğal Yaşam Parkı’nda yapay zekâ ile ağaç formasyonlarının tanımlanması üzerine odaklanmıştır. Bu tez kapsamında saha fotoğrafları derin öğrenme algoritmalarıyla eğitilmiş ve gerçek zamanlı tespit gerçekleştirilmiştir. Bu tür uygulamalar, arazide karşılaşılan unsur tanımlamalarında yapay zekânın pratik kullanımını göstermektedir (Altun, 2023).

4.2. Uluslararası Alanda Yapay Zekâ Uygulamaları

4.2.1 Avrupa Birliği: Destination Earth Projesi

Avrupa Birliği tarafından yürütülen Destination Earth (DestinE) gibi büyük ölçekli programlar, küresel çevresel ve iklim süreçlerini modellemek amacıyla “dijital ikiz” teknolojileri geliştirmektedir. Bu proje, gerçek zamanlı veri akışı ve gelişmiş simülasyonlarla dünyayı yüksek çözünürlükte dijital olarak modellemeyi ve bu sayede doğal afetleri ve iklim değişikliğini daha iyi anlamayı hedeflemektedir. Bu tür girişimler yapay zekâ ve büyük veri teknolojileriyle çevresel süreçlerin kapsamlı şekilde modellenmesine olanak tanımaktadır (Wikipedia).

Bu örnek, Türkiye’deki projelere kıyasla daha büyük ölçekli, daha fazla veri kaynağı entegre eden ve politika odaklı bir uygulamadır. Türkiye’deki uygulamalar daha çok bölgesel ve saha odaklıyken, AB girişimi küresel çevresel modelleme ve politika geliştirme amaçlıdır.

4.2.2 Uydu Tabanlı Yapay Zekâ ile Aşırı Hava Olayı Tahmini (Hong Kong)

Hong Kong Üniversitesi ve Çin meteoroloji kurumları birlikte geliştirdiği Deep Diffusion Model based on Satellite Data (DDMS) adlı yapay zekâ modeli ile aşırı hava olaylarını daha uzun süreli ve daha doğru tahmin edebilmektedir. Bu sistem, uydudan toplanan veriyi kullanarak gök gürültülü fırtına ve yoğun yağışları önceki modellere kıyasla daha önce ve yüksek doğrulukla tahmin edebilmektedir (Reuters, 2026).

Bu tür uluslararası örnekler, fiziki coğrafya alanında yapay zekânın iklim sistemleri ve meteorolojik süreçleri analiz etmede nasıl ileri düzey modellerle kullanıldığını göstermektedir. Türkiye’de benzer kapsamlı yapay zekâ tabanlı hava tahmin sistemleri akademik projelerde incelenmeye başlanmış olsa da, ölçek ve veri entegrasyonu açısından uluslararası örneklerin daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

Türkiye’de fiziki coğrafya alanında yapay zekânın kullanımının hâlen gelişmekte olduğu görülmektedir. Son yıllarda özellikle derin öğrenme ve uzaktan algılama tabanlı yöntemler, coğrafi verilerin analizini kolaylaştırmıştır. YZ destekli yöntemler saha çalışmalarını destekleme, otomatik

nesne tanıma, görüntü sınıflandırma ve mekânsal modelleme gibi alanlarda coğrafyacılar için yenilikçi araçlar sunmaktadır.

Türkiye’de fiziki coğrafya alanında yapay zekâ uygulamaları, özellikle son on yılda belirgin bir artış göstermiştir. Yapılan bibliyometrik analizler, bu çalışmaların ağırlıklı olarak uzaktan algılama, çevresel izleme ve afet risk analizi konularında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır (Şanlı & Koday, 2025).

Marmara Denizi’nde yürütülen deniz çayırılarının yapay zekâ destekli haritalandırılması çalışması, bu alandaki uygulamalara somut bir örnek teşkil etmektedir. Uydu ve insansız hava aracı (İHA) verilerinin derin öğrenme algoritmalarıyla analiz edilmesi, denizel ekosistemlerin mekânsal dağılımının daha kısa sürede ve yüksek doğrulukla belirlenmesine olanak sağlamıştır. Bu yaklaşım, geleneksel saha çalışmalarına kıyasla zaman ve maliyet açısından önemli avantajlar sunmaktadır.

Afet yönetimi alanında gerçekleştirilen çalışmalarda ise yapay zekâ tabanlı modellerin, geçmiş afet verilerinden öğrenerek risk haritaları oluşturduğu ve karar destek süreçlerine katkı sağladığı görülmektedir (Aydın & Kılar, 2025). Bu durum, fiziki coğrafya ile afet yönetimi arasındaki disiplinler arası ilişkinin güçlendiğini göstermektedir.

Uluslararası ölçekte gerçekleştirilen yapay zekâ temelli fiziki coğrafya çalışmaları, genellikle daha geniş mekânsal kapsama ve daha gelişmiş veri entegrasyonuna sahiptir. Avrupa Birliği tarafından yürütülen Destination Earth projesi, yeryüzü sistemlerinin dijital ikizler aracılığıyla modellenmesini amaçlamakta ve iklim değişikliği ile doğal afetlerin daha hassas biçimde analiz edilmesine olanak sağlamaktadır (Financial Times, 2026).

Benzer şekilde, yapay zekâ tabanlı hava tahmin modelleri, aşırı hava olaylarının öngörülmesinde geleneksel sayısal modellere kıyasla daha yüksek doğruluk sağlamaktadır (Lam et al., 2022; Lang et al., 2024). Bu çalışmalar, yapay zekânın özellikle atmosferik süreçlerin modellenmesinde önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

Türkiye’deki uygulamalar daha çok bölgesel ve saha ölçekli çalışmalara odaklanırken, uluslararası örneklerin küresel ölçekte ve politika üretimine doğrudan katkı sağlayacak biçimde tasarlandığı görülmektedir. Bu durum, veri altyapısı ve araştırma bütçeleri arasındaki farklılıklarla yakından ilişkilidir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapay zekâ, teorik matematiksel temellerden doğmuş, dönemsel duraksamalara rağmen sürekli evrilerek günümüzde küresel ölçekte etkili bir teknoloji alanı hâline gelmiştir. Alanın tarihsel gelişimi, bilimsel ilerlemenin doğrusal değil; beklenti, hayal kırıklığı ve yeniden yapılanma döngüleriyle

şekillendiğini göstermektedir. Gelecekte yapay zekâ araştırmalarının teknik ilerlemelerin yanı sıra etik, hukuki ve toplumsal boyutları da kapsayan bütüncül bir çerçevede ele alınması gerekecektir.

Fiziki coğrafyada yapay zekâ kullanımı, veri işleme ve mekânsal analiz süreçlerini modernize etmektedir. Bu teknolojiler, saha çalışmalarının etkinliğini artırmak, veri sınıflandırmayı otomatikleştirmek ve çevresel süreçlerin tahminini iyileştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Gelecekte Yapay Zeka'nın etik ilkeler, doğruluk ve açıklanabilirlik gibi alanlara daha fazla odaklanmasıyla birlikte coğrafya araştırmalarında daha da yaygınlaşması beklenmektedir.

Türkiye'de fiziki coğrafyada yapay zekâ uygulamaları, saha veri analizinden uzaktan algılama görüntülerine kadar geniş bir alanı kapsayacak potansiyele sahiptir. Öne çıkan örnekler, Yapay Zeka'nın doğrudan arazide veri toplama ve sınıflandırma süreçlerini iyileştirdiğini göstermiştir.

Gelecekte:

- 1.Derin öğrenme modellerinin daha geniş alanlara uygulanması,
- 2.CBS ile Yapay Zeka entegrasyonunun artırılması,
- 3.Ulusal veri altyapılarının Yapay Zeka destekli analizlere açılması

gibi alanlarda ülke çapında çalışmaların hızlandırılması önerilmektedir.

Türkiye'de yapay zekâ uygulamaları daha çok özgül saha çalışmalarına, çevresel izlemeye ve afet yönetimine odaklanmaktadır. Marmara Denizi gibi deniz ekosistemi projeleri, erken uyarı ve afet analizleri ile yapay zekâ yöntemlerinin pratik uygulamalarını göstermektedir. Buna karşın uluslararası uygulamalar, geniş veri kaynakları, küresel çevresel modelleme, dijital ikizler ve gelişmiş uydu destekli hava tahmin sistemleriyle fiziki coğrafyanın küresel süreçlerini modelleme yönünde daha büyük ölçekli çalışmalar içermektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, T. (2024). CBS tabanlı yapay zekâ uygulamaları ile fiziki coğrafya verilerinin analizi. DergiPark. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4574746>
- Altun, M. S. (2023). Yapay zeka kullanılarak ağaç formasyonunun tanımlanması [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Marmara Üniversitesi Açık Erişim Tez Arşivi. <https://openaccess.marmara.edu.tr/entities/publication/a6df6d77-68fd-42a0-bb4a-0035667704cb>
- ASCE. (2000). Artificial neural networks in hydrology. American Society of Civil Engineers.
- Aydın, O. ve Kılar, H. (2025). Yapay zekâ tabanlı yöntemlerle hava kirliliği araştırmalarının gelişimi ve gelecek perspektifleri: Bibliyometrik bir inceleme. Doğal Afetler ve Çevre Dergisi, 11(2), 471–487. <https://doi.org/10.21324/dacd.1628030>

- Batty, M. (2013). *The New Science of Cities*. MIT Press.
- Biyanicolleges. (2025). Future of artificial intelligence in geography: Opportunities and challenges. <https://www.biyanicolleges.org/future-of-artificial-intelligence-in-geography/>
- Breiman, L. (2001). Random forests. *Machine Learning*, 45(1), 5–32.
- Çabuk, A. ve Türkbay, V. (2025). Coğrafi yapay zekâ sistemi geliştirilmesi: EPD-Net projesi. *Fikriyat Gazetesi*.
- Derbent, K. (2025). Artificial intelligence in geomorphology: Bibliometric analysis. *Ekb Journal of Scientific Research*. https://journals.ekb.eg/article_422211_0.html
- Financial Times. (2026, February 1). Scientists use Earth’s “digital twin” to sharpen climate forecasts.
- Goodfellow, I., Bengio, Y. and Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT Press.
- Hinton, G., et al. (2012). *ImageNet Classification with Deep Convolutional Neural Networks*.
- Hochreiter, S., & Schmidhuber, J. (1997). Long short-term memory. *Neural Computation*, 9(8), 1735–1780.
- IPCC. (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report*.
- Jordan, M. I. and Mitchell, T. M. (2015). Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. *Science*, 349(6245), 255–260. <https://doi.org/10.1126/science.aaa8415>
- Karadoğan, S., Kavak, M. T. ve Satar, N. (2025). Yeni nesil uzaktan algılama platformu: GEE (Google Earth Engine) ve fiziki coğrafya çalışmalarında kullanımı. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/393232251>
- Lam, R., Sanchez-Gonzalez, A., Willson, M., et al. (2022). GraphCast: Learning skillful medium-range global weather forecasting. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2212.12794>
- Lang, S., Alexe, M. and Chantry, M. (2024). AIFS — ECMWF’s data-driven forecasting system. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2406.01465>
- Longley, P. A., Goodchild, M. F., Maguire, D. J., and Rhind, D. W. (2015). *Geographic information science and systems* (4th ed.). Wiley.
- McCarthy, J. (1956). *Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*.
- MDPI. (2025). Artificial intelligence in geomorphology: A bibliometric analysis of trends, techniques, and global research patterns. *Geosciences*, 15(9), 331. <https://www.mdpi.com/2076-3263/15/9/331>
- Merghadi, A., Yunus, A. P. and Dou, J. (2020). Machine learning methods for landslide susceptibility studies. *Remote Sensing*, 12(3), 1–24. <https://doi.org/10.3390/rs12030325>
- Mosavi, A., Ozturk, P. and Chau, K. (2018). Flood prediction using machine learning models. *Water*, 10(11), 1536.
- Reichstein, M., Camps-Valls, G. and Stevens, B. (2019). Deep learning and process understanding for data-driven Earth system science. *Nature*, 566, 195–204. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-0912-1>
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*.

- Samek, W., Wiegand, T., & Müller, K.-R. (2017). Explainable artificial intelligence. *IEEE Signal Processing Magazine*, 34(6), 76–83.
- Şanlı, D., ve Koday, Z. (2025). Coğrafya biliminde yapay zekânın kullanım alanları üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Dünya Coğrafyası ve Kalkınma Perspektifi Dergisi*. <https://doaj.org/article/99c48c1c36bc44cdad773b67e4ae8a9c>
- Tobler, W. (1970). A computer movie simulating urban growth in the Detroit region. *Economic Geography*, 46, 234–240.
- Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460.
- Wulder, M. A. (2019). Current status of Landsat program. *Remote Sensing of Environment*, 225, 127–147.
- Yasak, S. S. (2021). Coğrafyada yapay zeka uygulamaları: YOLO V3 ile gerçek zamanlı kayaç tespit uygulaması örneği [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Marmara Üniversitesi Açık Erişim Tez Arşivi. <https://openaccess.marmara.edu.tr/entities/publication/894b2ca6-f5a8-4421-97d7-3b2650b070f7>
- Zhang, J., Zheng, Y. and Qi, D. (2020). Deep spatio-temporal residual networks. *AAAI Conference on Artificial Intelligence*.
- Zhu, X. X., Tuia, D. and Mou, L.(2017). Deep learning in remote sensing. *IEEE Geoscience and Remote Sensing Magazine*, 5(4), 8–36. <https://doi.org/10.1109/MGRS.2017.2762307>.

TÜRK DİLLERİ – DOSTLUK VE KÜLTÜREL BİRLİĞİN KÖPRÜSÜDiloram BABAJANOVA²⁷, Durdona MADAMINOVA²⁸,**ÖZET**

Bu makalede, son yıllarda Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev'in girişimiyle Türk dilli halklar arasındaki kültürel-eğitsel ve edebî ilişkilerin geliştirilmesi yönünde önemli çalışmaların yürütüldüğü ele alınmaktadır. Bu çalışmalar, kardeş halklar arasındaki dostluk ve dayanışmanın güçlendirilmesinde bir köprü işlevi görmektedir; bölgesel iş birliğinin daha da sağlamlaştırılmasına ve öncelikli alanlarda ortak proje ve girişimlerin hayata geçirilmesine katkı sağlamaktadır.

Amaç

Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan halklarının asırlardır süregelen millî ve dinî değerlerini koruyarak; ortak tarih, dil ve kültüre dayanmak suretiyle Türk dünyasının birliğini sağlamak ve bölge halklarının ortak refahı ile kalkınmasına hizmet edecek siyasi, ekonomik ve kültürel gelişimi yeni bir aşamaya taşımaktır.

Yöntem

Türk halklarını yüzyıllar boyunca bir arada tutan ortak dil, edebî miras ve kültürel değerlerin geniş şekilde tanıtılması; Türk aydınlarının, şair ve yazarlarının ilmî ve edebî mirasının yaygınlaştırılması; ayrıca dilbilimsel araştırmalar yoluyla genç nesilde Türk dillerine ve kültürüne yönelik ilgi ve saygı duygusunun güçlendirilmesi yöntemi uygulanmıştır.

Sonuç

Türk dillerindeki zengin yazılı miras ve güçlü sözlü geleneklerin ondan fazla devleti bir araya getirdiği; Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkiye ve Özbekistan'ın bu girişiminin dünyanın 21 ülkesi tarafından desteklendiği, tarihsel veriler ışığında bilimsel açıdan ortaya konulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Türk dil ailesine mensup Azerbaycan, Kazak, Kırgız, Türk, Türkmen ve Özbek dilleri yaklaşık 12 milyon kilometrekarelik bir alanda 200 milyondan fazla insan için ana dil niteliği taşımaktadır. Kültürel ve eğitim alanlarındaki ortak programlar aracılığıyla halklar arasındaki dostluk bağlarının daha da güçlendirilmesi; ekonomik büyüme, yeni istihdam alanlarının oluşturulması ve halkların refah düzeyinin artırılmasına yönelik araştırmaların sürdürülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk dilleri, istişare toplantısı, bölgesel iş birliği, uluslararası toplum, milletlerarası dayanışma

²⁷ Profesör, Tarih Bilimleri Doktoru, Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi, dilorambabajanova52@gmail.com

²⁸ Profesör, Siyaset Bilimleri Doktoru, Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi, d_madaminova@mail.ru

1. GİRİŞ

Türk dilli halkların dünya medeniyetinin gelişimine yaptığı katkı son derece büyüktür. Aralarındaki asırlık dostluk, milletlerarası uyum, karşılıklı destek, istikrar ve özellikle iş birliği ile kültürel ilişkiler her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Türk dilleri, hem tarihî hem de çağdaş Türk halk ve topluluklarının dillerini kapsamaktadır. Bu diller başta Özbekistan, Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Rusya Federasyonu, Çin Halk Cumhuriyeti, Afganistan, İran ve Tacikistan olmak üzere; ayrıca Bulgaristan, Romanya, Ukrayna, Almanya, Kıbrıs, Makedonya, Arnavutluk, Amerika Birleşik Devletleri, Suudi Arabistan ve daha birçok ülkede konuşulmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılın sonlarına ait verilere göre, Türk dillerini konuşanların toplam sayısı 130 milyondan fazladır.

Dünyada hiçbir devlet dış politikasını diğer ülkeler ve onların halklarıyla ilişki kurmadan, tek başına sürdüremez. Nitekim Özbekistan da siyasi bağımsızlığını kazandığı ilk yıllardan itibaren dünya toplumuna entegre olmaya ve tüm devletlerle çok yönlü ilişkilerini güçlendirmeye büyük önem vermiştir. Son yıllarda özellikle Türk dilli devlet liderlerinin tarihî, ilmî ve kültürel mirasın incelenmesine yönelik düzenli toplantılar gerçekleştirmesi hususunda Özbekistan'ın ileri sürdüğü girişim, Türk halklarının dünya medeniyetine yaptığı eşsiz katkısı ve son derece zengin yazılı mirasını birlikte derinlemesine inceleme imkânı sunarak iş birliğinin yeni bir aşamaya taşınmasına zemin hazırlamıştır.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında, özellikle tarih, filoloji ve felsefe disiplinlerinde Türk dillerinin tarihi, karşılaştırmalı-tarihî grameri ve bunların çeşitli kollarına ilişkin çok sayıda bilimsel araştırma yürütülmüştür. Türk dilleri denildiğinde, Sibirya'dan Balkan Yarımadası'na kadar uzanan geniş bir coğrafi hat üzerinde konuşulan Özbekçe, Uygurca, Kazakça, Kırgızca, Karakalpakça, Saha (Yakutça), Tuva, Hakas, Altay, Karagas, Şor, Türkmençe, Azerbaycanca, Türkiye Türkçesi, Gagavuzca, Tatarca, Başkurtça, Çuvaşça, Kumukça, Nogayca, Karaçay-Balkarca, Tofalarca ve diğerleri olmak üzere 25'ten fazla dil anlaşılmaktadır. Günümüzdeki yayılma coğrafyasına göre Türk dilleri şu bölgelere ayrılmaktadır: Orta ve Güneydoğu Asya, Güney ve Batı Sibirya, Volga-Kama havzası, Kuzey Kafkasya, Transkafkasya ve Karadeniz havzası.

Türk dillerinin genetik ve dilbilimsel özellikleri bakımından birbirleriyle ilişkisi meselesine olan ilgi oldukça eski dönemlere dayanmaktadır. Türk dillerini ilk kez sınıflandıran bilim insanı Mahmud Kaşgari'dir. Türk dillerinin tasnifine yönelik ilgi özellikle XIX. yüzyılın sonu ile XX. yüzyılda yeniden yoğunlaşmış ve günümüze kadar çok sayıda sınıflandırma ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Rus bilim insanları İ. N. Berezin, V. V. Radlov, F. E. Korsh, A. N. Samoyloviç, V. A. Bogoroditskiy, N. A. Baskakov, B. A. Serebrennikov; Türk bilim insanı R. R. Arat; Fin bilim insanları G. J. Ramstedt ve A. M. Räsänen;

Alman bilim insanları I. Benzing ve K. G. Menges'in sınıflandırmaları dikkat çekmektedir. Söz konusu sınıflandırmalar yöntem ve amaç bakımından farklılık göstermektedir. Bu nedenle, bir tasnifte belirli bir gruba ait sayılan bir dil, başka bir tasnifte farklı bir gruba dahil edilebilmektedir. Türk dillerinin sınıflandırılması birtakım özgün zorluklar içermektedir. Bu zorluklar öncelikle Türk dillerinin fonetik, leksik ve gramatikal açıdan birbirine oldukça yakın olmasından kaynaklanmaktadır. İkinci olarak ise, her bir Türk halkının oluşum sürecinde çeşitli kabilelerin yer alması ve aynı kabilenin birden fazla Türk halkının teşekkülünde rol oynamış olması bu süreci karmaşıktırmaktadır. Araştırmacıların pek çok eserinde Türk dillerine ilişkin meseleler incelenmiş; mevcut literatür tarih yazımı açısından analiz edilmiş; çağdaş Türk dillerinin ortak özelliklerine yönelik öneri ve değerlendirmeler geliştirilmiştir [1].

2025 İstanbul Zirvesi Girişimi 12 Kasım 2025 tarihinde İstanbul'da gerçekleştirilen Türk Konseyi Zirvesi'nde, Türk dilli halkların dünya medeniyetine yaptığı eşsiz katkısı ve zengin yazılı mirasını birlikte incelemek amacıyla "Türk Dilli Devletlerin Tarihî, İlmî ve Kültürel Mirasını Araştırma Merkezi"nin kurulması önerisi ileri sürülmüştür. Diğer birçok ülkede olduğu gibi Özbekistan'da da ortak tarih ve kültüre ilişkin yaklaşık 200 bin nadir el yazması eser bulunmaktadır [2]. Söz konusu merkezin, bu eserlerin ortaklaşa incelenmesi, tercüme edilmesi, tek bir elektronik veri tabanının oluşturulması ve dijital teknolojilerin uygulanması yoluyla gelecek nesillere aktarılması ve dünya çapında tanıtılmasına önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Bu makale, genel kabul görmüş bilimsel yöntemler temelinde; özellikle tarihsellik, karşılaştırmalı analiz, bilimsellik ve nesnellik ilkeleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Günümüzde Türk dilli devletlerin halklarına ait tarihî, ilmî ve kültürel mirasın incelenmesi yeni bir aşamaya yükselmiştir. Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev tarafından ileri sürülen açıklık ve iş birliğine dayalı politika sayesinde diyaloglar yeni bir içerik ve nitelik kazanmakta; bu sürecin mantıksal devamı olarak yeni girişimler uluslararası topluma sunulmaktadır. Ayrıca bu alanda kabul edilen çok sayıda anlaşma, sözleşme ve diğer normatif-hukukî belgelerin içerik ve mahiyeti de analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Günümüzde Türk dilli devlet liderlerinin karşılıklı ziyaretleri, düzenli toplantı ve müzakereleri sonucunda birçok güncel mesele pratik çözüme kavuşmaktadır. Yeni sözleşme ve anlaşmaların imzalanması, iş birliğinin daha da genişlemesi için geniş imkânlar yaratmaktadır. Nitekim Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Ş. M. Mirziyoyev'in de vurguladığı üzere: "Bölgemizde yeni bir siyasi

ortamın oluşmasında Orta Asya devlet başkanlarının İstişare Toplantılarının yeri ve önemi eşsizdir.”
[3, s. 362]

Gerçekleştirilen tüm ortak çabalar, projeler ve programlar; karşılıklı güven ve saygı ortamını pekiştirerek Türk halkları tarafından desteklenen ve onların çıkarlarına tam anlamıyla hizmet eden iş birliğinin tutarlı biçimde geliştirilmesine ve içerik bakımından zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. İyi niyet ve büyük güven temelinde şekillenen birlik ve dayanışmayı güçlendirmeye yönelik çalışmalar; özellikle Türk dilli halklar arasında istikrar ve güvenliğin sağlamaştırılması yönündeki somut hedefler doğrultusunda yürütülen yapıcı faaliyetler, pratik sonuçlar vermektedir.

Türk dilli devletler arasındaki tarihî, ilmî ve kültürel ilişkilerin bilimsel bakış açısıyla incelenmesi günümüzde özel bir önem taşımaktadır. Bu çerçevede, 12 Kasım 2025 tarihinde İstanbul’da gerçekleştirilen Türk Konseyi Zirvesi’nde Türk dilli halkların dünya medeniyetine yaptığı eşsiz katkı ve zengin yazılı mirasın birlikte incelenmesi amacıyla “Türk Dilli Devletlerin Tarihî, İlmî ve Kültürel Mirasını Araştırma Merkezi”nin kurulması önerisi yeniden gündeme getirilmiştir [4]. Bu girişimin temel gerekçesi, Özbekistan’da ortak tarih ve kültüre ait yaklaşık 200 bin nadir el yazması eserin bulunmasıdır. Bu eserlerin birlikte incelenmesi, tercüme edilmesi, ortak bir elektronik veri tabanının oluşturulması ve dijital teknolojilerin uygulanması amacıyla özel bir araştırma merkezinin kurulması gerekli görülmüştür. Bu gerekliliğin ortaya çıkmasına aşağıdaki önemli faktörler neden olmuştur:

Birincisi Özbekistan günümüzde Üçüncü Rönesans – Uyanış Dönemi’nin eşliğinde bulunmaktadır. Bu öneri, Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev’in son beş yıldır özellikle eğitim ve bilim alanında yürüttüğü politikanın doğal bir devamı olarak değerlendirilebilir. Üçüncü Rönesans’ın sağlam temelini oluşturmak için ataların bıraktığı eşsiz tarihî, ilmî ve kültürel mirasın incelenmesi son derece önemlidir.

İkincisi Söz konusu Merkez, dünya genelindeki tüm kardeş Türk halklarının dünya medeniyetine yaptığı katkılar hakkında kapsamlı fikir alışverişi için bir platform görevi görecektir. Ayrıca bilimsel araştırmaların yürütülmesine, güncel meseleler hakkında ortak çözümler geliştirilmesine ve deneyim paylaşımına imkân sağlayacaktır.

Üçüncüsü Kardeş halkların asırlık millî ve dinî değerlerinin korunması ve gençlerin erdemli bireyler olarak yetiştirilmesi; toplumda istikrarlı bir sosyal ve manevi ortamın oluşmasında büyük önem taşımaktadır. Bu süreç, gelecekte Türk dünyasının birliğinin sağlanmasına ve Özbek halkının ortak refahı ile kalkınmasına hizmet edecektir.

Türk dilli halklarda büyük atalara duyulan saygı ve onların zengin ilmî mirasını inceleme konusundaki ilgi her zaman yüksek olmuştur. Bu bağlamda Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev’in söz konusu girişimi; kuruluşun tarihî, kültürel ve ilmî alanlardaki karşılıklı ilişkilerini nitelik bakımından yeni bir

aşamaya taşıyacak, mevcut büyük imkân ve yüksek potansiyelin etkin ve verimli biçimde kullanılmasına sağlam bir zemin oluşturacaktır.

Özbekistan Cumhuriyeti, 2019 yılında Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi'ne üye olmuştur [5]. Söz konusu Konsey tarafından üye devletlerin tarihî, ilmî ve kültürel mirasının incelenmesi, bunun gelecek nesillere aktarılması ve dünya çapında tanıtılması konularına özel önem verilmektedir. Bu kuruluşun temel amacı; kardeş ülkeler arasında güven ve ilişkileri güçlendirmek, ticaret-ekonomi, ulaştırma, enerji, turizm ve kültürel-insanî alanlarda iş birliğini geliştirmek ve Türk dilli ülkelerde barış ile güvenliğin sağlanmasına yönelik çabaları koordine etmektir. Kuruluş üyeleri ve uzmanları tarafından, Türk dilli halklar arasında Özbek halkının da tarihî konumu, potansiyeli ve önemi olduğu kabul edilmiştir.

UNESCO ve Dünya Türk Dilleri Günü Kasım 2025'te Semerkant'ta düzenlenen UNESCO Genel Konferansı'nda 15 Aralık tarihi "Dünya Türk Dilleri Günü" olarak ilan edilmiştir. Uluslararası toplum bu günü, insanlığın ortak mirasını zenginleştiren dil çeşitliliğinin tanınması yolunda önemli bir adım olarak değerlendirmiştir. Birleşmiş Milletler haber servisinde şu ifadeler yer almaktadır: "Tarih seçimi semboliktir ve derin bir anlam taşımaktadır. 15 Aralık 1983 tarihinde Danimarkalı dilbilimci Wilhelm Thomsen, bilinen en eski yazılı kaynaklardan biri olan Orhun Yazıtları alfabesinin başarıyla çözüldüğünü ilan etmiştir. Yazıtlar, VIII. yüzyılda eski Türkler tarafından bugünkü Moğolistan topraklarındaki Orhun Vadisi'nde oluşturulmuş ve 1889 yılında keşfedilmiştir. Thomsen'in başarısı, günümüzde Avrasya boyunca onlarca topluluğu birbirine bağlayan dil geleneğine dair paha biçilmez bir anlayış sunmaktadır." [6]

Türk Dünyası Kültür Başkentleri Her yıl zengin tarihî ve kültürel mirasa sahip önemli şehirler "Türk Dünyası Kültür Başkenti" ilan edilmektedir.

Örneğin:

- 2012 yılında Astana, • 2013 yılında Eskişehir (Türkiye), • 2014 yılında Kazan (Rusya), • 2015 yılında Merv (Türkmenistan), • 2016 yılında Şeki (Azerbaycan), • 2017 yılında Türkistan (Kazakistan), • 2018 yılında Kastamonu (Türkiye), • 2019 yılında Oş (Kırgızistan) bu unvanı almıştır. 2020–2021 yıllarında ise Özbekistan'da Hive şehri bu statüye sahip olmuştur [7]. Sanat ve edebiyat alanında büyük başarılar elde eden, Türk dünyasının dayanışmasına layık bir pay katan kişilerin, Gazel sultanı Alişer Navoi, şair benazir ve seçkin devlet adamı adına divan çerçevesinde ödül verilmesi önerisi oldukça yerinde olmuştur. Büyük düşünür, zamanında Türk dilinin gelişmesine eşsiz ve rakipsiz bir katkı sağlamakla kalmadı, çok çeşitli bölgelerde yaşayan gelenek ve değerleri, halkın uyum ve dayanışmasına, elü topraklarının refahına büyük katkı yaptı. Büyük düşünür Alisher Navoi'nin ölümsüz manevi mirası, ebedi yaratıcı ganjin, Umman kadar sonsuz olan tüm halklar için eşit derecede değerlidir ve her şevk ve övgüye değerdir. Bağımsızlığını kazanan Özbekistan için Türkçe konuşan

halklar arasında asırlık, tarihsel olarak oluşan yakın dostluk, iyi komşuluk, insani ilişkiler, karşılıklı destek ve işbirliğinin çeşitli yönlerinin tutarlı analizi son derece önemlidir. Mevcut ulusal çıkarları iyileştirmeyi, olumsuz fenomenlerin ortaya çıkma riskini zamanında gerçekleştirmeyi, Türkçe konuşulan ülkelerde yaşayan tüm milletlerden ve milletlerden çip boyutlandırmayı, aralarındaki uyumu, huzuru ve istikrarı güçlendirmeyi, bağımsızlık ruhunu yükseltmeyi ve pratik olanı özümseme görevlerini çözmek için makul öneriler geliştirmeyi mümkün kılar. İşbirlikçi çalışmanın genç neslin zihinlerine ve kalplerine etkisi.

Türkçe konuşan devletlerin halkları arasındaki bağların güçlendirilmesi, evrensel dayanışmanın ve kimliğin güçlendirilmesine de hizmet eder. Özbekistan'da hoşgörü ve etnik gruplar arası uyum – devlet politikasının ayrılmaz bir parçası olarak, tarihi köklere ve güçlü yasal dayanaklara sahiptir. Toplumda karşılıklı saygı, nezaket ve dayanışma gibi üst düzey nitelikler, ulusal ve evrensel değerlerle uyum içinde uyumlu yaşam ilkesinin giderek güçlenmesi, Özbekistan'da yaşayan tüm milletlerden ve milletlerden temsilcilerin yaşam biçimlerinin dünya toplumu tarafından yaygın olarak tanınması. Bu ülkede 130'dan fazla milletten ve elat insanının tek bir ailenin çocuğu olarak birlikte, bu kadar çok sayıda milletten ve elat temsilcisinin uyum ve uyumu içinde yaşaması sonucunda birbirlerini ruhsal ve kültürel olarak zenginleştiriyorlar.

Sonraki yıllarda Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Şavkat Mirziyoyev'in inisiyatifıyla Türkçe konuşan halklar arasında kültürel ve eğitimsel, edebi ve kültürel bağların geliştirilmesi konusunda eş görülmemiş çalışmalar yapıldı. Bu, kardeş halklar arasındaki dostluk ve dayanışmanın güçlendirilmesinde önemli bir faktördür. Özbekistan yazarlar Birliği, 25 Aralık 2025 tarihinde Dünya Türk Dilleri günü dolayısıyla "Türk dillerinin birliği – bir kök, bir dil, bir kültür" konulu eğitim konferansı düzenledi.

Bu etkinlik, Cumhuriyet maneviyat ve aydınlanma Merkezi, "yurttaşlar" kamu fonu, Özbekistan yazarlar Birliği, Yüksek Meclis bünyesindeki sivil toplum kurumlarını destekleme kamu fonu ve propagandacılar Derneği "aydınlanma" ile işbirliği içinde düzenlendi. Konferansa edebiyat bilginleri, şairler ve yazarlar, genç araştırmacılar ve yurt dışından gelen yurttaşlar katıldı. Özbekistan yazarlar Birliği başkanı Sirozhiddin Seyyid, Özbekistan halk yazarı Isajan Sultan, Aydınlanma propagandacıları Derneği başkanı Bahtiyar Husanov, Özbekistan halk şairi Mahmud Toir ve diğerleri, Türkçe konuşan halklar arasındaki bağların güçlendirilmesine büyük önem verildiğine dikkat çekti. Özbekistan yazarlar Birliği başkanı Sirozhiddin Seyyid, "Cumhurbaşkanının inisiyatifıyla, Türkçe konuşan halkların işbirliğini güçlendirmenin yeni bir aşaması atıldı" dedi. - Edebi işbirliğinin, söz sanatının, kültürün, aydınlanmanın gelişmesinde çok önemli olan "[8].

Bu proje, Türk halklarını yüzyıllardır birleştiren ortak dili, edebi mirası ve kültürel değerleri tanıtmayı, Türk aydınlarının, şairlerinin ve yazarlarının bilimsel ve yaratıcı mirasını yaygınlaştırmayı, genç nesilde

Türk dillerine ve kültürüne olan ilgi ve saygı duygusunu güçlendirmeyi amaçlamıştır. Etkinlik sırasında, kamu Vakfı "yurttaşlar" in inisiyatifiyle, "İyilik" Projesi çerçevesinde Tacik ve Kazak yurttaşlarının kalemine ait "Türkistan filatimanı", "sürpriz resimler" ve "kalbin doğuşu" kitapları ve "dergi"vatandaş" sunuldu. Etkinlikte konuşmacılar, yeni yayınların içeriği, edebi, manevi ve sosyal önemi hakkında sıcak yorumlarda bulundular. Kamu Vakfı" yurttaşlar " ve Cumhuriyet maneviyat ve aydınlanma Merkezi ile işbirliği içinde 2025 yılında etkili çalışmaların yapıldığı kaydedildi. Amerika Birleşik Devletleri'nde ikamet eden vatandaşlar için bir "maneviyat festivali" düzenlendi. Ayrıca yurt dışında yaşayan yurttaşlar için Özbekçe dil kursları, eğitim saatleri düzenlenmesi planlandı. Amaç, yurtdışındaki yurttaşlarla bağları daha da güçlendirmek, onları ülkede meydana gelen reformlardan ve değişikliklerden uzak tutmaktır. Eğitim etkinliğinde" anavatandan sözler" projesine bir başlangıç yapıldı ve propagandacılar Derneği" Aydınlanma" uzmanları tarafından sıralanan yaklaşık 10.000 sanat kitabı yurtdışında yaşayan yurttaşlara gönderildi. Önümüzdeki yıl ortak kuruluşlarla birlikte manevi ve eğitimsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Ayrıca Mart 2025'te" Orta Asya'nın Sesi " – " Orta Asya'nın Sesi "konser programı düzenlendi. Projenin amacı, Orta Asya ülkelerinde yaşayan ve Özbek dilinde yaratan genç yetenek sahiplerine manevi destek sağlamaktır.

Verilere göre, Dünyadaki yaklaşık iki yüz ülkenin nüfusu 7 milyar 700 milyon, 7.000 dil ve lehçe konuşuyor. Dünyanın etnik haritasına vurgu yaparak, bugün dünyada birkaç yüz ila birkaç yüz milyon arasında değişen yaklaşık 2.000 farklı millet ve sevinç olduğuna tanık olunabilir. Bu nedenle, etnik gruplar arası hoşgörü, yalnızca aralarında karşılıklı saygı ve dostane ilişkiler kurarak dünyada istikrar ve sükunetin sağlanmasında ana faktör olmaya devam etmektedir[9]. Tanınmış bir akademisyen, tarih bilimleri doktoru, Türk dilinin tarihini mümkün olduğunca kapsama alanında.Askarov'un ve Kardeş Kazak halkının çocuğu ADİB Öljaz Süleymanlar'ın eserleri bu konunun ele alınmasında birincil kaynak olmuştur[10]. Özbekistan'ın 2017'den sonraki mevcut gelişim tarihi, oluşum halindeki yeni bir toplumun serbestleşmiş imajını göstermektedir. Ülkenin bağımsızlığını ilan ettiği günden itibaren gerçekleşen ikinci devrimci dalga insanların fikrini kökten değiştirdi. Bu siyasi süreç bir kez daha ulusal tarihe dönmek zorunda kaldı. Sonuç olarak, Gerçek tarihi yeniden inşa etmek, kitlelere ulaştırmak ve uluslararası alanda manevi onurunu sağlamak konusunda büyük adımlar atıldı. Bu manevi canlanma, yüzyılı aşkın süredir kargaşa içinde olan Doğu Türk dilleri için muazzam bir tarihsel, manevi ve politik öneme sahiptir.

Çok etnikli Özbek halkının yaşam tarzının ilişkilerin etkisi altında daha da yükselmesinin nedeni, yeni Özbekistan'ın dünya toplumundaki imajının her geçen gün olumlu yönde değişmesidir. Farklı milletlerden temsilcilerin anayasal hak ve özgürlüklerinin tesisi, yasal çıkarlarının sağlanması, eğitim, kendi çıkar ve yeteneklerinin işgali, emek için de tüm koşullar yaratılmıştır. Şu anda, çeşitli milletlerden ve milletlerden gelen ulusal gelenek ve değerlerin korunması, daha da geliştirilmesi, zenginleştirilmesi konusu devlet politikasının sürekli odak noktasıdır. Bu, genel orta öğretim

okullarında Özbekçe, Karakalpakça, Rusça, Kırgızca, Türkmençe, Kazakça ve Tacikçe olmak üzere yedi dilde bilgi verilmesinin yanı sıra Özbekistan'da ikamet eden milletlerden 10 dilde medya faaliyetlerinin verilmesine de yansımıştır [11]. Ne de olsa, etnik uyum, uyum ve özellikle karşılıklı ilişkilerin sağlanması ile bağlantılı olarak yürütülen faaliyetler toplumun birliğinin sağlanmasında önemli bir faktör olduğundan, sonuçlarının analizi günümüzün acil sorunlarından biridir.

4. SONUÇ:

Sonuç olarak, Türkçe konuşan halklarda, büyük atalara saygı, zengin bilimsel miraslarının incelenmesine ilgi her zaman yüksek olmuştur. Aynı zamanda, Cumhurbaşkanı Şavkat Mirziyoyev'in bu mevcut girişimi, örgütün faaliyetlerinde tarihi, kültürel ve bilimsel yönlerdeki ilişkileri niteliksel olarak yeni bir düzeye taşıyacak ve mevcut büyük potansiyelin ve yüksek potansiyelin tam ve verimli kullanımı için sağlam bir temel sağlayacaktır.

UNESCO, Türk dil ailesine ait Azerice, Kazakça, Kırgızca, Türkçe, Türkmençe ve Özbek dillerinin yaklaşık 12 olduğu tahmin ediliyor million.kv.in 200 milyonluk bir alan kilometers.it daha fazlasının ana dilidir. Türk dillerinde zengin bir belgesel mirasın yanı sıra parlak sözlü gelenekler, 10'dan fazla devleti birleştiriyor. Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkiye ve Özbekistan, Dünya Türk Dili Günü'nü kutlamak için girişimlerle çıktılar. Bu, dünyanın 21 ülkesi tarafından desteklendi[12].

Dünyada ilk kez 15 Aralık 2025 tarihinde dünya Türk Dili Günü kutlandı. Böyle bir karar Kasım ayında Semerkant'taki UNESCO Genel Konferansında alındı. Örgüt bunu, insanlığın ortak mirasını zenginleştiren dil çeşitliliğini tanıma yolunda önemli bir adım olarak görüyor. Türkiye aynı zamanda Dil Günü ilan ederek dil işbirliğinin, kültürel yakınlaşmanın ve medeniyetler arası diyalogun önemini de vurgulamaktadır.

Girişim, dilbilimsel araştırma, eğitim ve kültürel değişim alanlarında uluslararası işbirliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. UNESCO, bu tarihin geniş çaplı bilimsel araştırmalar yapmaya ve Türk dillerini korumaya yönelik küresel bir diyalog geliştirmeye hizmet edeceğini belirtiyor.

Türk dili konuşan devletlerin halkları için cari dönemin tarihi fırsatlar dönemi olduğu değerlendirilebilir. Cumhurbaşkanı Şavkat Mirziyoyev'in başlattığı "Orta Asya topluluğu" fikri, Türk halklarının ortak iyiliğini, güvenliğini ve dayanışmasını sağlamaya yönelik stratejik bir adımdır. "Vurgulamak istiyorum: gücümüz – birlik içinde, başarıya giden yolumuz – dostluk ve işbirliği içinde. Asil hedeflerimize ancak uyum içinde olup karşılıklı saygı, dayanışma ve stratejik yaklaşımlara güvenerek ulaşabiliriz"[13]dedi. Aynı zamanda, gelecekte uygulanması amaçlanan aşağıdaki yeni girişimler açıklandı:

* bölgesel politikanın yeni aşaması;

* halklar arasındaki dostluğun ve güvenin güçlendirilmesi;

* ulusal ve genel değerlerin korunmasını sağlar.

Bu nedenle, bu fikrin bilimsel olarak incelenmesi, pratik öneminin analizi ve Türkçe konuşan halkların çıkarlarıyla uyumlu olarak geliştirilmesi, daha ileri araştırmalar için acil görevlerden biri haline gelecektir.

ALINTILAR / SNOSKI / REFERANSLAR:

1. Koçkortoiev I., İsabekov B., Türk filolojisine giriş, Türk dilleri, 1984; Rafiev A. Türk dillerinin karşılaştırmalı-tarihsel grameri. Öğretici.- Taşkent, 2004.-104 b.; Buranov A. Türk dillerinin karşılaştırmalı incelenmesi ve Altay çalışmalarının bir bilim olarak gelişmesi için beklentiler.- Taşkent, 2019.; Z.Holmanova. Türk dillerinin karşılaştırmalı-tarihsel grameri. Ders metni.- Taşkent, 2023; Türk dilleri//<https://uzsmart.uz/ansiklopedi/ansiklopedi/30915>.
2. Türk dili konuşan Devletlerin tarihi, bilimsel ve kültürel mirasını inceleme Araştırma Merkezi - kardeş halklar arasındaki ilişkileri yeni bir düzeye taşıyor // <https://isrs.uz/uz/smti-ekspertlari-sharhlari/turkij-tilli-davlatlarning-tarihij-ilmij-va-kulturel-miras>.
3. Mirziyoev Ş.M. Yeni Özbekistan stratejisi. - Taşkent: Özbekistan, 2021.- B.362.
4. Türk dili konuşan Devletlerin tarihi, bilimsel ve kültürel mirasını inceleme Araştırma Merkezi - kardeş halklar arasındaki ilişkileri yeni bir düzeye taşıyor // <https://isrs.uz/uz/smti-ekspertlari-sharhlari/turkij-tilli-davlatlarning-tarihij-ilmij-va-kulturel-miras>.
5. Özbekistan'ın Türk Konseyi'ne katılımı- doğal ve tarihi bir süreç // <https://president.uz/uz/lists/view/2939> .
6. Dünya Türk Dili Günü dünyada ilk kez kutlanıyor - Özbekistan Haberleri-gazete// <https://www.gazeta.uz/uz/2025/12/15/turkic-diller/>
7. Türk Konseyi hakkında ne biliyoruz?// <https://xabar.uz/siyosat/turkiy-kengash-bildiklerimiz-hakkında>.
8. Türk dilleri birimi-bir kök, bir dil, bir kültür // https://uza.uz/uz/posts/turkiy-tillar-birligi-bir-ildiz-bir-til-bir-madaniyat_80028 .
9. Aldabergenov I. Etnik uyum ve dini hoşgörü - dayanışma faktörü // <https://Karakalpak.Doj.uz/uz/news/detail.php?ID=35743>.
- 10.Sultanov A. Türk dilleri tarihi sorunları// <https://zenodo.org/records/7162333> .
- 11.Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 15 Kasım 2019 tarih ve 5876 sayılı "Özbekistan Cumhuriyeti'nin etnik ilişkiler alanında devlet politikası kavramının onaylanması hakkında" kararnamesi // <https://uza.uz/posts/201635> .
- 12.Dünya Türk Dili Günü dünyada ilk kez kutlanıyor - Özbekistan Haberleri-gazete// <https://www.gazeta.uz/uz/2025/12/15/turkic-diller/>
- 13.Mirziyoev zirvede bir dizi girişimi destekledi // <https://qalampir.uz/n/127180>

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL KAYNAK VE ARAÇLARI KULLANABİLME ÖZ YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Adnan Menderes AYDIN²⁹,

ÖZET

Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veri seti, OECD tarafından yürütülen Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 uygulaması kapsamında, Türkiye’de lise düzeyinde (ISCED 3) yer alan ve C formuna yanıt veren 1.659 öğretmenden elde edilmiştir. Bu çerçevede, 2024 TALIS verileri kullanılarak öğretimsel liderlik ölçeği ve dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği ölçeğine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar araştırmada analiz edilmiştir.

Bulgular

Bulgular öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğine ilişkin algılarının orta-yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen algılarına göre dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği ile cinsiyet ve yaş arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bulgular okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği arasında pozitif yönlü .16 düzeyinde ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretimsel liderlik, dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğini anlamlı şekilde yordamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterlikleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Dijitalleşmenin eğitim süreçlerinde giderek daha önemli hâle gelmesi, öğretimsel liderliğin öğretmenlerin teknolojiye uyum süreçlerini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik eğitimlerinin zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitimlerin artırılması önerilmektedir. Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalarda teknoloji ve yapay zekâ temelli farklı değişkenlerin modele dahil edilmesiyle liderlik ve dijitalleşme ilişkilerinin daha kapsamlı biçimde incelenebileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Dijital Öz-Yeterlilik, Dijital Kaynaklar, Dijital Araçlar

²⁹ Dr., Ankara Üniversitesi Deniz Hukuku Ulusal Araştırma Merkezi, Ankara, a.menderesaydin@gmail.com

An Examination of the Relationship Between School Principals' Instructional Leadership Behaviors and Teachers' Self-Efficacy in Using Digital Resources and Tools

Abstract

Aim

The purpose of this study is to examine the relationship between school principals' instructional leadership behaviors and teachers' self-efficacy in using digital resources and tools.

Method

The study was conducted using the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The dataset used in the study was obtained from 1,659 high school teachers (ISCED 3) in Türkiye who responded to Form C within the scope of the 2024 implementation of the Teaching and Learning International Survey (TALIS) conducted by the OECD. In this context, teachers' responses to the instructional leadership scale and the self-efficacy in using digital tools and resources scale were analyzed using the 2024 TALIS data.

Findings

The findings revealed that teachers' perceptions of instructional leadership and their self-efficacy in using digital resources and tools were at a moderate level. According to teachers' perceptions, there were significant differences in self-efficacy in using digital resources and tools based on gender and age. The findings also indicated a positive relationship at the .16 level between school principals' instructional leadership behaviors and teachers' self-efficacy in using digital resources and tools. Furthermore, instructional leadership significantly predicted self-efficacy in using digital resources and tools.

Results And Suggestions

The study's results indicate that school principals' instructional leadership behaviours are associated with teachers' self-efficacy in using digital resources and tools. As digitalisation becomes increasingly important in educational processes, instructional leadership appears to be a key factor in supporting teachers' adaptation to technology. In this context, it is recommended to strengthen instructional leadership training programmes for school administrators and to increase practice-oriented training to improve teachers' digital competencies. Furthermore, future studies may examine the relationships between leadership and digitalisation more comprehensively by incorporating a broader range of technology- and artificial intelligence-based variables into the research models.

Keywords: *Instructional Leadership; Digital Self-Efficacy; Digital Resources; Digital Tools.*

1. GİRİŞ

Son yıllarda teknolojik gelişmelerin hızlanması ve dijitalleşme politikalarının yaygınlaşmasıyla birlikte dijital kaynak ve araçları kullanabilme becerisi tüm alanlarda giderek daha önemli hale gelmiştir. Eğitim de bu dönüşümden etkilenen temel alanlardan biri olmuştur (Sürer, 2020). Bu dönüşümün temel nedeni, dijital teknolojilerin öğretim süreçlerini destekleme, çeşitlendirme ve öğrenci katılımını artırma potansiyeline sahip olmasıdır (OECD, 2025). Ancak araştırmalar öğretmenlerin dijital araç ve

gereçlerin kullanımında bir takım sorunlar yaşadığını göstermektedir (Atabek, 2019). Bu bağlamda, birçok okulda öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital teknolojilerin öğrenme ortamına sunduğu yenilikçi olanaklardan yararlanmak yerine, geleneksel sınıf uygulamalarını sürdürdükleri görülmektedir (McLeod, 2015). Öğretmenlerin geleneksel yöntemleri dijital çağın getirdiği imkanlar ile harmanlaması, öğrenme süreçlerini daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve erişilebilir hale getirmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları etkili biçimde kullanabileceklerine ilişkin öz yeterlik algılarının güçlenmesini sağlarken, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bunun yanında, dijital kaynak ve araçların öğretim süreçlerine etkili biçimde kullanılması yalnızca bireysel çabalarla değil ayrıca okul düzeyindeki imkân, uygulamalar ve yönelimlerle yakından ilişkilidir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin yeterli seviyede olmadığını göstermektedir (Köksal ve Canlı, 2024).

Öğretimsel liderlik, tüm öğrencilerin akademik, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek öğrenme çıktılarının niteliğini artırma amacı doğrultusunda okul ve sınıf içindeki öğretim ve öğrenme süreçlerini yönlendirmeyi, geliştirmeyi ve etkisini arttırmayı hedefleyen; öğretim programı, öğretim uygulamaları, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve olumlu öğrenme iklimi üzerine odaklanan bir okul liderliği yaklaşımıdır (Hallinger vd., 2020). Öğretimsel liderlikle ilgili alan yazındaki en temel çalışma Hallinger ve Murphy (1985) tarafından ortaya konmuştur. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları okul misyonunu tanımlamak, eğitim programını yönetmek ve okul öğrenme iklimini geliştirmek olmak üzere üç boyuta ayrılmaktadır. Okul misyonunu tanımlama boyutu, liderin okulun kısa ve uzun vadeli hedeflerini belirlemesini; eğitim programlarını yönetme boyutu, müfredatın uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesini; okul öğrenme iklimini geliştirme boyutu ise öğrenme ortamlarının niteliğini artırmak amacıyla öğretmen ve öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesini ve teşvik edilmesini kapsamaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretimsel liderler, öğretmenlere düzenli, yapıcı ve gelişim odaklı geri bildirimler sunarak onların mesleki yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlamakta, karşılaştıkları öğretimsel güçlüklerle daha etkili biçimde başa çıkmalarını desteklemekte ve bu süreçte öğrencilerinde ilerlemesini izlemektedir (Mitchell vd., 2015). Öğretimsel liderler yalnızca öğretim süreçlerine odaklanmamakta, aynı zamanda öğretmenler için destekleyici, güvenli ve mesleki gelişimi teşvik eden bir çalışma ortamı oluşturarak öğretmenlerin okula bağlılıklarını ve meslekte kalma eğilimlerini güçlendirmektedir (Lazcano vd., 2025). 21 yüzyılda dijitalleşme ve sürekli değişimle dönüşen eğitim ortamı, öğretimsel liderliğin öğretimi denetlemenin ötesine geçerek değişime uyumu destekleyen bir yapıya evrilmesine yol açmıştır (Shaked ve Hallinger, 2026).

Son yıllarda alanyazındaki araştırmalar, öğretimsel liderliğin teknoloji entegrasyonu ve dijital öğrenme süreçlerinin desteklenmesindeki rolüne giderek daha fazla odaklanmaktadır (Berkovich ve Hassan, 2024). 2020’li yıllardan itibaren COVID-19 pandemisinin etkileriyle birlikte okul liderleri, okul

paydaşlarının eğitim ve güvenlik ihtiyaçlarını daha etkili biçimde karşılayabilmek amacıyla teknolojiyi kullanmanın farklı yollarına yönelmiştir (Gurr vd., 2025). Bu süreçte öğretimsel liderlerin, öğretmenlerin dijital araç ve kaynakları yalnızca geleneksel öğretim uygulamalarını tekrar eden biçimde kullanmalarının ötesine geçerek, teknolojinin öğrenme ortamlarına sunduğu yenilikçi olanaklardan yararlanabilecekleri öğretim süreçlerini desteklemeleri ve öğretmenlere bu konularda rehberlik etmeleri önemli hâle gelmiştir (McLeod, 2015). Alanyazındaki araştırmalar öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin mesleki gelişimi ve dayanıklılığı (Liu vd., 2026), öğretmen öz yeterliği (Hallinger vd., 2025), öğretmen failliği (Hendawy Al-Mahdy vd., 2024), mesleki öğrenme toplulukları (Liu ve Hallinger, 2024) öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları (Çoban vd., 2024), iş tatmini (Khan vd., 2024) gibi bir çok öğretmen çıktıları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretimsel liderliğin son yıllarda teknolojik öğretimsel liderliğe doğru yöneldiği bu dönemde (Shaked ve Hallinger, 2026), , bu liderlik yaklaşımının öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliklerini ne ölçüde etkilediği önemli bir araştırma konusu hâline gelmiştir. Bu kapsamda bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğine yönelik görüşleri ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği ile cinsiyet, yaş, kıdem değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği değişkenleri arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretimsel liderlik dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli ve Örneklem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, belirli bir örneklem grubundaki bireylerin görüş, tutum ve algılarını belirlemeye odaklanan ve mevcut durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma türüdür (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmanın örneklemini, OECD tarafından yürütülen Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 uygulaması kapsamında, Türkiye’de lise düzeyinde (ISCED 3) yer

alan ve C formuna yanıt veren 1.659 öğretmenden elde edilmiştir. Örneklemin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özellikleri (n=1.659)

	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	904	54.5
Erkek	755	45.5
Yaş		
≤29	137	8.3
30-39	607	36.6
40-49	592	35.7
50-59	293	17.7
≥60	30	1.8
Kıdem		
≤5	249	15.0
6-10	353	21.3
11-20	478	28.8
>20	579	34.9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.5’inin kadın (n=904), %45.5’inin ise erkek (n=755) olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 30-39 yaş (%36.6, n=607) ve 40-49 yaş (%35.7, n=592) aralıklarında yer aldığı anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla 50-59 yaş (%17.7, n=293), 29 yaş ve altı (%8.3, n=137) ve 60 yaş ve üzeri (%1.8, n=30) öğretmenler takip etmektedir. Kıdem dağılımı incelendiğinde ise öğretmenlerin önemli bir bölümünün 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu (%34.9, n=579) görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin %28.8’inin 11-20 yıl (n=478), %21.3’ünün 6-10 yıl (n=353) ve %15’inin 5 yıl ve altı kıdeme sahip olduğu (n=249) belirlenmiştir. Bu bulgular, araştırma örnekleminin farklı yaş ve mesleki kıdem düzeylerinden öğretmenleri içerdiğini göstermektedir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Öğretimsel Liderlik Ölçeği. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla OECD TALIS 2024 kapsamında geliştirilen öğretimsel liderlik ölçeğine (ÖLÖ) verilen yanıtlar kullanılmıştır. Ölçek TT4G66B, TT4G66C ve TT4G66D kodlarındaki üç sorudan oluşmaktadır. ÖLÖ, 1 (kesinlikle katılmıyorum), 4 (kesinlikle katılıyorum) şeklinde derecelendirilmiş Likert tipi bir ölçektir. ISCED 3 seviyesindeki öğretmenler üzerinde uygulanan ölçek sorucunda yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.953 olduğu tespit edilmiştir.

Dijital Kaynak ve Araçları Kullanabilme Öz Yeterliği Ölçeği. Öğretmenlerin dijital kaynak ver araçları kullanabilme özyeterliğini ölçmek amacıyla OECD TALIS 2024 kapsamında geliştirilen dijital kaynak ve

araçları kullanabilme öz yeterliği ölçeğine (DKAKÖ) verilen yanıtlar kullanılmıştır. Ölçek TT4G33A, TT4G33B, TT4G33C, TT4G33D, TT4G33G kodlarındaki beş sorudan oluşmaktadır. DKAKÖ, 1 (hiç), 4 (çok) şeklinde derecelendirilmiş Likert tipi bir ölçektir. ISCED 3 seviyesindeki öğretmenler üzerinde uygulanan ölçek sorucunda yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.969 olduğu tespit edilmiştir.

2.3 Veri Analizi

Araştırma verileri OECD tarafından yayınlanan web sitesinden indirilerek Microsoft Excel programında düzenlenmiştir. Daha sonra 1659 öğretmenden elde edilen ve düzenlenen veriler IBM SPSS Statistics V26 programına aktarılmıştır. Analiz öncesinde elde edilen verilerin içerisinde kayıp verilerin %3 ü geçmediği tespit edilmiştir. Kayıp değerlerin veri setinde seçkisiz dağıldığı Little's Missing Completely at Random (MCAR) testiyle belirlenmiştir (Little's $\chi^2(110) = 112.105$, $p = .426$). Kayıp veri ile başa çıkabilmek için çoklu veri atama (multiple imputation) tekniği kullanılmıştır. Veri setinin normallik varsayımını her iki ölçekte de sağladığı tespit edilmiştir (ÖLÖ Skewness=-.61, Kurtosis=.49; DKAKÖ Skewness=-.02, Kurtosis=.58). Veriler üzerinde gerekli hesaplamalar yapılarak örneklemin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiştir. Demografik değişkenlere ait ölçek ortalamalarının arasındaki farklılığın test edilebilmesi için t-testi ve tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Çalışmada aritmetik ortalamaların yorumlanmasında dörtlü Likert kullanan ölçekler için 1.00 ila 1.74 "düşük düzey", 1.75 ila 2.49 "orta-düşük düzey", 2.50 ila 3.24 "orta-yüksek düzey", 3.25 ila 4.00 "yüksek düzey" olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin ölçülebilmesi için "Pearson Katsayısı" kullanılmıştır. Korelasyon analizlerinin yorumlanmasında 0 ila .30 aralığı "düşük düzeyde ilişki", .31 ila .70 aralığı "orta düzeyde ilişki" ve .71 ila 1.00 aralığı "yüksek düzeyde ilişki" olarak değerlendirilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci problemi olan "öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?" ve ikinci problemi olan "öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğine yönelik görüşleri ne düzeydedir?" soruları doğrultusunda, öğretimsel liderlik ve dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterlik ölçeğine verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Dijital Kaynak ve Araçları Kullanabilme Öz Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{X}$	ss	Ortanca	En Düşük	En Yüksek
ÖLÖ	3.02	0.73	3.00	1	4
DKAKÖ	2.99	0.64	3.00	1	4

N = 960,

Tablo 2’de sunulan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “orta-yüksek düzeyde” ($\bar{X} = 3.02$, $ss = 0.73$), dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin ise benzer şekilde “orta-yüksek düzeyde” ($\bar{X} = 2.99$, $ss = 0.64$) olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında ele alınan iki ölçeğin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız t-testi analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda varyansların homojenliği test etmek amacıyla Levene testi uygulanmış, test sonucunda öğretimsel liderlik (Levene = 0.085, $p > .05$) ve dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği (Levene = 0.126, $p > .05$) ölçeğinde varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine dair “bağımsız t-testi” sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Dijital Kaynak ve Araçları Kullanabilme Öz Yeterliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair “Bağımsız t-testi” Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
ÖLÖ	Kadın	904	3.05	0.72	1.866	0.062
	Erkek	755	2.98	0.75		
DKAKÖ	Kadın	904	2.93	0.63	-3.693	0.000*
	Erkek	755	3.05	0.64		

N = 960, * $p < .05$

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir ($t_{1657} = 1.866$, $p > .05$). Bunun yanında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1657} = -3.693$, $p < .05$). Analiz sonucunda erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.05$) dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği görüşlerinin kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 2.93$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan iki ölçeğin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Bu kapsamda varyansların homojenliği test etmek amacıyla Levene testi uygulanmış, test sonucunda öğretimsel liderlik (Levene = 0.920, $p > .05$) ve dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği

(Levene = 0.678, $p > .05$) ölçeğinde varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Tek yönlü Anova testi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Dijital Kaynak ve Araçları Kullanabilme Öz Yeterliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair “Tek Yönlü Anova Testi” Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	F	p
ÖLÖ	≤29	137	2.97	0.79	0.466	0.761
	30-39	607	3.03	0.73		
	40-49	592	3.00	0.73		
	50-59	293	3.03	0.70		
	≥60	30	3.13	0.61		
DKAKÖ	≤29	137	2.96	0.64	2.954	0.019*
	30-39	607	3.04	0.63		
	40-49	592	2.99	0.62		
	50-59	293	2.91	0.65		
	≥60	30	2.75	0.64		

N = 960, * $p < .05$

Tablo 4'te sunulan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimsel liderliğe yönelik görüşlerinin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{4-1654} = 0.466$, $p > .05$). Bunun yanında yaş değişkenine göre öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{4-1654} = 2.954$, $p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu incelemek amacıyla varyansların homojen olması durumunda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden “LSD testi” kullanılmıştır. Analiz sonucunda 30-39 yaş ($\bar{X} = 3.04$) arasında olan öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğine yönelik görüş ortalamalarının 50-59 yaş ($\bar{X} = 2.91$) ve 60 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 2.75$) olan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 40-49 yaş ($\bar{X} = 2.99$) grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarının da 60 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 2.75$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan iki ölçeğin kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Bu kapsamda varyansların homojenliği test etmek amacıyla Levene testi uygulanmış, test sonucunda öğretimsel liderlik (Levene = 0.997, $p > .05$) ve dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği (Levene = 2.230, $p > .05$) ölçeğinde varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Tek yönlü Anova testi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Dijital Kaynak ve Araçları Kullanabilme Öz Yeterliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair “Tek Yönlü Anova Testi” Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	p
ÖLÖ	≤5	249	3.02	0.80	0.689	0.559
	6-10	353	2.98	0.72		
	11-20	478	3.05	0.73		
	>20	579	3.01	0.70		
DKAKÖ	≤5	249	2.99	0.61	0.709	0.547
	6-10	353	3.02	0.63		
	11-20	478	2.97	0.63		
	>20	579	2.96	0.64		

N = 960.

Tablo 5’te sunulan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimsel liderliğe yönelik görüşlerinin kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{3-1655} = 0.689$, $p > .05$). Bunun yanında kıdem değişkenine göre öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{3-1655} = 0.709$, $p > .05$).

Araştırmanın dördüncü problemi olan “okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği değişkenleri arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öğretimsel liderlik ve dijital kaynak ve araçları kullanabilme özyeterliği ölçeklerinin “Pearson Momentler Çarpımı” korelasyon katsayıları (r) analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeklere ilişkin korelasyon incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile dijital kaynak ve araçları kullanabilme özyeterliği arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r = .16$, $p < .01$) ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın beşinci problemi olan “öğretimsel liderlik dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt aramak için iki değişken arasında regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının dijital kaynak ve araçları kullanabilme özyeterliğini ($B = 0.137$, $p < 0.001$) pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda dijital çağın getirdiği yeniliklerle dönüşen eğitim alanı değişimin merkez noktalarından biri olmuştur. Bu dönüşümün yansımaları eğitim liderliği literatürünü de etkilemiş, öğretimsel liderlik davranışlarının geleneksel yöntemlerden teknolojik yöntemlere doğru evrilmesine katkı sağlamıştır.

Bu kapsamda yapılan bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliği ilişki ele alınmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ve bireysel olarak kendilerinin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliklerini orta-yüksek düzeyde algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenirken, dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu grlmştır. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları algılarında anlamlı farklılık bulunmamış, ancak dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğinde özellikle genç ve orta yaş grubundaki öğretmenlerin ileri yaş gruplarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkenine göre her iki ölçekte de ğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu grlmştır. Ayrıca regresyon analizi sonuçları, öğretimsel liderliğin öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliğini pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin dijitalleşme süreçlerine uyum sağlamaları ve teknoloji kullanımına ilişkin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını güçlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve öğretmenlerin dijital kaynak ve araçları kullanabilme öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla uygulamalı teknoloji eğitimlerinin artırılması önerilebilir. Gelecek araştırmalarda, teknoloji ve yapay zekâya ilişkin farklı değişkenler ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiler daha kapsamlı biçimde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Atabek, O. (2019). Challenges in integrating technology into education. *Turkish Studies - Information Technologies and Applied Sciences*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14810>
- Berkovich, I., ve Hassan, T. (2024). Principals' digital instructional leadership during the pandemic: Impact on teachers' intrinsic motivation and students' learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 934-954. <https://doi.org/10.1177/1741143222111341>
- oban, ., Yalçın, M. T., zdemir, N., ve Kılınç, A. . (2024). Exploring the moderator role of organisational ambidexterity in the relationship between instructional leadership and teacher instructional practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241291193. <https://doi.org/10.1177/17411432241291193>

- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem ve analiz 5. Baskı*. Seçkin Yayıncılık.
- Gurr, D., Karakose, T., Tülübaş, T., ve Polat, H. (2025). Reviewing the Intellectual Structure of the Knowledge Base on Principal Instructional Leadership: An Integrated Bibliometric and Thematic Analysis, 1941–2024. *Review of Educational Research*, 1-40. <https://doi.org/10.3102/00346543251403507>
- Hallinger, P., Gümüş, S., ve Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.
- Hallinger, P., Liu, S., ve Niu, X. (2025). Cultural context, principal instructional leadership, and teacher efficacy: A meta-analytic review, 1989–2024. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432251349810.
- Hallinger, P., ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.
- Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Omara, E., ve Emam, M. (2024). Exploring how power distance influences principal instructional leadership effects on teacher agency and classroom instruction in Oman: A moderated-mediation analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 878-900.
- Khan, F., Preeti, ve Gupta, V. (2024). Examining the relationships between instructional leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: a study of primary schools in India. *Journal of Educational Administration*, 62(2), 223-238.
- Köksal, D., ve Canlı, S. (2024). Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 1-21.
- Lazcano, C., Guerrero, P., ve Volante, P. (2025). Influence of instructional leadership on teacher retention. *International Journal of Leadership in Education*, 28(5), 1120-1138.
- Liu, S., ve Hallinger, P. (2024). The effects of instructional leadership, teacher responsibility and procedural justice climate on professional learning communities: A cross-level moderated mediation examination. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 556-575.
- Liu, S., Hallinger, P., ve Chen, S. (2026). Social justice directed instructional leadership: Does it make a difference for teacher professional learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432261441720.
- McLeod, S. (2015). Facilitating administrators' instructional leadership through the use of a technology integration discussion protocol. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(3), 227-233.
- Mitchell, R. M., Kensler, L. A., ve Tschannen-Moran, M. (2015). Examining the effects of instructional leadership on school academic press and student achievement. *Journal of School Leadership*, 25(2), 223-251.
- OECD. (2025). The impact of digital technologies on students' learning: Results from a literature review. *OECD Education Working Papers*, 235.

- Shaked, H., ve Hallinger, P. (2026). Instructional leadership in a 21st century global context: a conceptual review. *International Journal of Leadership in Education*, 1-24.
- Sürer, A. G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 28-34.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TELEFON KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Nagehan ÇINAR ÇAYLIOĞLU³⁰,

ÖZET

Amacı

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin telefon kullanım alışkanlıklarının akademik başarılarına ve eğitim süreçlerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu sayede, telefon kullanımının verebileceği zararların önlenmesi veya azaltılması hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada bilimsel kaynaklar taranmış, veri toplama ve analizinde betimsel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenciler için 30, öğretmenler için 17 soruluk anket formları hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tokat'ın Niksar ilçesindeki 9 ortaöğretim kurumundan rastgele seçilen 200 öğrenci (96 kız, 104 erkek) ve 45 öğretmen oluşturmaktadır.

Bulgular

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük telefon kullanım süresi 1-3 saattir; ancak 6 saatten fazla kullananların oranı, 1 saatten az kullananlara göre belirgin şekilde yüksektir. En büyük kullanım amacı sosyal medyadır. Öğretmenlerin %80'i öğrencilerin telefonu akademik amaçlarla kullanmadığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler, telefon kullanımının kısıtlanmasının ders notlarını pozitif etkileyeceğine inanmaktadır. Katılımcıların %76'sı ise telefonun gerçek hayattaki sosyal etkileşime zarar verdiği görüşündedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma, lise öğrencilerinin cep telefonu kullanımı ile akademik başarı algıları arasında doğrudan ve olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Telefonun temel olarak sosyal medya amaçlı kullanılması ciddi bir zaman yönetimi ve odaklanma sorunu yaratmaktadır. Bu doğrultuda; okullarda dijital okuryazarlık ve zaman yönetimi seminerleri düzenlenmeli, yüz yüze sosyalleşmeyi artıracak kültürel/sportif faaliyetler zenginleştirilmeli ve okul dışı ekran sürelerinin kontrolü için velilerle iş birliği yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Cep Telefonu, ortaöğretim öğrencisi

³⁰ Öğretmen, MEB, nghncaylioglu@gmail.com

Investigating the Impact of Mobile Phone Use on the Academic Achievement of Secondary School Students

Abstract

Aim

This study aims to investigate the effects of high school students' smartphone usage habits on their academic achievement and educational processes, intending to prevent or significantly mitigate the potential damages of excessive phone use.

Method

Based on a literature review, this study utilizes a descriptive survey model. Data were gathered through questionnaires consisting of 30 questions for students and 17 for teachers. The sample comprises 200 randomly selected students (96 female, 104 male) and 45 teachers from 9 secondary education institutions in Niksar, Tokat

Findings

Most students use phones for 1–3 hours daily; however, those exceeding 6 hours significantly outnumber those using them for less than an hour. Social media holds the largest share. Eighty percent of teachers believe students do not use phones for academic purposes, and most agree that restricting phone use would positively affect course grades. Additionally, 76% state that smartphone use harms real-life social interactions

Results And Suggestions

The study reveals a direct negative relationship between smartphone habits and academic success, causing major time management issues. It is recommended to organize digital literacy seminars, enrich extracurricular social activities, and cooperate with parents to control out-of-school screen time.

Keywords: *Phone Use, Academic Achievement, Secondary Education Students.*

1.GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan dinamik gelişmeler, akıllı telefonları toplumsal yaşamın merkezine taşıırken lise çağındaki gençlerin günlük pratiklerinin, kimlik inşalarının ve sosyal etkileşimlerinin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Teknolojik imkanların eğitim ortamlarına entegrasyonu pedagojik açıdan çeşitli fırsatlar sunsa da, bu cihazların kontrolsüz ve amaç dışı kullanımı eğitim süreçlerinde ciddi yapısal problemleri beraberinde getirmektedir. Nitekim ergenlik dönemindeki bireylerin akıllı telefonlar aracılığıyla sanal dünyaya duydukları sürekli erişim arzusu, ders esnasındaki bilişsel odaklanmayı bölmekte, dikkat sürelerini kısaltmakta ve nihayetinde akademik performansı doğrudan olumsuz etkilemektedir (Günüç ve Kayrı, 2010; Vatansever, 2020). Dijital çağda eğitimin niteliğini koruyabilmek, öğrencilerin teknolojiyi bir öğrenme aracından ziyade dikkati dağıtan bağımlılık yapıcı bir unsura dönüştürmesinin önüne geçmekle mümkündür (MEB, 2023).

Özellikle lise öğrencilerinin akademik saatler içerisinde "cep telefonunu hangi konumda tuttukları" veya "ders esnasında telefonu kullanma ihtiyacını neden hissettikleri" gibi eğilimler, öğretimin sürdürülebilirliği açısından kritik birer pedagojik göstergedir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin ders çalışma planlarına uymalarını sabote eden bu kontrolsüz kullanımın, sadece bireysel başarıyı düşürmekle kalmayıp sınıf ortamındaki akranların ve dolaylı olarak öğretmenlerin motivasyonunu da zedelediğini göstermektedir (TÜİK, 2024). Öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde sıklıkla karşılaştığı "Öğrencinin ders içinde telefonu ile ilgilenmesi rahatsızlık verir mi?" ya da "Sınıfta istenmeyen davranışlar arasında telefon kaçınıcı sıradadır?" sorunsalları, konunun kurumsal boyutunu ve öğretmen/öğrenci algısındaki yerini araştırmaya değer kılmaktadır. Telefon kullanımının azaltılması durumunda ders notlarının pozitif yönde değişeceğine ve gerçek hayattaki sosyal etkileşimlerin korunabileceğine dair ortaya çıkan güçlü akademik kanaat, okullarda bu konuda bütüncül politikaların ve önleyici tedbirlerin geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir.

Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim kademesindeki lise öğrencilerinin cep telefonu kullanım alışkanlıklarının akademik başarılarına ve genel eğitim süreçlerine olan etkisini hem öğrenci beyanları hem de öğretmen gözlemleri doğrultusunda derinlemesine incelemektir. Öğrencilerdeki telefon kullanımıyla ilgili olarak ders başarısına ve öğretime yönelik çok boyutlu etkilerin tespit edilmesi halinde, dijitalleşmenin ergen gelişimine verebileceği zararların pedagojik olarak önüne geçilebileceği ya da geliştirilecek kurumsal politikalarla bu zararların önemli ölçüde azaltılabileceği hedeflenmektedir. Bu doğrultuda çalışma, Tokat ilinin Niksar ilçesi özelinde mevcut durumu somut verilerle ortaya koyarak eğitim yöneticilerine, okul rehberlik servislerine ve velilere yönelik stratejik çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Eğitim bilimleri literatüründe, bilgi teknolojilerinin ve özellikle akıllı telefonların ergenlik dönemi bireyleri üzerindeki pedagojik ve psikososyal etkileri kapsamlı bir şekilde tartışılmaktadır. Akıllı telefonlar, kullanıcıya zamandan ve mekandan bağımsız bir bilgi erişim ağı ortamı sunarken, kontrol mekanizmalarının yetersiz kaldığı durumlarda akademik süreçleri sekteye uğratan en önemli faktörlerden biri haline gelmektedir (Vatansever, 2020). Alanyazında yer alan çalışmalar, kontrolsüz ekran sürelerinin ve teknoloji bağımlılığının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini zayıflattığını, dikkat sürelerini kısalttığını ve bilişsel yükü artırarak öğrenme çıktılarına olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Günüş ve Kayri, 2010). Bu durum, eğitim otoritelerini ve okul yönetimlerini dijital araçların kullanımına yönelik etik kurallar ile kurumsal sınırlandırmalar getirmeye sevk etmektedir (MEB, 2023).

2.1. Akademik başarı ve dijital dikkat dağınıklığı

Lise çağındaki öğrencilerin akademik süreçlerdeki başarısı, verimli ve planlı bir ders çalışma rutiniyle doğrudan ilişkilidir. Ancak öğrencilerin ders esnasında veya çalışma saatlerinde "cep telefonunu açık konumda tutması" veya "ders çalışırken cep telefonu ile ilgilenip müzik dinlemesi" gibi alışkanlıklar, odaklanma sürelerini bölerek derinlemesine öğrenmeyi engellemektedir. Literatürdeki çalışmalar, çoklu görev (multitasking) olarak adlandırılan ders çalışırken eş zamanlı olarak telefon ekranına odaklanma eyleminin, zihinsel işlem sürecini yavaşlattığını ve sınav başarı oranlarını düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Akıllı cihazların sunduğu sürekli uyarıcıların, lise öğrencilerinin ders çalışma planlarına uymalarını kalıcı şekilde sabote ettiği ve akademik odak kaybını kronikleştirdiği belirtilmektedir (TÜİK, 2024).

2.1.1. Sınıf yönetimi ve öğretmen algısı

Eğitim ortamlarında cep telefonu kullanımının bir diğer kritik boyutu, bu durumun sınıf içi dinamiklerine ve öğretmenlerin öğretim süreçlerine olan yansımasıdır. Sınıf içerisinde "öğrencinin ders içinde telefonu ile ilgilenmesi", öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda ciddi sorunlar yaşamasına yol açmakta ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, ders esnasında sınıf içinde tek bir öğrencinin dahi telefon kullanmasının, akran etkileşimi yoluyla diğer öğrencilerin motivasyonunu da dolaylı ya da direkt olarak zedelediğini göstermektedir. Öğretmenlerin güçlü ortak kanaati, cep telefonu kullanımının kısıtlanması ve ders saatlerinde cihazların kontrollü bir konuma getirilmesi halinde, öğrenci ders notlarının ve akademik çıktıların pozitif yönde değişeceği yönündedir (Vatansever, 2020).

2.1.2. Sosyal etki ve dijital sosyalleşme

Akıllı telefonlar gençlere dijital platformlar aracılığıyla sürekli ve alternatif bir iletişim kanalı sunsa da, yüz yüze iletişimin yerini alan sanal etkileşimler ergenlerin sosyal gelişimlerine zarar verebilmektedir. Araştırmalara katılan eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu, yoğun telefon kullanımının öğrencilerin gerçek hayattaki insan ilişkilerini ve okul içi sosyalleşme süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Gerçek sosyal ortamlardan uzaklaşarak ekran başına hapsolan lise öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini kaybettikleri ve dijital dünya dışındaki sosyal normlara uyum sağlamakta güçlük çektikleri görülmektedir. Bu bağlamda, teknolojinin eğitimsel bir kaldıraç olarak "ödev, araştırma ve bilgi edinme" amacıyla verimli kullanılabilmesi için aile, okul ve rehberlik servislerinin iş birliği içinde koruyucu stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (MEB, 2023).

3. YÖNTEM

Bu araştırma, lise öğrencilerinin cep telefonu kullanım alışkanlıklarının akademik başarıları ve eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerine dayalı olarak mevcut durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2020). Araştırmanın kavramsal altyapısını oluşturmak amacıyla öncelikle konuyla ilgili ulusal ve uluslararası bilimsel kaynaklar, raporlar ve makaleler incelenerek kapsamlı bir belge taraması gerçekleştirilmiştir. Ardından, saha çalışmasından elde edilen verilerin istatistiksel frekans ve yüzde dağılımları çözümlenerek derinlemesine bir analiz süreci yürütülmüştür.

Araştırmanın hedef evrenini, Tokat ilinin Niksar ilçesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren ortaöğretim kurumları, bu kurumlarda öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evrenden rastgele (seçkisiz) örnekleme yöntemiyle belirlenen 9 adet ortaöğretim kurumundan seçilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini ve temsil yeteneğini artırmak adına her okuldan homojen bir yaklaşımla 22'şer adet öğrenci ve 5'er adet öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Çalışma grubu, anket formlarını eksiksiz ve geçerli şekilde dolduran 96'sı kız (%48) ve 104'ü erkek (%52) olmak üzere toplam 200 lise öğrencisinden ve farklı branşlarda görev yapmakta olan 45 öğretmenden oluşmaktadır.

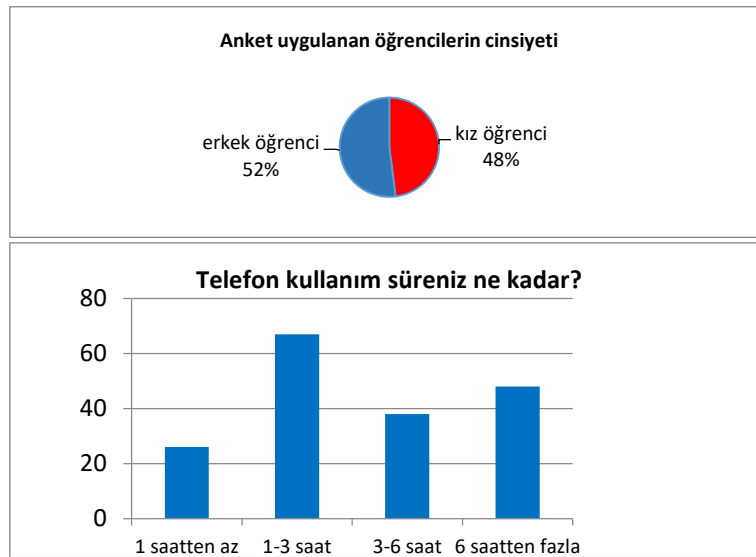
Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından literatür taranarak geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği yapılandırılan iki ayrı özgün anket formu kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan "Öğrenci Anket Formu" toplamda 30 adet bağımsız sorudan meydana gelmektedir. Bu sorular öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim düzeyleri gibi demografik özelliklerinin yanı sıra; cep telefonuna sahip olma amaçları, cihazların teknik özellikleri ile fiyatlarına bakış açıları, günlük ortalama kullanım süreleri, ders çalışırken açık/kapalı konumda tutma alışkanlıkları ve telefonun genel başarı oranlarına etkisi hakkındaki kişisel algılarını ölçecek şekilde düzenlenmiştir. "Öğretmen Anket Formu" ise 17 adet sorudan oluşmakta olup; öğrencilerin ders esnasında telefonla ilgilenmelerinin öğretmenlerde yarattığı rahatsızlık düzeyini, sınıf yönetimi ve motivasyon süreçlerine olan etkisini, cihazların akademik (ödev, araştırma, bilgi edinme) amaçlı kullanım oranlarına dair öğretmen algılarını ve okul genelinde alınması gereken idari tedbirleri sorgulamaktadır. Verilerin toplanması süreci, araştırmanın etiğine ve nesnellğine uygun olarak belirli bir zaman zarfında, örneklem olarak seçilen okullardaki okul rehber öğretmenleri ve okul müdür yardımcıları aracılığıyla koordineli bir şekilde yürütülmüştür. Anket uygulaması öncesinde öğrencilere ve öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllülük esası gözetilerek formların tarafsız bir gözle doldurulması sağlanmıştır. Sahadan toplanan anket formları dijital ortama aktarılarak tasnif

edilmiş, hatalı veya eksik doldurulan formlar elenerek analiz dışı bırakılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde nicel veri analiz tekniklerinden yararlanılarak her bir soruya verilen yanıtların frekans (ŞfŞ) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmış, elde edilen bulgular çalışmanın amacına uygun olarak tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

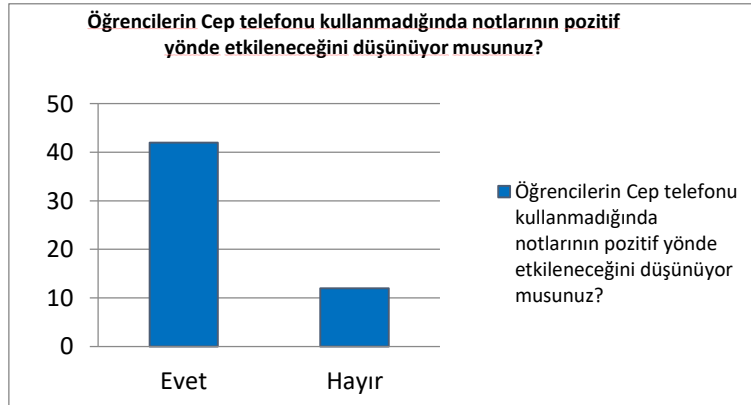
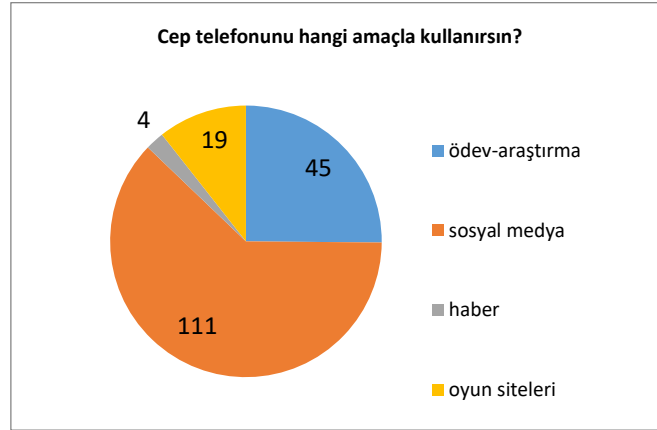
Bu bölümde, Tokat'ın Niksar ilçesindeki 9 ortaöğretim kurumundan toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuş ve ilgili literatür eşliğinde tartışılmıştır. Elde edilen veriler, lise öğrencilerinin cep telefonu kullanım alışkanlıklarının hem kendi akademik algıları hem de öğretmen gözlemleri üzerindeki somut etkilerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerden elde edilen bulgular incelendiğinde, günlük telefon kullanım sürelerinde belirgin bir yoğunlaşma alanı göze çarpmaktadır.



Katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun günlük telefon kullanım süresinin 1-3 saat aralığında olduğu belirlenmiştir. Ancak günlük 6 saatten fazla telefon kullanan öğrenci sayısının, günlük 1 saatten az kullananlara göre belirgin şekilde daha yüksek olması, bağımlılık sınırında yer alan kontrolsüz bir öğrenci grubunun varlığına işaret etmektedir. Bu bulgu, TÜİK (2024) tarafından yayınlanan gençlik ekran süreleri verileriyle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin kullanım amaçları irdelendiğinde ise en büyük payın eğlence odaklı sosyal medya kullanımına ait olduğu görülmüştür. Telefonu temel olarak akademik bir araçtan ziyade boş zaman etkinliği ve sosyal ağ takibi için kullanan öğrencilerin önemli bir kısmı, cep telefonu kullanımının kendi ders başarılarını olumsuz etkilediğini beyan etmiştir. Bu durum, öğrencilerin davranışlarının akademik sonuçları üzerindeki

negatif etkisinin farkında olduklarını ancak öz düzenleme yetersizliği nedeniyle bu alışkanlıklarını sınırlandıramadıklarını göstermektedir (Günüş ve Kayrı, 2010).



Öğretmen anketlerinden elde edilen veriler de öğrenci bulgularını ve eğilimlerini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin telefon kullanım amaçlarına dair algıları

incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80) öğrencilerin telefonlarını ödev, araştırma veya bilgi edinme gibi akademik amaçlarla kullandığını düşünmemektedir. Buna karşılık öğrencilerin telefonları eğitsel hedeflere uygun şekilde araştırma amacıyla kullandığını düşünen öğretmenlerin oranı yalnızca %20 düzeyinde kalmıştır. Bu çarpıcı bulgu, okullarda akıllı telefonların eğitime entegrasyonu (örneğin MEB Fatih Projesi kapsamında) konusunda ciddi bir motivasyon ve rehberlik açığı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, ders çalışma ve ödev hazırlama süreçlerinde telefonların işlevsel bir kütüphane veya bilgi kaynağı olarak kullanılmadığını gözlemlemektedir (MEB, 2023).

Akademik başarı ve ders notları arasındaki ilişki boyutunda, öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerin telefon kullanmadığı durumlarda akademik başarılarının ve ders notlarının pozitif yönde etkileneceği görüşündedir. Verilerin dağılımı, okul içi ve ders saati telefon kısıtlamalarının getirilmesinin, akademik odaklanmayı artırarak doğrudan ders başarısını yükselteceğine dair güçlü bir öğretmen kanaati olduğunu göstermektedir. Nitekim alanyazında Vatansever (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da dersliklerde telefon kısıtlaması uygulayan okulların genel başarı ortalamalarında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Bu durum, sınıfta telefon varlığının yarattığı bölünmüş dikkat (divided attention) etkisinin ortadan kalkmasıyla açıklanabilir.

Son olarak araştırmanın sosyal etki boyutuna ait bulgular, akıllı telefonların ergenlerin psikososyal gelişimleri üzerindeki etkisini tartışmaya açmaktadır. Öğretmen katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%76) telefon kullanımının öğrencilerin sosyalleşme süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Bu veri, akıllı telefonların dijital mecralarda yoğun bir sosyallik illüzyonu sunmasına karşın, gerçek hayattaki yüz yüze sosyal etkileşimlere, empati yeteneğine ve akran ilişkilerine zarar verdiği yönündeki yaygın akademik görüşü desteklemektedir. Sonuç olarak, hem öğrencilerin kendi başarılarına yönelik özeleştirileri hem de öğretmenlerin akademik ve sosyal alanlardaki kaygıları, lise düzeyinde kontrolsüz telefon kullanımının eğitime yönelik çok boyutlu bir tehdit oluşturduğunu doğrulamaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç ve öneriler Bu çalışmada, ortaöğretim kademesindeki lise öğrencilerinin cep telefonu kullanım alışkanlıklarının akademik başarılarına ve eğitim süreçlerine olan etkisi, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, lise öğrencilerinin cep telefonu kullanım alışkanlıkları ile akademik başarı düzeyleri ve sosyal gelişim süreçleri arasında doğrudan ve negatif bir ilişki olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Akıllı telefonlar, sağladığı sınırsız erişim olanaklarına rağmen, pedagojik denetimin ve otokontrolün

sağlanamadığı durumlarda lise öğrencilerinin eğitim süreçlerini sekteye uğratan temel bir dikkat dağıtıcı unsura dönüşmektedir.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen en temel sonuç, öğrencilerde ciddi bir akademik odak eksikliğinin bulunmasıdır. Öğrencilerin cep telefonlarını temel olarak eğlence ve sosyal medya takip amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin %80 gibi son derece yüksek bir oranda öğrencilerin telefonlarını araştırma, ödev hazırlama veya bilgi edinme gibi akademik amaçlarla kullanmadıklarını belirtmeleriyle de doğrulanmaktadır. Bir diğer önemli sonuç ise zaman yönetimi problemidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük ekran süresi 1-3 saat arasında seyretse de, günlük 6 saatten fazla telefon kullanan öğrencilerin oranının azımsanmayacak düzeyde olması, ergenlik dönemindeki bireylerin dijital bağımlılık riskiyle karşı karşıya olduğunu ve zamanlarını verimli yönetemediklerini göstermektedir.

Gerek öğrencilerin kendi öz değerlendirmeleri gerekse öğretmenlerin ortak kanaati, cep telefonu kullanımının ders başarısını doğrudan olumsuz etkilediği yönündesidir. Öğretmenlerin büyük kısmı, ders saatlerinde telefon kullanımının sınırlandırılması durumunda öğrenci notlarının pozitif yönde değişeceğine güçlü bir şekilde inanmaktadır. Ayrıca akıllı cihazlar, sundukları yapay dijital sosyallığe rağmen, öğretmenlerin %76'sının da belirttiği üzere öğrencilerin gerçek hayattaki yüz yüze sosyalleşmelerine ve iletişim becerilerine kalıcı zararlar vermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda eğitim süreçlerinin niteliğini artırmak ve cep telefonlarının olumsuz etkilerini en aza indirmek amacıyla şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Bilinçli kullanım eğitimleri: Öğrencilerin akıllı cihazları sadece eğlence odaklı değil, akademik araştırma ve bilgi edinme süreçlerinde nasıl verimli kullanabileceklerine dair okul rehberlik servisleri aracılığıyla "Dijital Okuryazarlık ve Etik" seminerleri düzenlenmelidir.
2. Zaman yönetimi farkındalığı: Günlük ekran süresini kontrol edemeyen ve bağımlılık riski taşıyan öğrencilere yönelik zaman yönetimi becerilerini, planlı çalışma alışkanlıklarını ve akademik odaklanmayı geliştirecek bireysel ve grupla psikolojik danışma/rehberlik çalışmaları yürütülmelidir.
3. Okul içi politikalar: Okul yönetimi, öğretmenler ve rehberlik servisi iş birliğiyle, ders esnasında telefon kullanımını tamamen engelleyen veya başarıyı destekleyecek şekilde sınırlandıran, tüm paydaşlar tarafından kabul görmüş sürdürülebilir okul içi politikalar ve kurallar geliştirilmelidir.
4. Aile katılımı: Velilerle iş birliği ve aile eğitimleri yapılarak, okul dışındaki saatlerde evdeki telefon kullanım sürelerinin denetlenmesi, verimli çalışma alanlarının oluşturulması ve öğrencilerin dijital dünyadan uzak kalarak nitelikli zaman geçirebilecekleri aile içi etkinliklerin teşvik edilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Günüç, S. ve Kayri, M. (2010). İnternet Bağımlılık Ölçeği ve Akademik Başarı İlişkisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 14-32.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Eğitimde Fatih Projesi ve Dijital Etik Raporları, Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, Ankara: TÜİK.
- Vatansever, M. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Tokat: Enstitü Bilgisi. ``eof

ÖĞRENCİLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ YORDAYICILARI: GÜNLÜK KULLANIM, ÇATIŞMA VE RUH SAĞLIĞINA DAYALI İKİNCİL VERİ ANALİZİ

Sevgi GÖKTAŞ³¹,

ÖZET

Amacı

Bu çalışma, öğrencilerde sosyal medya bağımlılığı puanını yordayan temel değişkenleri ikincil veri üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, sosyal medya kullanımını yalnızca süre üzerinden değil; kullanım yoğunluğu, sosyal medya kaynaklı çatışmalar, uyku süresi ve ruh sağlığı göstergelerinin birlikte işleyişi çerçevesinde değerlendirmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, Kaggle platformunda açık erişimli paylaşılan “Student Social Media Addiction Analysis Dataset” veri setinin ikincil analizine dayanan kesitsel bir çalışmadır. Analizlere 705 öğrenci kaydı dâhil edilmiştir. Bağımlı değişken sosyal medya bağımlılık puanıdır. Günlük kullanım süresi, sosyal medya kaynaklı çatışma düzeyi, uyku süresi, ruh sağlığı puanı ve yaş temel yordayıcılar olarak ele alınmıştır. Cinsiyet, akademik düzey, en sık kullanılan platform, akademik performans algısı ve ilişki durumu kontrol değişkenleridir. Regresyon analizinde HC3 sağlam standart hatalar kullanılmış; çoklu doğrusal bağlantı VIF değerleriyle, bulguların kararlılığı duyarlılık modelleriyle değerlendirilmiştir.

Bulgular

Sosyal medya bağımlılık puanı ortalaması $6,44 \pm 1,59$; günlük kullanım süresi ortalaması $4,92 \pm 1,26$ saattir. Çok değişkenli model yüksek açıklayıcılık göstermiştir ($R^2=0,969$; düzeltilmiş $R^2=0,968$). Günlük kullanım süresi arttıkça bağımlılık puanı yükselmiş ($\beta=0,164$; $p<0,001$), ruh sağlığı puanı ile bağımlılık puanı arasında ters yönlü ilişki bulunmuştur ($\beta=-0,564$; $p<0,001$).

Sonuç ve Öneriler

Bulgular, öğrencilerde sosyal medya bağımlılığı riskinin yalnızca kullanım süresiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Kullanım yoğunluğu, sosyal ilişkilerde çatışma, uyku düzeni ve ruh sağlığı göstergeleri birlikte ele alındığında daha kapsamlı bir yorum zemini oluşmaktadır. Çalışmanın açık veri ve kesitsel tasarıma dayanması nedeniyle sonuçlar nedensel biçimde yorumlanmamalıdır. Buna karşın bulgular, eğitim ortamlarında dijital iyi oluş çalışmalarının salt süre kısıtlaması yerine problemli kullanım örüntülerini ve psikososyal bağlamı hedeflemesi gerektiğini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya bağımlılığı; öğrenciler; ruh sağlığı; uyku; ikincil veri analizi

³¹ MEB, İzmir Atatürk Lisesi, Rehber Öğretmen, Türkiye-İzmir, sevgigoktas1978@hotmail.com

Predictors of Social Media Addiction Among Students: A Secondary Data Analysis Based on Daily Use, Conflict, and Mental Health

Abstract

Aim

This study examined predictors of social media addiction scores among students using secondary data. It evaluates social media use beyond duration by considering usage intensity, social-media-related conflict, sleep duration, and mental health indicators.

Method

A cross-sectional secondary analysis was conducted using the Kaggle “Student Social Media Addiction Analysis Dataset.” The analysis included 705 student records. The dependent variable was social media addiction score. Daily usage duration, conflict level, sleep duration, mental health score, and age were primary predictors. Gender, academic level, most-used platform, perceived academic impact, and relationship status were control variables. HC3 robust standard errors were used; multicollinearity was assessed with VIF, and robustness was evaluated through sensitivity models.

Findings

The mean addiction score was 6.44 ± 1.59 , and mean daily usage was 4.92 ± 1.26 hours. The multivariable model showed high explanatory power ($R^2=0.969$; adjusted $R^2=0.968$). Daily usage duration positively predicted addiction scores ($\beta=0.164$; $p<0.001$), whereas mental health score was negatively associated with addiction ($\beta=-0.564$; $p<0.001$).

Results and Suggestions

Findings indicate that addiction risk cannot be explained by duration alone. Usage intensity, interpersonal conflict, sleep patterns, and mental health should be considered together. Because the study uses open, cross-sectional data, causal interpretations should be avoided. Digital well-being initiatives should target problematic usage patterns and psychosocial context rather than time restriction alone.

Keywords: Social media addiction; students; mental health; sleep; secondary data analysis.

1. GİRİŞ

Sosyal medya, öğrencilerin gündelik yaşamında yalnızca haberleşme ya da eğlence aracı olarak yer almamaktadır. Ders dışı zamanın düzenlenmesi, arkadaşlık ilişkilerinin sürdürülmesi, akademik gündemin takip edilmesi ve kimlik sunumu gibi birçok süreç artık sosyal medya platformları üzerinden yürümektedir. Bu yaygınlık, sosyal medyayı eğitim psikolojisi ve gençlik araştırmaları açısından merkezi bir mesele hâline getirmiştir. Yine de konu çoğu zaman indirgemeci bir soruyla tartışılmaktadır: Öğrenciler sosyal medyada kaç saat geçirmektedir?

Bu soru önemlidir; fakat tek başına yeterli değildir. Sosyal medya ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen sistematik derlemeler, kullanım süresi, etkinlik türü, bağlılık düzeyi ve bağımlılık benzeri örüntülerin farklı sonuçlarla ilişkilenebildiğini göstermektedir (Keles vd., 2020). Büyük veri setlerine

dayalı çalışmalar da dijital teknoloji kullanımı ile iyi oluş arasındaki ilişkinin çoğu durumda küçük etki büyüklükleriyle sınırlı kaldığını vurgulamıştır (Orben & Przybylski, 2019a). Bu nedenle sosyal medya etkilerini yalnızca süre üzerinden açıklamaya çalışan yaklaşımlar, öğrencilerin yaşadığı psikososyal bağlamı görünmez kılma riski taşır.

Problemlili sosyal medya kullanımı bu noktada daha açıklayıcı bir kavram alanı açmaktadır. Kullanımın kontrol edilememesi, sosyal ilişkilerde çatışmaya yol açması, uyku düzenini bozması ya da akademik işlevsellik algısını etkilemesi, salt maruziyet süresinden farklı bir psikolojik örüntüye işaret eder. Meta-analitik kanıtlar, problemlili sosyal medya kullanımı ile psikolojik sıkıntı göstergeleri arasındaki ilişkinin tutarlı biçimde raporlandığını bildirmektedir (Huang, 2022; Shannon vd., 2022). Bu bulgular, sosyal medyanın “kullanıldı mı, kaç saat kullanıldı mı?” düzeyinde değil, hangi koşullarda ve hangi sonuçlarla birlikte kullanıldığı düzeyinde değerlendirilmesini gerekli kılar.

Mevcut çalışma bu tartışmayı öğrenci örneklemine dayalı açık bir veri seti üzerinden ele almaktadır. Çalışmanın temel amacı, sosyal medya bağımlılığı puanını günlük kullanım süresi, sosyal medya kaynaklı çatışma, uyku süresi ve ruh sağlığı göstergeleriyle birlikte açıklamaktır. Böylece çalışma, süre merkezli açıklamanın sınırlarını görünür kılan ve bağımlılık puanını psikososyal bağlam içinde değerlendiren eleştirel bir ikincil analiz sunmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Sosyal medya ve ruh sağlığı ilişkisi son yıllarda yoğun biçimde tartışılmıştır. Bu tartışmanın bir tarafında, dijital platformların gençlerin dikkatini, uykusunu ve duygusal düzenlemesini zayıflattığına ilişkin kaygılar yer alır. Diğer tarafta ise ilişkinin çoğu zaman abartılı yorumlandığını, büyük örneklemelerde saptanan etkilerin küçük kaldığını ve kullanılan ölçümlerin sonuçları belirgin biçimde etkilediğini gösteren çalışmalar vardır. Orben & Przybylski (2019a), dijital teknoloji kullanımı ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkinin küçük düzeyde olduğunu göstermiştir. Zaman kullanım günlüklerine dayalı başka bir analiz de ekran kullanımı hakkındaki güçlü iddiaların veri düzeyinde daha ihtiyatlı okunması gerektiğini vurgulamıştır (Orben & Przybylski, 2019b).

Bu nedenle literatürdeki asıl sorun, sosyal medyanın varlığı ya da yokluğu değildir. Sorun, kullanımın hangi biçimde gerçekleştiğidir. Sosyal ağ sitelerinde geçirilen süreye odaklanan meta-analiz, süre ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu bildirmiştir (Huang, 2017). Bu bulgu, kullanım süresinin tek başına psikolojik sonuçları açıklamada sınırlı kalabileceğini düşündürür. Buna karşılık problemlili kullanım örüntülerine odaklanan çalışmalar daha tutarlı sonuçlar üretmektedir. Huang (2022), problemlili sosyal medya kullanımı ile iyi oluş arasında negatif, psikolojik sıkıntı göstergeleriyle pozitif yönde ilişkiler olduğunu raporlamıştır. Shannon vd. (2022) ise ergen ve genç yetişkinlerde

problemleri sosyal medya kullanımının depresyon, anksiyete ve stres belirtileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Sosyal medya kullanımının eğitim bağlamındaki önemi, yalnızca bireysel ruh sağlığıyla sınırlı kalmaz. Öğrencinin akademik performansını etkilediğini düşünmesi, arkadaşlık ve romantik ilişki alanlarında çatışma yaşaması, sosyal medyaya bağlı olarak dikkatinin dağılması veya uyku süresinin kısalması, problemleri kullanımın gündelik işlevselliğe yayıldığını gösterir. Bu noktada sosyal medya kaynaklı çatışmalar kritik bir gösterge olarak okunabilir. Çatışma değişkeni, bağımlılık puanını yalnızca kişisel bir alışkanlık göstergesi olmaktan çıkarır; kişiler arası ilişkiler ve eğitim yaşamı içinde üretilen bir sorun alanına taşır.

Uyku, bu tartışmada ayrı bir öneme sahiptir. Genç yetişkinlerde sosyal medya kullanımı ile uyku bozukluğu arasında anlamlı ilişkiler bildirilmiştir (Levenson vd., 2016). Taşınabilir ekran tabanlı medya cihazlarına erişim veya kullanımın uyku sonuçlarıyla ilişkisini inceleyen sistematik derleme ve meta-analiz de benzer bir risk alanını göstermiştir (Carter vd., 2016). Hale ve Guan (2015), ekran süresi ile uyku arasındaki literatürde kısa uyku süresi ve geciken uyku zamanlamasının sık raporlandığını belirtmiştir. Öğrenciler açısından bakıldığında, gece kullanımının uykuya ayrılan zamanı daraltması ve gündüz işlevselliğini dolaylı biçimde etkilemesi olasıdır.

Bütün bu çalışmalar sosyal medya konusunda tek çizgili bir zarar anlatısının yeterli olmadığını göstermektedir. Sosyal medya kimi öğrenciler için bağlantı, destek ve bilgiye erişim alanı yaratabilir. Başka koşullarda ise kontrol kaybı, sosyal karşılaştırma, çatışma ve uyku bozulması gibi risk alanlarını yoğunlaştırabilir. Bu nedenle mevcut çalışma, sosyal medya bağımlılığı puanını yalnızca süre üzerinden açıklamaya çalışan dar bakış yerine kullanım yoğunluğu, çatışma, uyku ve ruh sağlığını aynı model içinde değerlendiren daha bağlamsal bir yaklaşım benimsemektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Tasarımı ve Veri Kaynağı

Bu çalışma, açık erişimli bir veri setinin ikincil analizine dayanan kesitsel nicel araştırma tasarımıyla yürütülmüştür. Veri kaynağı Kaggle platformunda paylaşılan “Student Social Media Addiction Analysis Dataset”tir. Veri seti, öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları, tercih ettikleri platformlar, uyku süresi, ruh sağlığı puanı, akademik performans algısı ve sosyal medya bağımlılığı puanı gibi değişkenleri içermektedir. Kaggle sayfasında veri setinin CC0 kamu malı lisansı ile paylaşıldığı belirtilmektedir (Nusrat, 2026).

Analiz dosyasında 705 gözlem ve 13 değişken bulunmaktadır. Veri setinde eksik değer saptanmamıştır. Bu durum teknik analiz açısından kolaylık sağlasa da açık veri setinin gerçek saha

koşullarını ne ölçüde temsil ettiği konusunda ihtiyatlı olunmalıdır. Çalışma bu nedenle bulguları nedensel kanıt olarak değil, ikincil veri üzerinden üretilmiş ilişkisel bulgular olarak ele almaktadır.

3.2. Değişkenler

Bağımlı değişken sosyal medya bağımlılık puanıdır (Addicted_Score). Bu puan 2 ile 9 arasında değişmektedir. Temel yordayıcılar günlük ortalama sosyal medya kullanım süresi, gece uyku süresi, sosyal medya kaynaklı çatışma düzeyi, ruh sağlığı puanı ve yaşıdır. Cinsiyet, akademik düzey, en sık kullanılan platform, sosyal medyanın akademik performansı etkilediğine ilişkin algı ve ilişki durumu kontrol değişkenleri olarak modele eklenmiştir.

Ruh sağlığı puanının yönü veri setindeki kodlamaya göre yorumlanmıştır. Bulgularda bu puanın yükselmesi sosyal medya bağımlılığı puanının düşmesiyle ilişkili görünmektedir. Bu nedenle sonuçlar, daha yüksek ruh sağlığı puanının daha olumlu bir ruh sağlığı göstergesi olarak kodlandığı varsayımıyla tartışılmıştır. Ölçeğin doğrulanmış klinik bir araçtan türetilmemiş olması, çalışmanın en önemli sınırlılıklarından biridir.

3.3. İstatistiksel Analiz

Öncelikle sayısal değişkenler için ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Kategorik değişkenler sayı dağılımlarıyla özetlenmiştir. Sosyal medya bağımlılık puanını yordamak amacıyla çok değişkenli doğrusal regresyon modeli kurulmuştur. Modelde heteroskedastisiteye dayanıklı HC3 standart hatalar kullanılmıştır. Bu tercih, öz-bildirim temelli kesitsel veri setlerinde varyans homojenliği varsayımının güvence altında olmaması nedeniyle yapılmıştır.

Çoklu doğrusal bağlantı sayısal yordayıcılar için VIF değerleriyle incelenmiştir. Model kararlılığını değerlendirmek için duyarlılık analizleri kurulmuştur. Bu analizlerde sosyal medya kaynaklı çatışma ve ruh sağlığı puanı modele tek tek alınmamış, ardından ikisi birden çıkarılarak temel katsayıların yönü ve anlamlılığı izlenmiştir. Böylece ana ilişkilerin belirli bir değişken kombinasyonuna aşırı bağımlı olup olmadığı test edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Örneklemin tanımlayıcı özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması $20,66 \pm 1,40$ olup yaş aralığı 18 ile 24 arasındadır. Cinsiyet dağılımı dengelidir. Örnekleme 353 kadın ve 352 erkek öğrenci yer almaktadır. Akademik düzey bakımından lisans öğrencileri en büyük grubu oluşturmaktadır. En sık kullanılan platform Instagram’dır; bunu TikTok ve Facebook izlemektedir.

Tablo 1. Sayısal değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri (n=705)

Değişken	n	Ortalama	SS	Medyan	Min	Maks
Sosyal medya bağımlılık puanı	705	6,437	1,587	7,000	2,000	9,000
Günlük ortalama kullanım süresi (saat)	705	4,919	1,257	4,800	1,500	8,500
Gece uyku süresi (saat)	705	6,869	1,127	6,900	3,800	9,600
Sosyal medya kaynaklı çatışma	705	2,850	0,958	3,000	0,000	5,000
Ruh sağlığı puanı	705	6,227	1,105	6,000	4,000	9,000
Yaş	705	20,660	1,399	21,000	18,000	24,000

Tanımlayıcı bulgular, örneklemede sosyal medya kullanımının yüksek bir gündelik yoğunluk taşıdığını göstermektedir. Ortalama kullanım süresinin yaklaşık beş saat olması, öğrencilerin dijital platformlarla temasının kısa süreli bir alışkanlıktan çok gündelik ritim içinde sabit bir yer tuttuğunu düşündürmektedir. Buna karşın bu bulgu tek başına problemli kullanım anlamına gelmez. Literatürde süre ile psikolojik sonuçlar arasındaki ilişkinin çoğu zaman zayıf kalması, bu ayrımı önemli kılar (Huang, 2017; Orben & Przybylski, 2019b).

Tablo 2. Sosyal medya bağımlılık puanının yordayıcıları: HC3 sağlam regresyon

Değişken	b	SE (HC3)	z	p	Alt %95 GA	Üst %95 GA
Sabit	9,792	0,505	19,385	<0,001	8,802	10,783
Günlük kullanım süresi	0,164	0,027	6,060	<0,001	0,111	0,217
Gece uyku süresi	-0,103	0,024	-4,371	<0,001	-0,150	-0,057
Sosyal medya kaynaklı çatışma	0,359	0,043	8,343	<0,001	0,274	0,443
Ruh sağlığı puanı	-0,564	0,029	-19,588	<0,001	-0,620	-0,507
Yaş	-0,057	0,015	-3,699	<0,001	-0,087	-0,027
Erkek cinsiyet	-0,072	0,030	-2,436	0,015	-0,131	-0,014
Akademik performans etkileniyor: Evet	0,751	0,055	13,564	<0,001	0,643	0,860

Not. Modelde cinsiyet, akademik düzey, en sık kullanılan platform, akademik performans etkilenme algısı ve ilişki durumu kontrol edilmiştir. Model uyumu: $R^2=0,969$; düzeltilmiş $R^2=0,968$; n=705.

Regresyon bulguları, günlük kullanım süresi arttıkça sosyal medya bağımlılık puanının yükseldiğini göstermiştir. Bu ilişki, süre değişkeninin tamamen önemsiz olduğu anlamına gelmez. Daha doğru yorum, sürenin etkisinin psikososyal göstergelerle birlikte ele alındığında daha sınırlı fakat hâlâ anlamlı kaldığıdır. Bu ayrım önemlidir; çünkü sosyal medya politikaları çoğu zaman yalnızca süre azaltma önerilerine sıkışmaktadır. Oysa bağımlılık puanını açıklayan örüntü, kullanım süresinden daha geniş bir bağlama yayılmaktadır.

Sosyal medya kaynaklı çatışma bağımlılık puanını pozitif yönde yordamıştır. Bu bulgu, sosyal medya bağımlılığı puanının yalnızca bireyin ekran başında geçirdiği zamandan ibaret olmadığını düşündürür. Çatışma değişkeni devreye girdiğinde sosyal medya kullanımı kişiler arası alanda görünür olur. Aile, arkadaşlık veya romantik ilişkilerde yaşanan sürtüşmeler, bağımlılık puanının sosyal işlevsellikle temas eden bir yönünü açığa çıkarır. Bu nedenle çalışma, bağımlılık puanını kişisel alışkanlık diliyle sınırlamayan daha ilişkisel bir yorum sunmaktadır.

Ruh sağlığı puanı ile bağımlılık puanı arasındaki ters yönlü ilişki modelde en güçlü bulgulardan biridir. Bu sonuç, problemlili sosyal medya kullanımı ile psikolojik sıkıntı göstergeleri arasındaki meta-analitik kanıtlarla uyumludur (Huang, 2022; Shannon vd., 2022). Yine de bu ilişki nedensel biçimde yorumlanamaz. Ruh sağlığı düşük olan öğrenciler sosyal medyayı daha yoğun ve sorunlu biçimde kullanıyor olabilir. Ters yönde, yoğun ve çatışmalı sosyal medya kullanımı ruhsal iyi oluşu zayıflatıyor olabilir. Üçüncü bir değişken, örneğin yalnızlık, akademik baskı ya da sosyal destek yetersizliği, iki alanı birlikte etkiliyor olabilir.

Uyku süresinin negatif katsayısı, bağımlılık puanı yükseldikçe uyku süresinin daha düşük düzeylerle ilişkilenebileceğini göstermektedir. Ekran kullanımı ve uyku literatürü bu bulguyu destekleyen geniş bir arka plan sunar (Carter vd., 2016; Hale & Guan, 2015; Levenson vd., 2016). Ancak bu çalışmada uyku yalnızca süre değişkeniyle temsil edilmiştir. Uyku kalitesi, uykuya dalma gecikmesi, gece uyanmaları veya yatak içinde telefon kullanımı gibi ayrıntılar veri setinde bulunmadığı için yorum sınırlandırılmıştır. Buna rağmen uyku süresinin modelde bağımsız bir ilişki göstermesi, sosyal medya bağımlılığı tartışmasının gece davranışları ve dinlenme düzeniyle birlikte ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Tablo 3. Sayısal yordayıcılar için çoklu doğrusal bağlantı değerlendirme

Değişken	VIF
Günlük kullanım süresi	4,292
Gece uyku süresi	2,790
Sosyal medya kaynaklı çatışma	5,646
Ruh sağlığı puanı	5,652
Yaş	1,041

Not. Sabit terim yorumlanmamıştır. VIF değerleri ciddi çoklu doğrusal bağlantı gösterecek düzeyde değildir; çatışma ve ruh sağlığı değişkenleri orta düzey ortak açıklama alanı taşımaktadır.

Tablo 4. Duyarlılık analizi: temel katsayıların model varyasyonlarına göre değişimi

Model	Günlük kullanım	Uyku	Çatışma	Ruh sağlığı	R ²
Tam model	0,164 (<0,001)	-0,103 (<0,001)	0,359 (<0,001)	-0,564 (<0,001)	0,969
Çatışma çıkarıldı	0,237 (<0,001)	-0,084 (0,003)	-	-0,690 (<0,001)	0,963
Ruh sağlığı çıkarıldı	0,299 (<0,001)	-0,113 (<0,001)	0,682 (<0,001)	-	0,945
İkisi çıkarıldı	0,546 (<0,001)	-0,071 (0,044)	-	-	0,919

Not. Hücrelerde katsayı ve parantez içinde p değeri verilmiştir. Kontrol değişkenleri model yapısı içinde korunmuştur.

Duyarlılık analizleri, ana ilişkilerin kırılman olmadığını göstermiştir. Günlük kullanım süresi tüm model varyasyonlarında pozitif ve anlamlı kalmıştır. Uyku süresi de bütün modellerde negatif yönde kalmış, çatışma ve ruh sağlığı birlikte çıkarıldığında daha zayıf fakat anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Bu bulgu, modelin yalnızca tek bir değişken kombinasyonuna dayanmadığını göstermesi bakımından önemlidir.

Çatışma ile ruh sağlığı puanı arasında paylaşılan açıklama alanı bulunduğu anlaşılmaktadır. Ruh sağlığı çıkarıldığında çatışmanın katsayısı artmış, çatışma çıkarıldığında ruh sağlığı katsayısı büyümüştür. Bu durum bir sorun olarak değil, psikososyal değişkenlerin birbirine yakın yaşantı alanlarını yakaladığına dair analitik bir işaret olarak okunmalıdır. Sosyal medya kaynaklı çatışma, ruh sağlığı puanıyla aynı bağımlılık deneyiminin farklı yüzlerini temsil ediyor olabilir. Burada kritik nokta, yönlerin değişmemesi ve anlamlılıkların korunmasıdır.

Modelin çok yüksek açıklama gücü de eleştirel biçimde değerlendirilmelidir. R²=0,969 gibi yüksek bir değer, veri setindeki değişkenlerin sosyal medya bağımlılık puanıyla güçlü biçimde yapılandırıldığını düşündürür. Açık veri setlerinde değişkenler bazen eğitim, görselleştirme veya makine öğrenmesi uygulamaları için düzenli ve güçlü örüntüler içerecek biçimde hazırlanabilmektedir. Bu nedenle yüksek açıklayıcılık, sahadaki tüm öğrenci gruplarına doğrudan genellenebilecek güçlü bir gerçek dünya etkisi olarak okunmamalıdır. Daha uygun yorum, bu veri seti içinde bağımlılık puanının kullanım, çatışma, uyku ve ruh sağlığı değişkenleriyle tutarlı biçimde ilişkilendirilmesidir.

Bulgular eğitim alanı açısından iki düzeyde anlam taşır. Birinci düzeyde, sosyal medya bağımlılığı öğrencinin günlük düzeniyle ilgilidir. Kullanım süresi ve uyku süresi bu düzeyi temsil eder. İkinci düzeyde, bağımlılık puanı öğrencinin sosyal ve psikolojik işlevselliğiyle ilgilidir. Çatışma ve ruh sağlığı değişkenleri bu düzeyi görünür kılar. Bu iki düzey birlikte ele alınmadığında, müdahale önerileri kolayca “ekran süresini azalt” cümlesine indirgenir. Oysa öğrencinin sosyal medya ile kurduğu ilişki çoğu zaman dikkat, ilişki, stres, gece rutini ve akademik baskı arasında oluşur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğrencilerde sosyal medya bağımlılığı puanının günlük kullanım süresi, sosyal medya kaynaklı çatışma, uyku süresi ve ruh sağlığı puanı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular, sosyal medya bağımlılığını yalnızca harcanan zaman üzerinden açıklamanın yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Süre önemlidir; fakat sosyal medyanın öğrencinin ilişkilerine, uyku düzenine ve ruh sağlığına temas ettiği koşullar daha açıklayıcı bir değerlendirme zemini sunar.

Uygulama açısından, eğitim kurumlarında dijital iyi oluş programlarının yalnızca süre kontrolüne dayanmaması önerilir. Öğrencilerin sosyal medyayı hangi duygusal durumlarda kullandığı, kullanımın ilişkilerde çatışma üretip üretmediği, gece uyku düzenini bozup bozmadığı ve akademik işlevsellik algısıyla nasıl bağlantılandığı birlikte izlenmelidir. Bu tür bir yaklaşım, sosyal medyayı tümüyle zararlı bir alan olarak damgalamadan riskli örüntüleri ayırt etmeye imkân verir.

Araştırma düzeyinde daha güçlü tasarımlara ihtiyaç vardır. Boylamsal çalışmalar, sosyal medya bağımlılığı puanı ile ruh sağlığı arasındaki yönü daha iyi değerlendirebilir. Günlük kayıt çalışmaları ve dijital iz verileri, öz-bildirim hatasını azaltabilir. Gelecek araştırmalarda doğrulanmış psikometrik ölçeklerle sosyal medya bağımlılığı, uyku kalitesi, yalnızlık, akademik stres ve sosyal destek birlikte ölçülmelidir. Platform temelli farkların anlamı da dikkatle incelenmelidir; çünkü platform adı tek başına bir mekanizma açıklamaz. Platformun kullanım amacı, etkileşim biçimi ve algoritmik içerik akışı birlikte değerlendirilmediğinde yorum yüzeysel kalır.

Çalışmanın temel sınırlılığı, açık erişimli ve kesitsel bir veri setine dayanmasıdır. Veri setindeki ruh sağlığı ve bağımlılık puanlarının klinik tanı yerine öz-bildirime dayalı göstergeler olduğu unutulmamalıdır. Ülke değişkeninde çok sayıda kategori bulunması ve örneklemin temsiliyetinin belirsiz olması, genellenebilirliği sınırlar. Buna karşın çalışma, sosyal medya bağımlılığını süre merkezli yaklaşımdan çıkarıp psikososyal bağlam içinde tartışması bakımından eğitim ve psikoloji alanındaki araştırmalara katkı sunmaktadır.

Etik Bildirim

Bu çalışma, açık erişimli ve kimliksizleştirilmiş ikincil veri seti üzerinden yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından yeni katılımcı teması kurulmamış, herhangi bir müdahale yapılmamış ve kişisel tanımlayıcı veri işlenmemiştir. Buna rağmen açık veri setlerinin etik açıdan sorunsuz olduğu varsayılmamış; bulgular temsiliyet, ölçüm geçerliği ve yeniden tanımlanabilirlik riskleri dikkate alınarak sınırlı biçimde yorumlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Carter, B., Rees, P., Hale, L., Bhattacharjee, D., & Paradkar, M. S. (2016). Association between portable screen-based media device access or use and sleep outcomes: A systematic review and meta-analysis, *JAMA Pediatrics*, 170(12), 1202–1208. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.2341>
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review, *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.07.007>
- Huang, C. (2017). Time spent on social network sites and psychological well-being: A meta-analysis, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(6), 346–354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0758>
- Huang, C. (2022). A meta-analysis of the problematic social media use and mental health, *International Journal of Social Psychiatry*, 68(1), 12–33. <https://doi.org/10.1177/0020764020978434>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents, *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2016). The association between social media use and sleep disturbance among young adults, *Preventive Medicine*, 85, 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.01.001>
- Nusrat, Z. (2026). *Student Social Media Addiction Analysis Dataset* [Data set], Kaggle, <https://www.kaggle.com/datasets/zahranusratt/student-social-media-addiction-analysis-dataset>, Erişim: 30 Haziran 2026.
- Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019a). The association between adolescent well-being and digital technology use, *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173–182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>
- Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019b). Screens, teens, and psychological well-being: Evidence from three time-use-diary studies, *Psychological Science*, 30(5), 682–696. <https://doi.org/10.1177/0956797619830329>
- Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Hellemans, K. G. C., & Guimond, S. (2022). Problematic social media use in adolescents and young adults: Systematic review and meta-analysis, *JMIR Mental Health*, 9(4), e33450. <https://doi.org/10.2196/33450>

SÜRE DEĞİL KULLANIM BİÇİMİ: PROBLEMLİ SOSYAL MEDYA KULLANIMI, PSİKOLOJİK SIKINTI VE UYKU SORUNLARININ KISMİ ARACILIĞI (İKİNCİL VERİ ANALİZİ)Sevgi GÖKTAŞ³²,**ÖZET****Amacı**

Bu çalışma, sosyal medya kullanımının niceliksel göstergeleri (günlük kullanım süresi, platform sayısı) yerine problemli sosyal medya kullanımının psikolojik sıkıntıyı ne ölçüde açıkladığını ve bu ilişkide uyku sorunlarının kısmi aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, açık erişimli Kaggle anket verisine dayalı ikincil veri analizidir. Veri setinde 481 katılımcı yer almakta, sosyal medya kullanıcısı sayısı 478'dir. Katılımcıların yaş ortalaması 26,10±9,88'dir. Problemli sosyal medya kullanımı 5 maddelik bileşik puanla, psikolojik sıkıntı ise 6 maddelik bileşik puanla hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayıları problemli kullanım için $\alpha=0,692$ ve $\omega=0,803$; psikolojik sıkıntı için $\alpha=0,827$ 'dir. Veriler HC3 sağlam standart hatalarla çoklu doğrusal regresyon ve 5000 bootstrap örneklemli aracılık analiziyle incelenmiştir.

Bulgular

Problemli sosyal medya kullanımı psikolojik sıkıntıyı güçlü biçimde yordamıştır ($b=0,654$; $\beta=0,583$; $p<0,001$; $R^2=0,481$). Kullanım süresi ($p=0,096$) ve platform sayısı ($p=0,079$) anlamlılığa ulaşmamış; yaş ile psikolojik sıkıntı arasında negatif ilişki saptanmıştır ($b=-0,0168$; $p<0,001$). Aracılık analizinde dolaylı etki anlamlıdır (indirect=0,128; %95 GA: 0,075–0,177; aracılık oranı %19,5). Ölçüm çakışmasını azaltmak için sonuçtan uyku maddesi çıkarıldığında ana ilişki korunmuş ($\beta=0,600$; $R^2=0,505$) ve dolaylı etki devam etmiştir (indirect=0,066; %95 GA: 0,036–0,100).

Sonuç ve Öneriler

Psikolojik sıkıntı, süre ve platform çeşitliliğinden ziyade problemli kullanım örüntüleriyle güçlü ilişkilidir; uyku sorunları kısmi mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Gelecek çalışmaların boylamsal tasarım ve temsil edici örneklemelerle bulguları doğrulaması; uygulamada problemli kullanım ve uyku hijyenine odaklanan müdahalelerin denenmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: Problemli sosyal medya kullanımı; psikolojik sıkıntı; uyku sorunları; aracılık analizi; ikincil veri analizi

³² Öğretmen, İzmir Atatürk Lisesi, sevgigoktas1978@hotmail.com

Usage Patterns Rather Than Duration: Problematic Social Media Use, Psychological Distress, and the Partial Mediating Role of Sleep Problems: A Secondary Data Analysis

Abstract

Aim

This study examined whether problematic social media use explains psychological distress beyond daily usage duration and number of platforms, and tested the partial mediating role of sleep problems.

Method

This secondary data analysis used a publicly available Kaggle survey dataset. The dataset included 481 participants, of whom 478 were social media users; mean age was 26.10 ± 9.88 . Problematic social media use was calculated as a 5-item composite score, and psychological distress as a 6-item composite score. Internal consistency coefficients were $\alpha=0.692$ and $\omega=0.803$ for problematic use, and $\alpha=0.827$ for psychological distress. Data were analyzed using multiple linear regression with HC3 robust standard errors and mediation analysis with 5,000 bootstrap samples.

Findings

Problematic social media use strongly predicted psychological distress ($b=0.654$; $\beta=0.583$; $p<0.001$; $R^2=0.481$). Daily usage duration ($p=0.096$) and platform count ($p=0.079$) were not significant, whereas age was negatively associated with distress ($b=-0.0168$; $p<0.001$). The indirect effect was significant (indirect=0.128; 95% CI: 0.075–0.177; proportion mediated=19.5%). After excluding the sleep item from the outcome, the main association and indirect effect remained significant.

Results and Suggestions

Psychological distress appears more strongly associated with problematic usage patterns than with duration or platform diversity. Future longitudinal studies with representative samples and interventions targeting problematic use and sleep hygiene are recommended.

Keywords: *Problematic social media use; psychological distress; sleep problems; mediation analysis; secondary data analysis.*

1. GİRİŞ

Sosyal medya, özellikle genç yetişkinlerde günlük yaşamın rutin bir bileşeni hâline gelmiş; buna paralel olarak depresyon, kaygı ve psikolojik sıkıntı gibi çıktılarla ilişkisi giderek daha görünür olmuştur. Sistemik derlemeler, sosyal medya kullanımının farklı boyutlarının (zaman, etkinlik türü, yatırım/bağılılık ve bağımlılık-benzeri örüntüler) ruh sağlığı göstergeleriyle genel olarak ilişkili olduğunu, ancak bulguların çoğunlukla kesitsel tasarımlara dayandığı için nedensellik çıkarımının sınırlı kaldığını vurgulamaktadır (Keles vd., 2020). Dahası, derleme düzeyindeki kanıtlar, “sosyal medya” etkisinin tek yönlü olmadığını; ilişkinin karmaşık olduğunu ve özellikle problemli/yanlış kullanım ile pasif tüketim örüntülerinde olumsuz sonuçların daha belirginleştiğini göstermektedir (Agyapong-Opoku vd., 2025).

Bu çerçevede kritik ayırım, “ne kadar kullanıldığı” ile “nasıl kullanıldığı” arasındadır. Zaman temelli ölçütlerin ruhsal iyi oluşla ilişkisi çoğu çalışmada küçük düzeyde kalmakta; örneğin meta-analitik kanıt, sosyal ağ sitelerinde geçirilen süre ile psikolojik iyi oluş arasındaki ortalama ilişkinin zayıf olduğunu bildirmektedir (Huang, 2017). Buna karşılık, problemlili sosyal medya kullanımı (kontrol kaybı, sosyal karşılaştırma, onay arayışı gibi bileşenleri içeren örüntüler) ile sıkıntı göstergeleri arasındaki ilişkiler daha tutarlı ve daha güçlü raporlanmaktadır (Huang, 2022). Mekanizma tarafında ise uyku, olası bir “taşıyıcı” yol olarak öne çıkar; çünkü sosyal medya kullanımının uyku bozulmasıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu gösteren bulgular, psikolojik sıkıntıya giden yolda uyku sorunlarının rolünü düşündürmektedir (Levenson vd., 2016).

Bu çalışma, sosyal medya kullanımının niceliksel göstergeleri (günlük kullanım süresi ve platform sayısı) yerine problemlili sosyal medya kullanımının psikolojik sıkıntıyı ne ölçüde açıkladığını ve bu ilişkide uyku sorunlarının kısmi aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Sosyal medya kullanımı ile ruh sağlığı göstergeleri arasındaki ilişki, özellikle ergen ve genç yetişkinlerde artan maruziyet nedeniyle geniş bir literatür üretmiştir. Sistematiik derlemeler, sosyal medya kullanımı ile depresyon, anksiyete ve psikolojik sıkıntı arasında ilişkiler bildirildiğini; ancak kanıtların büyük ölçüde kesitsel çalışmalara dayandığını ve yöntemsel heterojenliğin yorumları sınırladığını göstermektedir (Keles vd., 2020). Bu nedenle literatürde, sosyal medyanın tek yönlü “zararlı” ya da “yararlı” etkilerinden ziyade, ilişkinin büyüklüğü ve hangi koşullarda güçlendiği tartışılmaktadır. Büyük ölçekli veri setleri üzerinde uygulanan specification-curve analizleri de dijital teknoloji kullanımı ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olsa bile küçük bir varyansı açıkladığını vurgulamaktadır (Orben & Przybylski, 2019).

Bu tartışmanın merkezindeki önemli ayırım, sosyal medyanın niceliksel ölçütleri ile (ör. süre) niteliksel/problemlili kullanım örüntülerinin farklı sonuçlarla ilişkilendiğidir. Sosyal ağ sitelerinde geçirilen süreyi temel alan meta-analitik kanıt, süre ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin ortalama düzeyde zayıf olduğunu göstermektedir (Huang, 2017). Bu bulgu, yalnızca “ne kadar süre kullanıldığı”na odaklanmanın psikolojik sonuçları açıklamada sınırlı kalabileceğini; kullanımın bağlamı, amacı ve bireysel yatkınlıkların dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir (Odgers & Jensen, 2020; Orben & Przybylski, 2019; Valkenburg, 2022).

Buna karşılık, “problemlili sosyal medya kullanımı” (kontrol kaybı, dikkat dağılması, huzursuzluk/çekilme benzeri belirtiler, sosyal karşılaştırma ve doğrulama arayışı gibi) daha tutarlı biçimde psikolojik sıkıntı göstergeleriyle ilişkilenebilmektedir. Problemlili sosyal medya kullanımına ilişkin meta-analizler, bu tür örüntülerin iyi oluşla negatif, psikolojik sıkıntı (depresyon/anksiyete vb.) ile

pozitif yönde ilişkili olduğunu raporlamaktadır (Huang, 2022). Benzer biçimde problemleri Facebook kullanımını odağa alan sistematik derleme ve meta-analizler de problemleri kullanım ile psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkinin dikkate değer büyüklükte olabildiğini göstermektedir (Marino vd., 2018). Ayrıca kullanım biçimi açısından bakıldığında, eleştirel derlemeler pasif kullanımın sosyal karşılaştırma ve kıskançlık gibi süreçleri tetikleyerek öznel iyi oluşu zayıflatabildiğini; aktif kullanımın ise daha değişken bir örüntü sergileyebildiğini öne sürmektedir (Verduyn vd., 2017).

Mekanizma boyutunda öne çıkan alanlardan biri uykudur. Genç yetişkinlerde sosyal medya kullanımı ile uyku bozukluğu arasında anlamlı ilişkiler bildiren çalışmalar, uyku kalitesi/uyku bozulmasının ruh sağlığı üzerindeki etkileri üzerinden dolaylı bir yolun olası olduğunu düşündürmektedir (Levenson vd., 2016). Uyku öncesi sosyal medya kullanımı ve uyku bozulması arasındaki bağlantıyı inceleyen ulusal örneklem temelli araştırmalar da bu kanalı destekleyen bulgular sunmaktadır (Levenson vd., 2017). Bu çerçevede mevcut literatür, sosyal medya etkilerinin “süre”den çok “problemleri kullanım örüntüleri” ve bu örüntülerin uyku gibi ara süreçlerle ilişkisi üzerinden daha açıklayıcı biçimde incelenebileceğine işaret etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu çalışma, açık erişimli bir anket veri setinin ikincil analizine dayanan kesitsel bir araştırmadır. Veri kaynağı Kaggle platformunda paylaşılan “Social Media and Mental Health” veri setidir. Toplam 481 gözlemden sosyal medya kullandığını belirten 478 katılımcı analizlere dâhil edilmiştir. Veri toplama zaman aralığı 18.04.2022–12.11.2022’dir.

Çalışmanın temel değişkenleri veri setinde yer alan Likert tipi maddelerden türetilmiştir. Problemleri sosyal medya kullanımı, amaçsız kullanım, meşguliyet/dikkatin dağılması, sosyal medyaya erişemeyince huzursuzluk, sosyal karşılaştırma ve doğrulama arayışını temsil eden 5 maddelik bileşik puan olarak hesaplanmıştır. Psikolojik sıkıntı, dikkat dağınıklığı, endişe, konsantrasyon güçlüğü, depresif duygu durumu, günlük ilgi dalgalanması ve uyku sorunlarını içeren 6 maddelik bileşik puanla tanımlanmıştır. Ayrıca duyarlılık analizinde, ölçüm çakışması olasılığını azaltmak amacıyla psikolojik sıkıntı puanından uyku maddesi çıkarılarak “distress_no_sleep” değişkeni oluşturulmuştur. Günlük sosyal medya kullanım süresi, veri setindeki kategorik yanıtlar ordinal bir puana dönüştürülmüş (1=1 saatten az; 6=5 saatten fazla) ve kullanılan platform sayısı, katılımcıların bildirdiği platform listesindeki benzersiz platformların sayılmasıyla elde edilmiştir. Yaş değişkeni sürekli değişken olarak modele dâhil edilmiştir.

İstatistiksel analizler kapsamında önce tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, medyan, minimum–maksimum; kategorik değişkenler için sayı ve yüzde) raporlanmıştır. İç tutarlılık değerlendirmesinde Cronbach alfa ve McDonald omega katsayıları kullanılmıştır. Birincil analizde

psikolojik sıkıntı bağımlı değişken olarak ele alınmış ve problemlili sosyal medya kullanımı, günlük kullanım süresi puanı, platform sayısı ve yaş değişkenleriyle çoklu doğrusal regresyon modeli kurulmuştur. Parametre kestirimlerinde heteroskedastisiteye dayanıklı HC3 sağlam standart hatalar kullanılmıştır. Mekanizma değerlendirmesi için uyku sorunlarının aracılık etkisi 5000 bootstrap örnekleme ile test edilmiştir. Duyarlılık analizinde, ölçüm çakışmasını azaltmak amacıyla psikolojik sıkıntı puanından uyku maddesi çıkarılmış ve problemlili sosyal medya kullanımı ile yaş değişkenlerinin yordayıcılığı yeniden test edilmiştir. Ayrıca $M=sleep\_issues$ ve $Y=distress\_no\_sleep$ olacak biçimde aracılık analizi tekrarlanmıştır. Analizlerde iki yönlü anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Örneklemin tanımlayıcı özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Örneklem genç yetişkin ağırlıklıdır (medyan=22). Ortalama platform sayısı 4 civarındadır ve psikolojik sıkıntı ortalaması orta düzeydedir

Tablo 1. Örneklemin tanımlayıcı özellikleri (Sosyal medya kullanıcıları, n=478)

Değişken	Ortalama	SS	Medyan	Min	Maks
Yaş	26,100	9,882	22,000	13,000	91,000
Günlük sosyal medya süresi (ordinal skor 1–6)	3,923	1,585	4,000	1,000	6,000
Kullanılan platform sayısı	4,280	1,972	4,000	1,000	9,000
Problemlili sosyal medya kullanımı (sm_problem; 1–5)	2,960	0,848	3,000	1,000	5,000
Psikolojik sıkıntı (distress; 1–5)	3,308	0,951	3,333	1,000	5,000
Uyku sorunları (sleep_issues; 1–5)	3,213	1,458	3,000	1,000	5,000

Tablo 2. Psikolojik sıkıntının yordayıcıları: HC3 sağlam regresyon ($Y=distress$; n=478)

Değişken	b	SE (HC3)	t	p	β (std)
Sabit	1,525	0,260	5,863	<0,001	0,000
sm_problem	0,654	0,046	14,201	<0,001	0,583
Günlük süre skoru	0,039	0,024	1,663	0,096	0,065
Platform sayısı	0,031	0,018	1,758	0,079	0,064
Yaş	-0,017	0,005	-3,416	<0,001	-0,175

Not: Model: $distress \sim sm\_problem + time\_spent\_score + platform\_count + age$ | $R^2=0,481$; Cohen $f^2=0,925$

Problemlili kullanım psikolojik sıkıntıyı güçlü biçimde yordamaktadır ($\beta=0,583$; $p<0,001$). Süre ve platform sayısı sınırda olup anlamlılığa ulaşmamıştır. Yaş arttıkça psikolojik sıkıntı azalmaktadır (Tablo 2).

Tablo 3. Uyku sorunlarının aracılığı: Bootstrap aracılık analizi (B=5000; Y=distress)

Etki	Tahmin	Alt %95 GA	Üst %95 GA
Dolaylı etki (a x b)	0,128	0,075	0,177
Doğrudan etki (c')	0,526	0,453	0,597
Toplam etki (c)	0,654	0,560	0,740

Not: Aracılık oranı (indirect/total)=0,195 ($\approx 19,5$).

Dolaylı etkinin güven aralığı 0'ı kesmediğinden uyku sorunları anlamlı bir kısmı aracıdır. Toplam etkinin yaklaşık %19,5'i uyku üzerinden taşınmaktadır (Tablo 3).

Tablo 4A. Duyarlılık analizi: Ölçüm çakışması azaltıldı (Y=distress_no_sleep; n=478)

Değişken	b	SE (HC3)	t	p	β (std)
sm_problem	0,698	0,046	15,182	<0,001	0,600
Yaş	-0,018	0,005	-3,684	<0,001	-0,180

Not: distress_no_sleep; uyku maddesi çıkarılarak hesaplanmıştır. Regresyon uyumu: $R^2=0,505$; Cohen $f^2=1,019$.

Tablo 4B. Duyarlılık Analizinde Uyku Sorunlarının Aracılık Etkisi

Etki	Tahmin	Alt %95 GA	Üst %95 GA
Dolaylı etki (a x b)	0,066	0,036	0,100

Not: Aracılık (B=5000; M=sleep_issues, Y=distress_no_sleep) | Aracılık oranı=0,095 ($\approx 9,5$).

Uyku maddesi çıkarıldığında dahi ana ilişki korunmuştur ($\beta=0,600$; $p<0,001$). Uyku aracılığı daha konservatif düzeyde de anlamlıdır (GA 0'ı kesmez) ve aracılık oranı %9,5'e düşmektedir (Tablo 4).

Bu bulgular, sosyal medya etkilerinin 'ne kadar kullanıldığı'ndan (süre/platform sayısı) çok 'nasıl kullanıldığı' boyutuyla daha açıklayıcı biçimde ele alınabileceğini düşündürmektedir. Dijital ekran kullanımına ilişkin geniş ölçekli çalışmalar, ilişkiyi çoğu zaman doğrusal olmayan ve küçük etkiler üzerinden tartışmaktadır; özellikle "Goldilocks" yaklaşımı, çok düşük ya da çok yüksek kullanımın riskle daha çok ilişkilendiğini, orta düzey kullanımda ise ilişkinin zayıflayabileceğini öne sürmektedir (Przybylski & Weinstein, 2017). Bu çerçevede bu çalışmadaki modelde süre ve platform sayısının anlamlılığa ulaşmaması, nicel maruziyet göstergelerinin tek başına psikolojik sonuçları açıklamada sınırlı kalabildiğine işaret etmektedir. Benzer biçimde, büyük kohort verilerinde sosyal medya kullanımının depresif belirtilerle ilişkisi raporlanırken, mekanizmaların (uyku, özsaygı, çevrimiçi olumsuz deneyimler gibi) ayırt edilmesinin yorum gücünü artırdığı vurgulanmaktadır (Kelly vd., 2018).

Buna karşılık, çalışmamızda psikolojik sıkıntıyı en güçlü biçimde açıklayan değişkenin problemlili kullanım örüntüsü olması, problemlili sosyal medya kullanımının depresyon/anksiyete/stres

göstergeleriyle sistematik olarak ilişkili bulunduğu meta-analitik kanıtlarla tutarlıdır (Shannon vd., 2022). Ayrıca problemli sosyal ağ kullanımı ile özellikle anksiyete belirtileri arasındaki ilişkinin derleme/meta-analiz düzeyinde ortaya konması, “süre”den bağımsız bir risk kanalının olabileceğini desteklemektedir (Du vd., 2024). Kuramsal düzeyde I-PACE modeli, problemli internet uygulaması kullanımında (sosyal ağlar dâhil) dürtü/ödül beklentisi, olumsuz duygu düzenleme ve yürütücü işlev bileşenlerinin etkileşerek alışkanlıklaşmış örüntüleri güçlendirebileceğini öne sürer; bu bakış problemli kullanım bileşiminin neden daha güçlü bir yordayıcı olabileceğine iyi bir mekanizma zemini sağlamaktadır (Brand vd., 2019).

Uyku sorunlarının kısmi aracılığı ise biyolojik ve davranışsal açıdan güçlü bir açıklama sunmaktadır. Ekran süresi ile uyku çıktıları arasındaki ilişkiyi inceleyen sistematik derleme, ekran maruziyetinin çoğu çalışmada kısalan uyku süresi ve geciken uyku zamanlaması gibi olumsuz uyku sonuçlarıyla ilişkili olduğunu bildirmektedir (Hale & Guan, 2015). Özellikle yatak ortamında taşınabilir ekran kullanımı üzerine yapılan sistematik derleme ve meta-analiz, uyku niceliği/kalitesi açısından risk artışı vurgulamaktadır (Carter vd., 2016). Bu çalışmada uyku aracılığının ana modelde anlamlı kalması ve uyku maddesi sonuç bileşiminden çıkarıldığında da dolaylı etkinin sürmesi, bulgunun ölçüm çakışmasına indirgenemeyeceğini ve uyku kanalının daha konservatif bir tanımla dahi desteklendiğini düşündürmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçların yorumlanmasında iki temel sınırlılık dikkate alınmalıdır: (i) çalışma kesitsel ve öz-bildirim temelli olduğu için nedensellik kurulamaz; (ii) yine de bulgular, saha uygulamalarında “süre kısıtlaması” gibi tekil stratejiler yerine problemli kullanım örüntülerini (kontrol kaybı, dikkat dağılması, sosyal karşılaştırma, doğrulama arayışı) hedefleyen yaklaşımların daha rasyonel olabileceğini ima eder. Sosyal karşılaştırma mekanizmasına odaklanan derleme literatürü de, sosyal ağlarda karşılaştırmının çoğu senaryoda iyi oluş üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabildiğini ve kullanım biçimine duyarlı olduğunu gösterir. Bu nedenle ileride boylamsal tasarımlar, daha ayrıntılı bağlam/amaç ölçümleri ve mümkünse nesnel uyku göstergeleriyle (ör. takip temelli) bulguların sınanması önerilir.

KAYNAKÇA

Agyapong-Opoku, N., Agyapong-Opoku, F., & Greenshaw, A. J. (2025). Effects of Social Media Use on Youth and Adolescent Mental Health: A Scoping Review of Reviews, *Behavioral Sciences*, 15(5), 574. <https://doi.org/10.3390/bs15050574>

Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T. W., & Potenza, M. N. (2019). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors:

- Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 104, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.06.032>
- Carter, B., Rees, P., Hale, L., Bhattacharjee, D., & Paradkar, M. S. (2016). Association Between Portable Screen-Based Media Device Access or Use and Sleep Outcomes: A Systematic Review and Meta-analysis, *JAMA Pediatrics*, 170(12), 1202-1208. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.2341>
- Du, M., Zhao, C., Hu, H., Ding, N., He, J., Tian, W., Zhao, W., Lin, X., Liu, G., Chen, W., Wang, S., Wang, P., Xu, D., Shen, X., & Zhang, G. (2024). Association between problematic social networking use and anxiety symptoms: A systematic review and meta-analysis, *BMC Psychology*, 12(1), 263. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01705-w>
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review, *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.07.007>
- Huang, C. (2017). Time Spent on Social Network Sites and Psychological Well-Being: A Meta-Analysis, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(6), 346-354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0758>
- Huang, C. (2022). A meta-analysis of the problematic social media use and mental health, *International Journal of Social Psychiatry*, 68(1), 12-33. <https://doi.org/10.1177/0020764020978434>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents, *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social Media Use and Adolescent Mental Health: Findings From the UK Millennium Cohort Study, *eClinicalMedicine*, 6, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2018.12.005>
- Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2016). The association between social media use and sleep disturbance among young adults, *Preventive Medicine*, 85, 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.01.001>
- Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2017). Social Media Use Before Bed and Sleep Disturbance Among Young Adults in the United States: A Nationally Representative Study, *Sleep*, 40(9), zsx113. <https://doi.org/10.1093/sleep/zsx113>
- Marino, C., Gini, G., Vieno, A., & Spada, M. M. (2018). The associations between problematic Facebook use, psychological distress and well-being among adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis, *Journal of Affective Disorders*, 226, 274-281. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.10.007>
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 61(3), 336-348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>

- Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use, *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173-182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents, *Psychological Science*, 28(2), 204-215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
- Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Hellemans, K. G., & Guimond, S. (2022). Problematic Social Media Use in Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-analysis, *JMIR Mental Health*, 9(4), e33450. <https://doi.org/10.2196/33450>
- SouvikAhmed071. (2022). *Social Media and Mental Health* [Veri seti], Kaggle, <https://www.kaggle.com/datasets/souvikahmed071/social-media-and-mental-health>, Erişim: 30 Haziran 2026.
- Valkenburg, P. M. (2022). Social media use and well-being: What we know and what we need to know, *Current Opinion in Psychology*, 45, 101294. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.006>
- Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., & Kross, E. (2017). Do Social Network Sites Enhance or Undermine Subjective Well-Being? A Critical Review, *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 274-302. <https://doi.org/10.1111/sipr.12033>

KİTAP KULÜBÜ ÇALIŞMASININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞINA VE YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Elif DİREK³³,

ÖZET

Amacı

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanabilmesi ve bu süreçte yazma becerilerinin de gelişmesini desteklemek amacıyla bir eğitim öğretim dönemi süresince yapılan etkinlikler ve süreç sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma; 2025-2026 eğitim-öğretim yılı İstanbul Bayrampaşa’da bir devlet okulunda 4. sınıfta eğitim-öğretim gören 29 öğrenci ile yapılmıştır. Kitap Kulübü çalışması İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün “Geleceğin Yazarları” projesi ile birleştirilmiştir. Kitap Kulübü çalışmasında; dönem başında öğretmen tarafından belirlenen 10 kitap seçilmiş, her ay bir kitap ele alınmıştır. Kitaplarla ilgili etkinlikler yapılmış, sınıf içi, okul dışı ve aileyi sürece katan çalışmalar yapılmıştır. Çalışma ile ilgili veriler, nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Bulgular

Bir eğitim dönemi boyunca her ay bir kitap olmak üzere toplam 10 ortak kitap okunmuş ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâye ve şiir türlerinden en az bir eser üreterek "Minik Yazarlardan Hikayeler ve Şiirler" kitabının oluşumuna katkı sağlamıştır. Öğrencilerin kitapla kurduğu bağın, okuma düzeyinden "deneyimleme" düzeyine geçtiği, okumayı sevdikleri gözlemlenmiştir. Ev kitaplığı oluşturma ve aile katılımı etkinlikleri ile okuma alışkanlığının okul dışı ortamlara (eve) taşındığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Kitap Kulübü çalışmaları, öğrencilerin sadece okuma alışkanlığını değil, aynı zamanda yaratıcı yazma becerilerini de anlamlı düzeyde artırmıştır. Yazdıkları eserlerin bir kitapta toplanması ve bir resim sergisinin yapılması, öğrencilerin "yazar" kimliği kazanmalarını sağlayarak akademik özgüvenlerini yükseltmiştir. "Dijital Çağda Eğitim" temasına uygun olarak, geleneksel okuma alışkanlıkları ile içerik üretme (yazma) becerisi harmanlanmış, tüketici konumundaki öğrenci üretici konumuna geçmiştir. Kitap kulübü ve yazma atölyesi çalışmalarının ilkokulun tüm kademelerine yaygınlaştırılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Alışkanlığı, İlkokul, Kitap Kulübü

³³ Öğretmen, MEB, elifdrk@hotmail.com

The Impact of Book Club Activities on Primary School Students' Reading Habits and Writing Skills

Abstract

Aim

The aim was to examine the activities conducted and the outcomes of the process over the course of an academic term, with the objective of helping primary school students acquire reading habits and supporting the development of their writing skills during this process.

Method

The study was conducted with 29 fourth-grade students at a public school in Bayrampaşa, Istanbul, during the 2025–2026 academic year. The book club activity was integrated with the "Writers of the Future" project of the Istanbul Provincial Directorate of National Education. For the book club, ten books selected by the teacher at the beginning of the term were chosen, with one book being covered each month. Activities related to the books were carried out, involving classroom-based tasks, out-of-school activities, and family participation in the process. Data for the study were collected using qualitative research methods, specifically observation and a structured interview form.

Findings

Over the course of the academic term, a total of ten shared books, one per month, are read and analyzed. The vast majority of students contributed to the creation of the book Stories and Poems by Little Authors by producing at least one original work in the story or poetry genre. It was observed that the students' connection to books evolved from mere reading to "experiencing" the material, and that they developed a love for reading. Furthermore, activities involving the creation of home libraries and family participation successfully extended the reading habit beyond the school environment into the home.

Results And Suggestions

The Book Club activities have significantly enhanced not only the students' reading habits but also their creative writing skills. Compiling their work into a book and hosting an art exhibition enabled the students to adopt the identity of an "author," thereby boosting their academic self-confidence. In line with the theme of "Education in the Digital Age," traditional reading habits were blended with content creation (writing) skills, allowing students to transition from the role of consumers to that of creators. It is recommended that the Book Club and writing workshop initiatives be expanded to all grade levels within the primary school.

Keywords: *Reading Habit, Primary School, Book Club*

1. GİRİŞ

Okuma; bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde bilgi edinmeleri, kendilerini birçok yönden geliştirmeleri için gereken en önemli becerilerden birisidir. Okuma, ilk okuma yazmanın edinilmesiyle başlayan ve hayat boyu kullanılan en önemli becerilerden biridir. Okuma, gözün gördüğü yazı sembollerini anlamlı hâle getirirken, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi bileşenlerin işe koşulduğu karmaşık zihinsel bir süreçtir

(Coşkun, 2002; Özdemir ve Baş, 2020). Okuma eğitimindeki amaç sadece yazı sembollerini anlamlı hâle getirmek değil; okuduklarını anlayan, yorumlayıp sorgulayabilen, düşüncelerini uygun bir dille aktarabilen okuryazar bireyler yetiştirmektir (Şahin, 2012). Okuma alışkanlığını ise; bireylerin düzenli okuma yapmayı tercih etmesi, okuma eylemini bir yaşam tarzı, bir yaşam felsefesi haline getirmesidir, şeklinde belirtebiliriz. Okuma eylemi, alışkanlığa dönmesi hâlinde amacına ulaşmaktadır (Uysal vd., 2020). Yılmaz (1993, s. 30) okuma alışkanlığını, “Bireyin okumayı bir zevk ve gereksinim kaynağı olarak algılaması sonucu, bu eylemi yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirel bir nitelikte gerçekleştirmesi” olarak tanımlamaktadır. Okuma alışkanlığına sahip bir birey, okumayı bir zevk ve gereksinim kaynağı olarak görür ve okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli olarak eleştirel bir boyutta gerçekleştirir. Okuma alışkanlığı, kişinin okumayı düzenli ve sürekli hale getirmesi ve bunu bir ihtiyaç olarak hissetmesidir. Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir (Şahin, 2012). Okuma alışkanlığı bireyin; zihinsel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimine katkı sağlamakta, bireyin entelektüel donanımını artırmaktadır. Çocuklar ne kadar çok okursa o kadar iyi okuyucu olurlar ve buna bağlı olarak daha üretken akademik, sosyal ve sivil yaşama sahip olurlar (Gambrell, 2015). Baba ve Affendi (2020) entelektüel gelişim için okuma alışkanlığının önemine değinirken, okuma becerisinin bireyin zihinsel ve duygusal gelişimi için önemli olduğunu bunun yanı sıra iyi okuyan bireylerin zihinsel ufuklarını geliştirdikleri ve başarı fırsatları bulmada daha şanslı olduklarını dile getirmişlerdir. Okumayı alışkanlık olarak devam ettiren bireyler gözlem yeteneğine sahip, araştırmacı ve eleştirci kişilik özelliklerine sahip olurlar (Demir Atalay, 2018). Okuma alışkanlığını kazanan bireyin bilişsel ve sosyal yaşamındaki olumlu değişimler akademik yaşamını da doğrudan olumlu bir şekilde etkilemektedir (Kayahan-Yüksel ve Emmioğlu- Sarıkaya, 2021; Ogunrombi ve Adio, 1995). Okumanın bireysel olduğu kadar toplumsal faydaları da olduğu bir gerçektir. Bilimsel araştırmalara bakıldığında, toplumların gelişmişlik ve refah seviyelerinin okunan kitap sayısı ile ilişkili olduğu görülmekte, dolayısıyla okuma alışkanlığının, toplumsal ilerlemenin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Okuma alışkanlığı gelişmiş olan toplumların refah düzeylerinin daha yüksek olduğu, değişen dünyayı anlama ve uyum sağlamada süreklilik sergiledikleri belirtilmektedir (Özbay vd., 2008). Dünyadaki olaylar ve durumlara yönelik bakış açısı, algısı, sergilediği tutum ve davranışları, yorumlaması, düşünsel boyutta analizleri pozitif olarak değişmektedir (Eroğlu, 2013). MEB’in 1-4. sınıflar Türkçe Dersi için hazırladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı’nda da öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine sahip olmaları gerekliliği yer almaktadır (MEB, 2024). Özdi ve Demir’in (2022) çalışmasına göre, okuma becerisinin geliştirilmesi, okumaya yönelik olumlu tutum ve düzenli okuma alışkanlığı, bireylerin üstbilişsel farkındalığını artırmaktadır.

İlkokul; öğrencilerin okumayı öğrendiği kadar okumayı alışkanlık haline getirebilmeleri için de önemli bir dönemdir. Öğretmenler öğrencilere örnek olarak, onları yönlendirerek, rehberlik ederek, farklı

aktiviteler planlayarak okumayı sevdirebilmektedir (Arıcı, 2005; Gökçe, 2012; Guthrie vd., 1993; Güneş, 2017; Yalınkılıç, 2017). Çocukların okumayı öğrenmeleri kadar, okumayı sevmeleri, istemeleri, bir alışkanlık haline getirmeleri istenmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmada önemi ve etkisi büyüktür. Okuma alışkanlığının kazandırılmasının önemi ve bu alışkanlığın tüm hayatın üzerindeki olumlu etkisi değerlendirildiğinde öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasının gerekliliği bir kez daha öne çıkmaktadır (Yurdusever, Bora, Tayarar, Sarıaslan, Yılmaz 2025). Bu araştırma ilkokul öğrencilerinde okuma alışkanlığı kazandırılmasını ve yazma becerilerini desteklemek ve geliştirmek amacıyla bir eğitim öğretim dönemi süresince yapılan etkinlikler ve çalışmaların sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları uygulayıcı öğretmen ve yöneticilere, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmalarında ve yazma becerilerini geliştirme konusunda bir katkı sağlayabilir, fikir verebilir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Ergün Yurtbakan (2025): Etkileşimli Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi

Yurtbakan (2025), etkileşimli okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla karma yöntem deseninde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma, Trabzon ilinde öğrenim gören 35 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüş; deney grubunda etkileşimli okuma uygulamaları gerçekleştirilirken kontrol grubunda geleneksel okuma etkinlikleri sürdürülmüştür. Veri toplama sürecinde Yazma Tutum Ölçeği, Yazma Motivasyonu Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin yazma tutumları ve yazma motivasyonlarında geleneksel uygulamalara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte etkileşimli okumanın yazmaya yönelik olumlu tutumların kalıcılığını artırdığı, öğrencilerin okuma ve yazma etkinliklerini daha eğlenceli buldukları ve yazma çalışmalarını etkileşimli okuma ile birlikte gerçekleştirmeyi tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Öğrenciler özellikle okuma sürecinde soru-cevap etkinlikleri, tartışmalar ve metin üzerine düşünmeye dayalı uygulamaların yazmaya yönelik isteklerini artırdığını ifade etmişlerdir.

Yurtbakan'ın çalışması, okuma ile yazma becerilerinin birbirini destekleyen süreçler olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Araştırma, öğrencilerin yalnızca okuma becerilerinin değil, okuma sürecinde gerçekleştirilen etkileşimli etkinliklerin yazma motivasyonu üzerinde de olumlu etkiler oluşturabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma mevcut çalışma ile önemli ölçüde örtüşmektedir. Mevcut çalışmada da öğrenciler yalnızca kitap okumamış; kitaplar üzerine duygu ve düşüncelerini paylaşmış, kitapların belirli bölümlerini canlandırmış, biyografik eserlerde araştırmalar yapmış, görsel sanat etkinlikleri gerçekleştirmiş ve "Geleceğin Yazarları" projesi kapsamında hikâye, şiir veya masal yazmışlardır. Dolayısıyla mevcut araştırma, etkileşimli okuma yaklaşımını yaratıcı yazma etkinlikleriyle bütünleştirerek öğrencilerin hem okuma kültürlerini hem de yazma becerilerini birlikte geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yurtbakan'ın (2025) çalışması daha çok etkileşimli okumanın yazma motivasyonuna etkisini incelerken, bu araştırma okuma kulübü uygulamalarının okuma alışkanlığı, yaratıcı yazma, sanat etkinlikleri, aile katılımı ve sosyal öğrenme boyutlarını kapsayan daha bütüncül bir model ortaya koymaktadır.

2.1.1. Ayfer Şahin ve Seda Ergül (2022): Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Alışkanlığını Kazandırma Stratejileri: Bir Olgubilim Çalışması

Şahin ve Ergül (2022), sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırırken kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenini kullanmıştır. Araştırmada farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulamaları ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerde okuma alışkanlığı geliştirmek amacıyla sınıf kitaplıkları oluşturdukları, düzenli kitap okuma saatleri planladıkları, öğrencileri okul ve ilçe kütüphanelerine yönlendirdikleri, kitaplar hakkında sohbet ortamı oluşturdukları, kitap tanıtımları yaptıkları, aile katılımını destekledikleri ve öğrencilerin ilgilerine uygun kitap seçimleri yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okuma alışkanlığının sürdürülebilir olması için ödüllendirme yerine öğrencinin içsel motivasyonunu geliştirmeye yönelik uygulamalara önem verdikleri ifade edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin ortak görüşlerinden biri, okuma alışkanlığının yalnızca okulda gerçekleştirilen etkinliklerle sınırlı kalmaması; aile, okul ve sosyal çevrenin birlikte hareket etmesi gerektiğidir. Bunun yanında öğretmenin öğrencilere rol model olmasının, sınıfta okuma kültürü oluşturmasının ve öğrencilerin kitaplar üzerine konuşabilecekleri sosyal ortamlar hazırlamasının okuma alışkanlığının gelişmesinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları mevcut çalışmayı doğrudan desteklemektedir. Mevcut çalışmada sınıf kitaplığı oluşturulması, ev kitaplığı kurulmasının teşvik edilmesi, okul dışı kitap okuma etkinlikleri düzenlenmesi, ailelerin sürece aktif olarak katılması, kütüphane gezileri gerçekleştirilmesi ve kitaplar üzerine düzenli sınıf tartışmaları yapılması Şahin ve Ergül'ün önerdiği stratejilerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışma bu uygulamaları yalnızca okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla değil; resim sergisi, drama çalışmaları, biyografi araştırmaları ve "Geleceğin Yazarları" projesi kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinlikleriyle destekleyerek daha

kapsamlı bir okuma kültürü modeli ortaya koymaktadır. Böylece öğrenciler yalnızca düzenli okuyan bireyler değil; okuduklarını yorumlayan, sanatsal ürünlere dönüştüren ve kendi metinlerini üreten aktif öğrenenler hâline gelmektedirler. Bu yönüyle mevcut araştırma, Şahin ve Ergül'ün (2022) ortaya koyduğu okuma alışkanlığı kazandırma stratejilerini uygulamaya dönüştüren ve farklı disiplinlerle bütünleştiren özgün bir örnek niteliğindedir.

2.1.2 Süleyman Avcı, Arzu Yüksel, Tuncay Akıncı (2010): Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi

Okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalardan biri olan "Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi" adlı çalışmada okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını sağladığı belirtilmektedir. Araştırmada öğrencilerin kitap seçiminde söz sahibi olmaları, açık uçlu tartışmalar yürütmeleri, grup çalışmaları gerçekleştirmeleri ve öğretmenin süreçte rehber rolünü üstlenmesi yöntemin temel özellikleri olarak açıklanmaktadır. Ayrıca değerlendirme sürecinde yalnızca öğretmen değerlendirmesinin değil, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin de kullanılması önerilmektedir.

Araştırmada özellikle öğretmenin bilgi aktaran kişi olmaktan çok rehber konumunda olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmen öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarını sağlayacak sorular yöneltmekte, gerektiğinde tartışmayı kolaylaştırmakta ve öğrencilerin aktif katılımını desteklemektedir. Bu yönüyle okuma çemberi yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla ilişkilendirilmektedir.

Çalışmada ayrıca kitap okuma sürecinin yalnızca bireysel okuma etkinliği olarak görülmediği; drama, sunum, sanat çalışmaları ve proje hazırlama gibi etkinliklerle desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Kitapların tamamlanmasının ardından öğrencilerin drama, tiyatro, sunum ve çeşitli projeler hazırlayarak öğrendiklerini paylaşmaları önerilmektedir.

Araştırmanın uygulama süreci incelendiğinde öğretmenin kitapları belirlediği, öğrencilerin kitap seçiminde aktif rol aldığı, grupların oluşturulduğu, okuma planlarının hazırlandığı ve her toplantının hazırlık, tartışma ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada yürütüldüğü görülmektedir. Sürecin sonunda öğrencilerin kitap hakkında düşüncelerini paylaşmaları ve yapılan çalışmaları değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Bu araştırma ile mevcut çalışma arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Her iki çalışmada da öğretmen rehberliğinde kitapların okunması, öğrencilerin kitap üzerine konuşmaları, kitapların farklı etkinliklerle desteklenmesi ve süreç odaklı değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Bununla birlikte mevcut araştırma, okuma çemberi uygulamasının kapsamını genişleterek yalnızca okuma ve tartışma etkinlikleriyle sınırlı kalmamış; kitaplarla ilgili resim çalışmaları, yıl sonu sergisi, kütüphane gezisi, biyografi araştırmaları, okul dışı okuma etkinlikleri, aile katılımı, sınıf ve ev kitaplığı oluşturma ile

yaratıcı yazma çalışmalarını aynı proje kapsamında bütünleştirmiştir. Ayrıca çalışma, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen "Geleceğin Yazarları" projesi ile ilişkilendirilerek öğrencilerin okudukları eserlerden hareketle hikâye, şiir veya masal yazmaları sağlanmıştır. Bu yönüyle mevcut araştırma, okuma çemberi yaklaşımını disiplinler arası etkinliklerle zenginleştiren bütüncül bir uygulama örneği sunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu çalışma; 2025-2026 eğitim-öğretim yılı İstanbul Bayrampaşa'da bir devlet okulunda 4. sınıfta eğitim-öğretim gören 29 öğrenci ile yapılmıştır. Kitap Kulübü çalışması İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün "Geleceğin Yazarları" projesi ile birleştirilmiştir. Kitap Kulübü çalışmasında; dönem başında öğretmen tarafından belirlenen 10 kitap seçilmiş, her ay bir kitap ele alınmıştır. Seçilen kitaplar sırasıyla şu şunlardır: Babaannem Geri Döndü (Şermin Yaşar), Cumhuriyet'in İlk Sabahı (Şermin Yaşar) & İlber Ortaylı), Anne Terliği (Anıl Basılı), Bir Öykü Yazalım Mı? (Cemil Kavukçu), Robonlar-1 (Mert Arık), Robonlar-2 (Mert Arık), Gülibik (Çetin Öner), Dahiler Sınıfı Pablo Picasso (Sarah Sorri), Dâhiler Sınıfı Leonardo Da Vinci (Davide Morosinotto), Mahalle Sineması (Sevim Ak). Çalışmada; öğrencilerle ortak kitapların bireysel okunması, kitapların öğretmen rehberliğinde sınıfta sesli okunması, kitapla ilgili duygu ve düşüncelerin paylaşımı, kitapla ilgili görsel sanat çalışmalarının yapılması ve bu eserlerden oluşan yıl sonunda bir resim sergisi çalışmasının yapılması, dönem başında kütüphane gezisi yapma, kitaptan bazı bölümleri canlandırma, biyografik kitaplarda ana karakterin hayatını araştırma ve bu kişinin hayatıyla ilgili videolar izleme, sınıf kitaplığı oluşturma, sınıf kitaplığına yazarın diğer eserlerine yer verilmesi, ev kitaplığı oluşturma, okul dışı öğretmen eşliğinde kitap okuma saati, aileyi sürece dahil etme, yazma çalışmaları yapma çalışmalarına yer verilmiştir. Bu süreçte aynı zamanda "Geleceğin Yazarları" projesi kapsamında öğrenciler hikâye-şiir-masal türlerinden birinden eser yazmıştır. Çalışma ile ilgili veriler, nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Kitap Kulübü Çalışmalarının Öğrencilerin Okuma ve Yazma Süreçlerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu Soruları

1. Kitap Kulübü çalışmalarına katılmak sana neler kazandırdı?
2. Okuduğun kitaplardan en çok hangisini beğendin? Neden?
3. Kitapları sınıfta birlikte okuyup tartışmak hakkında ne düşünüyorsun?
4. Kitaplarla ilgili yaptığınız resim çalışmaları sana nasıl katkı sağladı?
5. Kitaplardaki karakterleri canlandırma etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsun?
6. Biyografik kitaplarda yazar ya da sanatçılar hakkında araştırma yapmak sana neler öğretti?
7. Sınıf kitaplığı ve ev kitaplığı oluşturma kitap okuma alışkanlığına etkisi oldu mu? Nasıl?

8. Ailenin kitap okuma sürecine katılması seni nasıl etkiledi?
9. "Geleceğin Yazarları" projesinde hikâye, şiir veya masal yazmak sana neler hissettirdi?
10. Bu çalışmaların sonunda kitap okumaya karşı düşüncelerin değişti mi? Açıklar mısın?
11. Gelecek yıl da böyle bir Kitap Kulübü çalışmasına katılmak ister misin? Neden?

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bir eğitim dönemi boyunca her ay bir kitap olmak üzere toplam 10 ortak kitap okunmuş ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâye, şiir veya masal türlerinden en az bir eser üreterek "Minik Yazarlardan Hikayeler ve Şiirler" kitabının oluşumuna katkı sağlamıştır. Kitaplarla ilgili yapılan tüm etkinlikler, görsel sanat çalışmaları ve kütüphane gezileri ve süreçteki yazma çalışmaları sayesinde öğrencilerin kitapla kurduğu bağın, sadece okuma düzeyinde kalmadığı, okuma düzeyinden "deneyimleme" düzeyine geçtiği, kitapla bağ kurdukları ve süreçten keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Ev kitaplığı oluşturma ve aile katılımı etkinlikleri ile okuma alışkanlığının okul dışı ortamlara (eve) taşındığı tespit edilmiştir.

Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş ve benzer ifadeler temalar altında toplanmıştır.

Tablo 1. Kitap Kulübünün Öğrencilere Kazandırdıkları

Tema	f
Kitap okumayı sevmeye başladım	24
Daha fazla kitap okuyorum	25
Kelime dağarcığım gelişti	22
Kendimi daha iyi ifade ediyorum	23
Hayal gücüm gelişti	20

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Kitap Kulübü sayesinde kitap okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir. Örnek öğrenci ifadeleri:

"Eskiden kitap okumayı sevmiyordum, şimdi her gün okuyorum."

"Yeni kelimeler öğrendim."

"Kitap okumaktan daha çok keyif almaya başladım."

"Birlikte kitap okumak ve fikirlerimizi paylaşmak çok hoşuma gitti."

"Kelime dağarcığım gelişti ve kendimi artık daha iyi ifade etmeye başladığımı düşünüyorum."

Tablo 2. En Beğenilen Kitaplar

Kitap	f
Gülibik	14
Babaannem Geri Döndü	5
Robonlar-1	4
Cumhuriyet'in İlk Sabahı	4
Diğer	2

Tablo 3. Sınıf İçi Kitap Tartışmalarına İlişkin Görüşler

Görüş	f
Farklı fikirleri öğrendim	22
Kitabı daha iyi anladım	25
Arkadaşlarımla paylaşım yapmak güzeldi	24
Kendimi ifade etmeyi öğrendim	23

Öğrencilerin büyük bölümü kitap tartışmalarının okuduğunu anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Tablo 4. Görsel Sanatlar Etkinlikleri

Görüş	f
Kitabı daha iyi hayal ettim	26
Resim yapmayı sevdim	27
Yaratıcılığım gelişti	24
Sergi açmak beni mutlu etti	29

Örnek öğrenci ifadeleri:

"Sınıfta paylaşımlı sesli okuma yaptıktan sonra kitapla ilgili görsel sanat çalışması yapmak kitap üzerine daha fazla düşünmemi sağladı."

"En beğendiğim bölümle ilgili ya da kahraman ile ilgili resim yapmak çok keyifli."

"Kitabın resmini yaptıkça kitabı daha iyi hayal ettim ve daha çok sevdim."

Tablo 5. Yazma Çalışmalarına İlişkin Görüşler

Görüş	f
Hikâye ve şiir yazmayı öğrendim	25
Yazarken daha yaratıcı oldum	24
Yazmayı sevmeye başladım	26
Kendi kitabımı yazabileceğime inanıyorum	24

Öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma etkinliklerinin özgüvenlerini artırdığını belirtmiştir. Örnek öğrenci ifadeleri:

"Kendi hikâyemi yazınca yazar gibi hissettim."

Tablo 6. Aile Katılımına İlişkin Görüşler

Görüş	f
Ailemle birlikte kitap okudum	22
Evde daha çok kitap okunmaya başlandı	24
Ailem beni destekledi	26

Öğrenciler aile katılımının kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Kitap Kulübü çalışmaları, öğrencilerin sadece okuma alışkanlığını değil, aynı zamanda yaratıcı yazma becerilerini de anlamlı düzeyde artırmıştır. Yazdıkları eserlerin bir kitapta toplanması ve kitaplarla ilgili yapılan resimlerden oluşan bir resim sergisinin yapılması, öğrencilerin "yazar" kimliği kazanmalarını sağlayarak akademik özgüvenlerini yükseltmiştir. "Dijital Çağda Eğitim" temasına uygun olarak, geleneksel okuma alışkanlıkları ile içerik üretme (yazma) becerisi harmanlanmış, tüketici konumundaki öğrenci üretici konumuna geçmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin büyük çoğunluğu Kitap Kulübü çalışmalarını olumlu değerlendirmiştir, öğrencilerde kitap okumaya yönelik ilgi ve motivasyon artmıştır, sınıf içi kitap tartışmaları okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemiştir, Görsel sanat etkinlikleri ve drama çalışmaları kitapların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır, biyografik eserler sayesinde öğrenciler sanatçılar ve tarihî kişilikler ve tarihi olaylar hakkında araştırma yapma alışkanlığı kazanmıştır, "Geleceğin Yazarları" projesi kapsamında gerçekleştirilen hikâye, şiir ve masal yazma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ve yazmaya yönelik özgüvenlerini geliştirmiştir, sınıf kitaplığı, ev kitaplığı ve aile katılımı öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı edinmelerine katkı sağlamıştır, öğrencilerin büyük çoğunluğu gelecek yıllarda da benzer kitap kulübü çalışmalarına katılmak istediklerini ifade etmiştir.

Bu bulgular, kitap kulübü uygulamalarının yalnızca okuma alışkanlığı kazandırmakla kalmayıp öğrencilerin okuduğunu anlama, sözlü ifade, yaratıcılık, sanatsal bakış açısı ve yazma becerilerinin gelişmesine de önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Bu tür kitap kulübü ve yazma atölyesi çalışmalarının sadece 4. sınıflarla sınırlı kalmayıp, ilkokulun tüm kademelerine yaygınlaştırılması önerilir. Okuma ve yazma çalışmalarının görsel sanatlar ve drama dersleriyle entegrasyonuna daha fazla vakit ayrılarak, çocukların sanatsal ifade becerileri desteklenmelidir. Okuma alışkanlığının kalıcı olması için velilere yönelik "evde okuma kültürü oluşturma" konulu bilgilendirme çalışmaları düzenli hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arici, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, S., Yüksel, A., & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5–24.
- Baba, J., & Affendi, F. R. (2020). Reading habit and students' academic performance: A literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 5800–5805.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231–244.
- Demir Atalay, T. (2018). Okuma alışkanlığının bireysel gelişim üzerindeki etkileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2505–2521.
- Eroğlu, S. (2013). Okuma kültürü ve bireyin gelişimi. *Turkish Studies*, 8(9), 1209–1224.
- Ergül, S., & Şahin, A. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19–43. <https://doi.org/10.32433/eje.1022364>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259–263.
- Gökçe, B. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 189–202.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (5. bs.). Pegem Akademi.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1993). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2024). *Geleceğin Yazarları Projesi Uygulama Kılavuzu*. İstanbul.
- Kayahan-Yüksel, D., & Emmioğlu-Sarıkaya, E. (2021). Okuma alışkanlığının akademik başarıya etkisi üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 456–472.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Türkçe dersi öğretim programı (1–4. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ogunrombi, S. A., & Adio, G. (1995). Factors affecting reading habits of secondary school students. *African Journal of Educational Research*, 1(1), 30–35.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117–136.
- Özdemir, E., & Baş, G. (2020). Okuma becerisinin bilişsel boyutları üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 564–579.
- Özdil, A., & Demir, M. K. (2022). Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 795–812.
- Şahin, A. (2012). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.

- Uysal, B., Yılmaz, M., & Arslan, A. (2020). Okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1198–1215.
- Yalınkılıç, K. (2017). *İlkokulda Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığı ve halk kütüphaneleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yurdusever, A., Turan Bora, H., Tayarar, S., Sariarslan, T., & Yılmaz, K. Ö. (2025). İlkokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma: Bir eylem araştırması. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 8(2), 162–183. <https://doi.org/10.47935/ceded.1623895>
- Yurtbakan, E. (2025). Etkileşimli okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve yazma motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

GADGETLER ÇAĞINDA ÖĞRENCİLERİN BİYOLOJİ DERSİNE İLGİ DUYMASINI SAĞLAMADAKİ SORUNLAR

Lola Narmatovna Egamberdieva³⁴,

ÖZET

Makale, gadget'ların ve kısa formatlı dijital içeriğin hâkim olduğu bir dönemde öğrencilerin biyolojiye olan ilgisinin azalmasının nedenlerini inceliyor. Uluslararası araştırmalar (PISA-2022, TIMSS-2023) ve Özbekistan'da 2023-2024 yıllarında yapılan yerel anketler temel alınarak, 7-9. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının biyolojiyi en sıkıcı derslerden biri olarak gördüğü ve son yıllarda biyoloji öğrenme motivasyonunun %52 oranında düştüğü ortaya konuyor. Temel nedenler arasında geleneksel derslerin öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden kopuk olması, mekanik ezberin ağırlıkta olması ve sosyal medyanın sunduğu anlık geri bildirim, çarpıcı görsellik ve kişisel anlam eksikliği yer alıyor.

Buna karşın biyoloji günümüzde kişiselleştirilmiş tıp, gen mühendisliği, biyoteknoloji ve yeni disiplinler arası alanların (biyoinformatik, sentetik biyoloji, nörobiyoloji + yapay zekâ) temelini oluşturuyor ve geleceğin mesleklerini şekillendiriyor. Makale, başarılı uluslararası uygulamaları (Finlandiya, Singapur, Avustralya) ve ulusal yaklaşımları ele alarak motivasyonun biyolojinin günlük yaşamla bağlantı kurulması, araştırma temelli etkinlikler, oyunlaştırma ve modern dijital araçlar kullanılarak yeniden kazanılabileceğini gösteriyor.

Fizyolojik düzeyde ilgi, dopamin sisteminin aktivasyonu ile açıklanıyor: hızlı sonuç ve duygusal katılım “ilgi → zevk → tekrar” döngüsünü tetikliyor. Önerilen somut çözümler arasında dersin araştırmaya yönlendirilmesi, kısa video içeriklerinin kullanımı, proje temelli öğrenme ve oyun unsurlarının eklenmesi yer alıyor. Biyolojiye olan ilginin yeniden canlandırılması mümkün ve zorunludur - bu teknolojik değil, pedagojik bir meydan okumadır ve yeni neslin bilimsel okuryazarlığı buna bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: biyolojiye ilgi, öğrenci motivasyonu, gadget çağı, dijital nesil, biyoloji öğretimi, fen bilimleri, uluslararası deneyim, dopamin sistemi, proje temelli öğrenme, oyunlaştırma, biyoteknoloji, kişiselleştirilmiş tıp, akuakültür, biyolojide yapay zekâ

2025 yılında Özbekistan'daki ortalama bir genç, tıpkı birçok ülkede olduğu gibi günde 5 ila 7 saatini akıllı telefon ve tablette geçiriyor. Aynı zamanda biyoloji dersi sıklıkla terimlerin mekanik ezberlenmesi, organ sistemlerinin sıralanması ve ders kitabındaki hücre yapılarının çizilmesi haline geliyor. İlginin konuya karşı belirgin şekilde azalması şaşırtıcı değil. 2023–2025 yıllarında Okul Öncesi ve Okul Eğitimi Bakanlığı tarafından UNICEF ve yerel eğitim merkezleriyle birlikte gerçekleştirilen anketler, 7–9. sınıf öğrencilerinin yaklaşık %54'ünün biyolojiyi en sıkıcı derslerden biri olarak gördüğünü, ankete katılanların neredeyse yarısının (%52) ise son birkaç yılda biyoloji öğrenme isteğinin önceki sınıflara kıyasla önemli ölçüde azaldığını ortaya koydu. Bu veriler küresel eğilimlerle

³⁴ Candidate of Biological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Branch of Astrakhan State Technical University (AGTU), Tashkent Region, Republic of Uzbekistan, lola_egamberdieva@mail.ru

uyumlu: PISA-2022, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinde doğal bilimlere ilgide %12–18 oranında düşüş kaydetmiş; uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS-2023) ise özellikle ortaokul düzeyinde biyolojiye yönelik motivasyonda çok daha keskin bir azalma gösterdi.

Biyoloji neden özellikle ekran karşısında bu kadar ağır kaybediyor? Çünkü bu ders hayatın ta kendisiyle ilgiliyken sınıfta genellikle ölü bir terimler yığına dönüşüyor: “mitozun 12 evresini ezberle”, “organ sistemlerini say”, “hücre yapısını çiz”. Oysa TikTok ya da YouTube’da bir genç 15 saniyede 4K çözünürlükte hücrelerin canlandığını, örümceğin yavaş çekim avını ya da yapay zekânın evrimi nasıl modellediğini görebiliyor. Anlık dopamin ödülüne alışmış bir beyin, geleneksel dersi çekici bulmayı reddediyor.

Özbekistan’da durum kültürel ve günlük yaşam özellikleriyle daha da karmaşılaşıyor. Birçok aile geleneksel olarak hızlı ve görünür sonuç veren pratik becerilere yöneliyor: dil bilgisi, matematik, BT becerileri, üniversiteye hazırlık. Biyoloji ise birçok veli ve öğrenci gözünde “teorik” ve “pratik olmayan” görünüyor; özellikle müfredatta hâlâ Latince terimler, mitotik evreler ve bitki sınıflandırmasının mekanik ezberi hâkimken. Sabah akşam bilimlerin heyecan verici bir macera olarak sunulduğu içerikle çevrili bir çocuğun gözünde geleneksel ders gerçeklikten iyice kopuk kalıyor.

Ancak günümüzde biyoloji artık sadece okul dersi değil. Kendimizi ve çevremizi anlamanın temelini oluşturuyor. Biyoloji, neden hastalandığımızı, ilaçların nasıl çalıştığını, neden yaşlandığımızı, kalıtsal hastalıkların nasıl geçtiğini, stres ve beslenmeye vücudumuzun nasıl tepki verdiğini açıklıyor. Kişiselleştirilmiş tıp, gen terapisi, sentetik biyoloji ve biyoteknoloji çağında bu bilgiler “teorik” olmaktan çıkıp son derece pratik hale geliyor. Yeni nesil, gen düzenlemenin rutin bir işlem olduğu, bakterilerin ilaç ve plastik ürettiği, yapay zekânın görüntülerden kanser teşhisi koyup mutasyonları öngördüğü bir dünyada yaşayacak. Biyolojinin temelini anlamayan gençler, teknolojilerin kendilerini anlamlı kullanma yeteneklerinden daha hızlı geliştiği bir durumda kalma riskiyle karşı karşıya.

Ayrıca biyoloji şu anda diğer bilimlerle birleşerek gerçek bir rönesans yaşıyor. Biyoinformatik (dev genetik verilerin yapay zekâ ile analizi), sentetik biyoloji (yapay gen ve organizma yaratımı), nörobiyoloji + yapay zekâ (beyin modellemesi ve biyolojik ilhamlı sinir ağları), kriyobiyoloji ve rejeneratif tıp (organ yetiştirme, doku gençleştirme) gibi yepyeni alanlar ortaya çıkıyor. Bu disiplinler tıbbın, tarımın ve hatta bilgi teknolojilerinin geleceğini şekillendiriyor. Eğer bir öğrenci şu anda biyolojiye ilgi duymuyorsa, bu alanların 10–15 yıl içinde en talep gören meslekler haline geldiğini fark etmeyebilir.

Uluslararası ve ulusal deneyim, sorunun çözülebileceğini zaten kanıtladı. Finlandiya’da Fenomen Temelli Öğrenme projesi geleneksel “konu bazlı” dersleri büyük disiplinler arası araştırmalarla değiştirdi: “hücre konusu” yerine “tek bir hücre nasıl bütün bir insana dönüşür?” projesi. Dört yılda

biyolojiye ilgi %28 arttı. Singapur’da öğrenciler tabletler aracılığıyla hücreleri artırılmış gerçeklikte “canlandırıyor” — derslerde katılım oranı %42 yükseldi. Avustralya’da Citizen Science programları çocuklara kurbağa ve mercan fotoğrafları çekip ortak veritabanına yükleme imkânı veriyor; katılımcıların %70’inden fazlası “biyolojinin favori dersleri olduğunu” söylüyor.

Rusya’da “Okullarda Bilim İnsanları” projesi lisansüstü öğrencilerini ve genç araştırmacıları sınıflara getirdi: ayda 1–2 kez gerçek deneylerle ders veriyorlar — katılımcı okullarda biyolojiye ilgi %35–40 arttı. “BioBattle” çevrimiçi maratonları dersleri yarışmaya çeviriyor: çocuklar fotoğraflardan tür belirliyor, DNA jel görüntülerini analiz ediyor — katılımcılar üç kat daha fazla biyolojiyi profil dersi olarak seçiyor. Özbekistan’da “Yeşil Okul” projesi (Okul Öncesi ve Okul Eğitimi Bakanlığı ve UNDP işbirliğiyle) okul bahçelerini mini bahçe ve akvaryumlara dönüştürüyor: öğrenciler bitki yetiştiriyor, balıklara bakıyor, gelişimlerini gözlemliyor — biyolojiye ilgi %25–30 oranında artıyor. Pilot platform “BioTalin” ise Özbekçe ve Rusça kısa videolar ve quizler sunuyor — kullanıcıların %40’ı “biyolojinin daha anlaşılır ve ilginç hale geldiğini” belirtiyor.

Yarın ne yapılabilir? Biyolojiyi öğrencinin gerçek yaşamıyla bağlamak: soyut “hücre yapısı” yerine “Neden sivilce çıkıyorsun?”, “Fast food yedikten sonra bağırsağında ne oluyor?”, “Evde balık yetiştirmek mümkün mü?” gibi sorular sormak. Ezberi araştırmayla değiştirmek: mikroskop ve soğan verip hücre bölünmesini kendilerinin görmesini sağlamak. Uzun açıklamalar yerine kısa ve çarpıcı video içerikler kullanmak. Çocuğa araştırmacı rolü vermek: “Kişisel Mikrobiyomum”, “Bahçemizde Hangi Bitkiler Büyüyor”, “Sınıfta Mini Akvaryum” projeleri. Gamifikasyon eklemek: puanlı quizler, “BioBattle”, genetik görevler, artırılmış gerçeklik uygulamaları.

Fizyolojik düzeyde öğrenmeye ilgi beyindeki dopamin sistemiyle doğrudan bağlantılıdır. Genç hızlı ödül aldığında (beğeni, oyunda yeni seviye, sorusuna net cevap) dopamin salgılanır — zevk hissi ve devam etme motivasyonu doğar. Geleneksel biyoloji dersi nadiren böyle bir patlama yaratır: not bir hafta sonra gelir, sonuç gecikmelidir, duygu azdır. Ancak pasif dinlemeyi aktif araştırmaya, anlık geri bildirim ve görünür sonuca çevirdiğimizde dopamin döngüsü kapanır ve beyin biyolojiyi zevk kaynağı olarak algılamaya başlar. En iyi öğretmenler bugün en çok bilenler değil, merak uyandırmayı bilenlerdir.

Gadget’lar biyolojinin düşmanı değil — rakibidir. Kazanmak için ders, bir sosyal medya klibi kadar hızlı, çarpıcı, kişisel ve duygusal olmalı. Biyoloji “terim ezberleme” olmaktan çıkıp macera, keşif ve anlama dönüştüğünde ilgi kendiliğinden geri gelir. Biyolojiye olan tutkuyu yeniden canlandırmak mümkün. Bu bir teknoloji meselesi değil, biyolojiyi sadece okul dersi değil, yeniden keşfedilmeye değer canlı ve hayret verici bir dünya olarak görmeye hazır olup olmadığımız meselesidir.

Problems of Fostering Interest in Biology among Students in the Gadget Era: From Alienation to Genuine Curiosity

Abstract

The article examines the causes of declining student interest in biology amid the dominance of gadgets and short-form digital content. Drawing on international studies (PISA-2022, TIMSS-2023) and local surveys conducted in Uzbekistan (2023–2024), it demonstrates that over half of 7th-9th graders consider biology one of the most boring subjects, with motivation to study it having dropped by 52% in recent years. The main reasons include the disconnect between traditional lessons and adolescents' real-life experience, the prevalence of rote memorization, and the absence of immediate feedback, vivid visualization, and personal relevance - qualities abundantly provided by social media.

At the same time, biology today forms the foundation of personalized medicine, genetic engineering, biotechnology, and emerging interdisciplinary fields (bioinformatics, synthetic biology, neurobiology + AI) that are shaping future professions. The article reviews successful international practices (Finland, Singapore, Australia) and national approaches that show motivation can be restored through connecting biology to everyday life, research-based activities, game elements, and modern digital tools.

Physiologically, interest is driven by activation of the dopamine system: quick results and emotional engagement trigger the cycle "interest → pleasure → repetition." Concrete solutions are proposed: reorienting lessons toward inquiry, incorporating short video content, project-based learning, and gamification. Reviving interest in biology is both possible and essential - it represents not a technological, but a pedagogical challenge on which the scientific literacy of the next generation depends.

Keywords: *biology interest, student motivation, gadget era, digital generation, biology teaching, natural sciences, international experience, dopamine system, project-based learning, gamification, biotechnology, personalized medicine, aquaculture, AI in biology*

In 2025, the average teenager in Uzbekistan, like in many other countries, spends 5 to 7 hours a day on smartphones and tablets. At the same time, biology lessons frequently turn into rote memorization of terminology, listing organ systems, and sketching cell structures from textbooks. It is hardly surprising that interest in the subject is noticeably declining. Surveys conducted in 2023–2025 by the Ministry of Preschool and School Education together with UNICEF and local educational centres revealed that about 54% of students in grades 7–9 consider biology one of the most boring subjects, while nearly half of those surveyed (52%) admitted that their desire to study biology has significantly decreased over recent years compared to earlier grades. These findings align with global trends: PISA-2022 recorded a 12–18% drop in interest in natural sciences across OECD countries, while the international Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS-2023)

highlighted an especially sharp decline in motivation specifically toward biology in lower secondary school.

Why does biology lose out so heavily to screens? Because it is the subject about life itself, yet in the classroom it is most often reduced to a lifeless collection of terms: “memorize the 12 stages of mitosis,” “list the organ systems,” “draw the structure of a cell.” Meanwhile, in TikTok or YouTube a teenager can see cells coming to life in 4K resolution, a jumping spider hunting in slow motion, or artificial intelligence simulating evolution—all within 15 seconds. A brain accustomed to instant dopamine rewards simply refuses to perceive a traditional lesson as anything engaging.

In Uzbekistan the situation is further complicated by cultural and everyday realities. Many families traditionally prioritize practical skills that deliver quick and visible results: language proficiency, mathematics, IT competencies, university entrance preparation. To many parents and students, biology appears “theoretical” and “impractical,” especially when the curriculum still emphasizes rote memorization of Latin terms, stages of mitosis, and plant classification. In an environment where a child is surrounded from morning till night by content that presents science as an exciting adventure, a conventional lesson feels particularly detached from reality.

Yet biology today is far more than a school subject. It forms the foundation for understanding oneself and the surrounding world. Biology explains why we fall ill, how medicines work, why we age, how hereditary diseases are transmitted, and how our body responds to stress and nutrition. In the era of personalized medicine, gene therapy, synthetic biology, and biotechnologies, this knowledge is no longer “theoretical” but highly practical. The next generation will live in a world where gene editing becomes routine, bacteria produce medicines and plastics, and artificial intelligence assists in cancer diagnosis from images and predicts mutations. Without a basic grasp of biology, young people risk finding themselves in a position where technologies advance faster than their ability to use them meaningfully.

Moreover, biology is currently experiencing a true renaissance through its integration with other sciences. Entire new fields are emerging: bioinformatics (analysis of massive genomic datasets using AI), synthetic biology (creation of artificial genes and organisms), neurobiology combined with AI (brain modeling and biologically inspired neural networks), cryobiology and regenerative medicine (organ cultivation and tissue rejuvenation). These disciplines are already shaping the future of medicine, agriculture, and even information technology. If a school student is not interested in biology now, they may simply fail to notice how these areas become the most sought-after professions in 10–15 years.

International and national experience has already proven that the problem is solvable. In Finland, the Phenomenon-based learning project replaced traditional topic-based lessons with large

interdisciplinary investigations: instead of “the cell topic,” students explore the project “How does a single cell become a whole human being?” Over four years, interest in biology increased by 28%. In Singapore, students “bring cells to life” on tablets using augmented reality, raising lesson engagement by 42%. In Australia, Citizen Science programs allow children to photograph frogs and corals and upload images to shared databases, with more than 70% of participants reporting that “biology has become their favorite subject.”

In Russia, the “Scientists in Schools” project brought graduate students and young researchers into classrooms for 1–2 sessions per month with real experiments, boosting interest in biology by 35–40% in participating schools. The online “BioBattle” marathons turn lessons into competitions: students identify species from photographs and analyze DNA gel patterns, with participants three times more likely to choose biology as their major subject. In Uzbekistan, the “Green School” project (run by the Ministry of Preschool and School Education together with UNDP) transforms schoolyards into mini-gardens and aquariums: students grow plants themselves, care for fish, and observe their development, resulting in a 25–30% rise in interest in biology. The pilot platform “BioTalim” offers short videos and quizzes in Uzbek and Russian, with already 40% of users noting that “biology has become clearer and more interesting.”

What can be done tomorrow? Connect biology to the student’s real life: instead of abstract “cell structure,” pose questions such as “Why do you get pimples?”, “What happens in your intestine after fast food?”, or “Can you grow fish at home?” Replace rote learning with inquiry: provide a microscope and an onion so students can observe cell division themselves. Incorporate short, vivid video content instead of lengthy explanations. Assign the student the role of researcher: projects like “My Personal Microbiome,” “Which Plants Grow in Our Yard,” or “Mini-Aquarium in the Classroom.” Add gamification: quizzes with points, “BioBattle,” genetics quests, and AR applications.

Physiologically, interest in learning is directly tied to the brain’s dopamine system. When a teenager receives quick rewards (a like, a new game level, a clear answer to their question), dopamine is released, creating a sense of pleasure and motivation to continue. A traditional biology lesson rarely triggers such a surge: grades arrive a week later, results are delayed, emotions are scarce. But when passive listening is replaced with active inquiry, instant feedback, and visible outcomes, the dopamine loop closes, and the brain begins to perceive biology as a source of pleasure. That is why the best teachers today are not those who know the most, but those who know how to ignite curiosity.

Gadgets are not the enemy of biology—they are its competitors. To win, the lesson must become as fast, vivid, personal, and emotional as the best clip in a feed. When biology stops being “memorization of terms” and turns into adventure, discovery, and meaning, interest returns on its

own. Reviving passion for biology is possible. This is not a question of technology, but a question of whether we are ready to see biology not as a school subject, but as a living, astonishing world worth rediscovering again and again.

KAYNAKÇA

1. Arepyeva, L.A. (2023). Öğrenciler arasında biyolojik bilginin popülerleştirilmesinde "Bilim İnsanları Okullarda" projesinin rolü. Modern Biyoloji ve Ekoloji Sorunları. Kursk: Kursk Devlet Üniversitesi, s. 45-49.
 2. Vedyaykin, A.V., Makashov, A.A., Skrebenkov, E.O., & Bogomaz, D.I. (2026). Lise müfredatına özel biyoloji derslerinin entegrasyon deneyimi (214 No'lu Lise ve SPbPU iş birliği örneğiyle). Biyoteknoloji ve Biyomühendislik: Sorunlar ve Beklentiler. St. Petersburg: Politech-Press, No. 2, s. 112-118.
 3. Ermolaeva, V.A., Khalitova, E.Kh., Nuzhnaya, T.V., & Shamsetdinova, G.R. (2025). Biyoteknoloji alanında öğrencilerin proje tabanlı araştırma faaliyetlerinin organizasyonu: cumhuriyet yoğun programı deneyimi. Modern Okulda Biyoloji Eğitimi. Ufa: M. Aknulla BSPU, s. 67-71.
 4. Morozova, M.A. (2025). "Vatandaş Bilimi ve Genetik Teknolojiler" programı aracılığıyla öğrencilerin araştırma projelerine katılımı. Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Kalkınma. Moskova: Eğitim Vakfı, No. 4, s. 23-27.
 5. Sipchenko, A.V. (2025). "Büyüme Noktası" merkezlerinde öğrencilerin araştırma faaliyetlerinin biyolojiye ilgiyi artırmada bir faktör olarak rolü. Kırsal Okullarda Doğa Bilimleri Eğitimi. Petropavlovka, s. 34-36.
-
1. Arepyeva, L.A. (2023). The role of the "Scientists to Schools" project in popularizing biological knowledge among students. Modern Problems of Biology and Ecology. Kursk: Kursk State University, pp. 45-49.
 2. Vedyaykin, A.V., Makashov, A.A., Skrebenkov, E.O., & Bogomaz, D.I. (2026). Experience in integrating specialized biology courses into high school curriculum (on the example of partnership between Lyceum No. 214 and SPbPU). Biotechnology and Bioengineering: Problems and Prospects. St. Petersburg: Politech-Press, No. 2, pp. 112-118.
 3. Ermolaeva, V.A., Khalitova, E.Kh., Nuzhnaya, T.V., & Shamsetdinova, G.R. (2025). Organization of project-based research activities of schoolchildren in the field of biotechnology: experience of the republican intensive program. Biological Education in Modern School. Ufa: BSPU named after M. Aknulla, pp. 67-71.
 4. Morozova, M.A. (2025). Engaging schoolchildren in research projects through the "Citizen Science and Genetic Technologies" program. Environmental Education and Sustainable Development. Moscow: Education Foundation, No. 4, pp. 23-27.
 5. Sipchenko, A.V. (2025). Research activities of students in "Growth Point" centers as a factor in increasing interest in biology. Natural Science Education in Rural Schools. Petropavlovka, pp. 34-36.

KISAS-I RABGÛZÎ'NİN EDEBÎ, SANATSAL VE İLMÎ ÖZELLİKLERİ

Nodira SADULLAYEVA³⁵, Rano ZARIPOVA³⁶,

ÖZET

Kısas-ı Rabgûzî, Kısas-ı Rabgûzî: Tarihçe ve Önemi

Kısas-ı Rabgûzî, 1309–1310 yıllarında Nasirüddin Burhanüddin Rabgûzî tarafından kaleme alınmış olup, eski Türk nesrinin önemli eserlerinden biri ve Özbek edebiyatının en erken örnekleri arasında yer almaktadır. İki ciltten oluşan bu eser, Âdem Peygamber'den Hz. Muhammed'e (s.a.v.) kadar olan peygamberlerin hayat hikâyelerini konu edinir. Bu anlatılar Kur'an-ı Kerim, hadisler, rivayetler ve Doğu hikmeti temeline dayanmakta ve Türk kültürel değerlerini yansıtmaktadır.

Bu makalede eserin tarihçesi, yazma nüshaları ve bilim insanları tarafından nasıl incelendiği ele alınmaktadır. Ayrıca metnin dilbilimsel değeri açıklanarak, pek çok eski Türkçe kelime ve erken dönem bilimsel kavramın korunduğu ortaya konulmaktadır. Eser bir dönem yasaklanmış olmasına rağmen, ahlaki öğretileri, belirgin değer anlayışı ve zengin edebi üslubu sayesinde günümüzde de önemini korumaktadır. Kısas-ı Rabgûzî, edebiyat, dilbilim ve kültür araştırmaları için hâlâ önemli bir kaynaktır.

Anahtar Kelimeler: Nasirüddin Burhanüddin Rabgûzî; Kısas-ı Rabgûzî; eski Türk dili; Özbek nesir edebiyatı; peygamber kıssaları; yazma eser mirası; Türk kültürel değerleri; Doğu felsefesi; Kur'anî anlatılar; edebi ve dilbilimsel önem; Orta Çağ Türk edebiyatı.

Eski Türk dilinin zenginliğini bünyesinde barındıran Kısas-ı Rabgûzî, iki ciltten oluşan paha biçilmez bir edebî hazinedir. 1309–1310 yıllarında kaleme alınan bu sanatsal eser, haklı olarak “yazma eserler dünyasının incileri” olarak adlandırılabilir. Bu kadim edebî miras; edebiyat bilimi, dilbilimi, felsefe, pozitif bilimlerle Türk millî değerleri ve gelenekleri açısından eşsiz bir kaynaktır.

Yazılı anıt, Âdem ve Havva'dan Hz. Muhammed Mustafa'ya (s.a.v.) kadar yaşamış peygamberlerin hayatlarını, erdemli düşünce ve davranışlarını hikmetler ve rivayetler aracılığıyla ustalıkla tasvir etmektedir. Eserde Doğu felsefesi, eski millî değerlerle uyumlu bir biçimde harmanlanmıştır. Eski Türk dilinin zenginliğini yansıtan bu kıymetli eser, Sovyetler Birliği döneminde incelenmesi yasaklanan çalışmalar arasında yer almıştır. Ancak bağımsızlık süreci ve yeni bağımsız devletlerin tarihi perspektifindeki değişim sayesinde eser yeniden ders kitaplarında yerini almıştır. Özbekistan'da 9. sınıf edebiyat müfredatına Nasirüddin Burhanüddin Rabgûzî'nin eserlerinden bölümlerin dâhil

³⁵ Kıdemli Öğretim Görevlisi, Taşkent Devlet Şarkiyat Enstitüsü, nodinamozovna@gmail.com

³⁶ Doç. Dr., Özbekistan Cumhuriyeti Onurlu Gazetecisi Doçent, Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi (Phd), ranobonu51@mail.ru

edilmesi bunun açık bir göstergesidir. Kısas-ı Rabgûzî, Özbek nesir edebiyatının ilk büyük örneği olarak kabul edilmektedir.

Halk arasında bu eser, Âdem Peygamber'den Hz. Muhammed'e (s.a.v.) kadar tüm peygamberlerden söz etmesi nedeniyle uzun zamandır "Peygamberler Kissası" veya "Evliyalar Kissası" gibi adlarla da bilinmektedir. Eserde efsanevi peygamberlerin yanı sıra Lokman Hekim ve İskender Zülkarneyn gibi peygamberlik veya velilik atfedilen şahsiyetlere de geniş yer verilmiştir.

Önsöze göre eser, Harezmi bölgesinde, Rabatoğuz adlı yerin kadısı Burhanüddin'in oğlu Nasirüddin tarafından, İslam'ı kabul etmiş saygın Moğol beylerinden Nasirüddin Tokbuğa'nın isteği üzerine kaleme alınmıştır. Eser hicrî 709 yılında (1309–1310) yazılmıştır. Yaklaşık bir yıllık yoğun çalışmanın ardından Nasirüddin Rabgûzî, eseri Hut ayında (21 Şubat–21 Mart 1310) tamamlamıştır. Bu husus, Rabgûzî'nin bizzat kaleme aldığı önsözde ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

Yazar, ikinci kitabın manzum hatimesinde de yazım zamanını ima ederek, başkaları dünya zevkleri ve servet peşinde koşarken, kendisinin sözlerden inci ve mücevherler dizdiğini mecazî bir dille ifade eder. Gerçekten de bu eser, yüzyıllar boyunca halktan halka ve dilden dile aktarılan ölümsüz bir hazinedir. Rabgûzî bu düşüncesini şu dizelerle dile getirir:

*"Başkaları dünya süslerini dizip diyar diyar gezerken,
Ben sözlerden inci ve cevherler dizdim, çölde dolaşmadan.
Bu kitap yedi yüz on yılında tamamlandı,
Hut burcunun uğurlu yıldızı doğduğu vakitte."*

Bilginin de ifade ettiği üzere, eser gerçekten inci ve mücevherlerle kıyaslanmayı hak etmektedir; bu durum onun günümüzde de dünya genelinde ilgiyle incelenmesiyle doğrulanmaktadır.

Eserin günümüze ulaşan en eski nüshası 15. yüzyılda istinsah edilmiş olup British Museum'da muhafaza edilmektedir. Bu nüshanın tıpkıbasımı 1948 yılında Kopenhag'da ünlü metinbilimci K. Grønbech tarafından yayımlanmıştır. İlginçtir ki eser, o dönemde bizim bölgemizde yasaklı olmasına rağmen Avrupa'da ilgiyle okunmuştur.

Bir diğer güvenilir yazma nüsha, Rusya Bilimler Akademisi Doğu Bilimleri Enstitüsü'nün St. Petersburg şubesinde C-245 envanter numarasıyla saklanmakta olup 15. veya 16. yüzyıla tarihlenmektedir. Daha sonraki dönemlerde çoğaltılan nüshalarda kelime dağarcığının zamanın gereklerine göre değiştiği görülmektedir. 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında eser, Taşkent ve Kazan'da taş baskı yöntemiyle birkaç kez yayımlanmıştır. Eserin tam metni ilk kez 1859 yılında Kazan'da Rus Türkoloğu N. İ. İlimskiy tarafından yayımlanmış, ancak bu baskı dil bakımından özgün metinden farklılıklar göstermiştir. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında P. M. Melioranskiy, S. E. Milov, N. F. Katanov ve N. F. Ostroumov gibi şarkiyatçılar, seçilmiş bölümlerin Rusça çevirilerini dilbilimsel

açıklamalarla birlikte yayımlamışlardır. Bu bilimsel ilgi, eserin özellikle millî yazma kültürü tarihindeki önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Ülkemizin bağımsızlığı ve özverili bilim insanlarının çalışmaları sayesinde Nasirüddin Burhanüddin Rabgûzî'nin Kısas-ı Rabgûzî adlı eseri yeniden okuyuculara sunulmuştur. Eser, British Museum'da muhafaza edilen 15. yüzyıla ait en eski nüshanın tıpkıbasımı esas alınarak hazırlanmıştır. Bu tıpkıbasım 1948 yılında Kopenhag'da ünlü bilim insanı K. Grønbech tarafından yayımlanmıştır. Modern baskı Abdullah Yunusov ve Hamidullo Dadaboyev tarafından hazırlanmış ve 1990 yılında "Yozuvchi" Yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Önsöz Prof. Ergaş Fozilov tarafından yazılmış; Kur'an ayetleri, hadisler ve Arapça şiirler ise Yusufhan Şokirov tarafından çağdaş Özbekçeye çevrilmiştir.

Ancak eserin dili oldukça ağırdır ve bu durum günümüz okuyucularının metni anlamasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, aradan yedi-sekiz yüzyıl geçmiş olması ve Türk edebî dillerinin karmaşık gelişim süreçlerinden geçmesi dikkate alınarak, eserin eski Türkçeden modern Özbekçeye aktarılması yönünde çalışmalar yapılmıştır.

Eseri okuyan kişi, Rabgûzî'nin kitabı Nevruz arifesinde tamamlamasının tesadüf olmadığını düşünebilir. Zulümden, kan dökmeden, ahlaksızlıktan ve onursuzluktan uzak yaşamayı öğütleyen ahlaki değerler, Nevruz'un anlamını koruması gibi günümüzde de geçerliliğini sürdürmektedir. Eserde iman, ahlak ve saflığın; hırs, kıskançlık, zulüm ve şehvete karşı zaferi anlatılmaktadır. Peygamberlerin hayatları, Doğu hikmetiyle yoğrulmuş güzel kıssalar ve temsiller aracılığıyla sunulmuştur.

Rabgûzî'ye göre Âdem'den Hz. Muhammed'e (s.a.v.) kadar 124.000 peygamber yaşamıştır ve bunlardan bazıları aynı dönemde bulunmuştur. Örneğin: Musa ile Hızır, Musa ile Harun, Musa ile Lut, Davud ile İsmail, Hızır ile İlyas ve Mahaharqiya ile Yunus çağdaştır. İlyas Peygamber anlatısında, onun döneminde 370 peygamberin yaşadığına dair bir diyalog yer almaktadır.

Birinci kitapta Âdem, Şit, İdris, Nuh, Hud, Salih, İbrahim, İsmail, İshak, Lut, Yakup, Yusuf ve Musa (a.s.) olmak üzere on üç peygamberin hayatı anlatılmaktadır. İkinci kitapta ise Harun, Davud, Süleyman, Yunus, İlyas, Lokman, Uzeyir, Zekeriya, Yahya, İsa, Zülkarneyn ve Allah'ın Resûlü Hz. Muhammed (s.a.v.) dâhil olmak üzere on yedi peygamber ve tarihî şahsiyet ele alınmaktadır.

Eserde Havva, Sare, Hacer, Züleyha, Meryem, Hatice ve Âişe (r.a.) gibi faziletli kadınlara da özel yer verilmiştir. Her iki kitapta toplam yirmi dokuz peygamber ve tarihî şahsiyet hakkında müstakil anlatılar bulunmaktadır. İkinci kitapta yaklaşık yedi yüz Kur'an ayeti ve hadis zikredilmesi, eserin güvenilirliğini artırmaktadır.

Eserde melekler, cinler, zahitler, salih kimseler, Ye'cüc ve Me'cüc gibi unsurların yanı sıra bakır, cıva, demir ve altın gibi kimyasal maddelere de değinilmesi, atalarımızın ilme ve bilime olan ilgisini göstermektedir.

İskender Zülkarneyn ve Kısas-ı Rabgûzî'deki Anlatımı

Doğu dünyasında İskender Zülkarneyn olarak bilinen şahsiyetin Büyük İskender ile ilişkisi ve “Zülkarneyn” lakabının anlamına dair yorumlar son derece çeşitlidir; bu konu uzun süredir dünya çapında bilim insanlarının ilgisini çekmektedir. Zülkarneyn’in tarihî bir şahsiyet mi yoksa edebî bir karakter mi olduğu konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır.

Zülkarneyn’e dair en eski kaynak Kur’an-ı Kerim olup, Kehf Suresi’nin 83–98. ayetlerinde onun hakkında önemli bilgiler verilmektedir. Bu ayetlerde Zülkarneyn’in önce batıya, ardından doğuya sefer ettiği belirtilir. Rabgûzî’nin anlatımı da Kur’an’a dayanmaktadır; o da Zülkarneyn’in önce batıya, sonra doğuya yöneldiğini ifade eder.

Rabgûzî’ye göre “Zülkarneyn” adı “iki boynuzlu” anlamına gelmektedir. Rivayete göre Zülkarneyn iki altın boynuzlu bir miğfer takmış, saldırıya uğradığında bu boynuzlar kırılmıştır. Ayrıca onun iki çağda yaşadığı da rivayet edilmektedir. Rabgûzî, bazılarına göre onun peygamber, bazılarına göre ise Allah tarafından desteklenen bir hükümdar olduğunu belirtir.

Bu görüşe delil olarak Kehf Suresi’ndeki şu ayet gösterilmektedir:

“Şüphesiz biz onu yeryüzünde hâkim kıldık ve ona her şeyden bir yol verdik.” (18:84)

Rabgûzî, eserinin giriş bölümünde, kendisinden önce pek çok peygamber kıssasının yazıldığını ve bu alanda yeni bir şey ortaya koymanın zor olduğunu mütevazı bir şekilde ifade eder. Bu tutum, atalarımızın ilme ve âlimlere duyduğu derin saygının bir göstergesidir.

Rabgûzî, Hz. Muhammed’in (s.a.v.) hayatını ve tebliğ görevini yüce bir örnek olarak sunar. Ayrıca Peygamber’in Hindistan halkına İslam’a davet mektupları gönderdiğini belirterek erken dönem diplomatik ilişkilere de değinir.

Eserde kullanılan bazı kelimeler günümüz okuyucuları için anlaşılması zor olsa da, zamanla bazı Türkçe kelimeler kullanım dışı kalmış, bazıları ise özellikle Harezmi lehçesinde yaşamaya devam etmiştir. Bazı kelimeler anlam değişimine uğramış, bazıları ise modern astronomi, coğrafya ve bilim terimlerinin eski karşılıklarını korumuştur.

Eserde dinî anlatılar ile dünyevî ilimler arasında bir uyum göze çarpar. Yer ve göğe dair tasvirler, dünyanın katmanlı yapısı gibi doğal olaylara ilişkin erken dönem düşünceleri yansıtır ve bu fikirler şaşırtıcı biçimde modern bilimle örtüşmektedir. 14. yüzyılın başlarında yazılmış olmasına rağmen Kısas-ı Rabgûzî güncelliğini korumaktadır. Eser, Doğu felsefesi ve millî değerlerle uyum içinde olup, güzelliği ve hikmetiyle okuyucuların gönlünü aydınlatmaktadır. Eserde Nevruz’u öven bir şiirin yer alması, bu bayramın o dönemde de önemsendiğini göstermektedir.

Eserin bir diğerk dikkat çekici yönü, Kur'an'da adı geçen arı ve karınca gibi hayvanlara yer verilmesi ve Özbek kültürüne derinlemesine işlemiş halk inanışları ile sembolik anlatımların yansıtılmasıdır. Eserdeki atasözleri ve mecazî ifadeler, günümüzde de kullanılan kültürel metaforların kökenlerini açıklamaktadır.

Genel olarak eser, iyilik, adalet, iman, merhamet ve ahlaklı yaşamı ön plana çıkarır. Peygamber kıssalarının her biri derin bir hikmet taşır ve okuyucuyu doğruluğa, samimiyete ve güçlü inanca davet eder.

Edebi açıdan bakıldığında Kısas-ı Rabgûzî ayırt edici özelliklere sahiptir. Temel olarak nesir türünde olmakla birlikte, şiirler, gazeller ve manzum bölümler de içermektedir. Her peygamber kıssasında fıkralar, temsiller, diyaloglar, dualar, ahlaki öğütler ve kehanetler gibi küçük epik türler yer alır. Rabgûzî, klasik Arap edebî türlerini Türk edebiyatına uyarlayan ilk yazarlardan biri olarak kabul edilmektedir.

Bu türlerin bir kısmı daha sonra Ali Şîr Nevâî, Âgahî ve Munis Harezmi gibi büyük şahsiyetler tarafından geliştirilmiş, bazıları ise zamanla kaybolmuştur. Bu türlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, gazetecilik ile edebiyatın başlangıçta birbirine yakın alanlar olduğunu ve zamanla ayrıştığını göstermektedir.

Sonuç olarak, Rabgûzî'nin peygamber kıssaları; sanatsal, dilbilimsel ve kültürel açıdan büyük değere sahip bir yazılı anıt niteliğindedir ve derinlemesine incelenmeyi fazlasıyla hak etmektedir.

Eserin bir diğerk dikkat çekici yönü, Kur'an'da adı geçen arı ve karınca gibi hayvanlara yer verilmesi ve Özbek kültürüne derinlemesine işlemiş halk inanışları ile sembolik anlatımların yansıtılmasıdır. Eserdeki atasözleri ve mecazî ifadeler, günümüzde de kullanılan kültürel metaforların kökenlerini açıklamaktadır.

Genel olarak eser, iyilik, adalet, iman, merhamet ve ahlaklı yaşamı ön plana çıkarır. Peygamber kıssalarının her biri derin bir hikmet taşır ve okuyucuyu doğruluğa, samimiyete ve güçlü inanca davet eder.

Edebi açıdan bakıldığında Kısas-ı Rabgûzî ayırt edici özelliklere sahiptir. Temel olarak nesir türünde olmakla birlikte, şiirler, gazeller ve manzum bölümler de içermektedir. Her peygamber kıssasında fıkralar, temsiller, diyaloglar, dualar, ahlaki öğütler ve kehanetler gibi küçük epik türler yer alır. Rabgûzî, klasik Arap edebî türlerini Türk edebiyatına uyarlayan ilk yazarlardan biri olarak kabul edilmektedir.

Bu türlerin bir kısmı daha sonra Ali Şîr Nevâî, Âgahî ve Munis Harezmi gibi büyük şahsiyetler tarafından geliştirilmiş, bazıları ise zamanla kaybolmuştur. Bu türlerin karşılaştırmalı olarak

incelenmesi, gazetecilik ile edebiyatın başlangıçta birbirine yakın alanlar olduğunu ve zamanla ayrıştığını göstermektedir.

Sonuç olarak, Rabgûzî'nin peygamber kıssaları; sanatsal, dilbilimsel ve kültürel açıdan büyük değere sahip bir yazılı anıt niteliğindedir ve derinlemesine incelenmeyi fazlasıyla hak etmektedir.

KAYNAKÇA:

1. Fozilov E., Shokirov Y. "Rabguziy. Rabguziy'in hikayasi", – Toşkent: "Yozuvchi" yayinevi, 1991y. 195 s.
2. Zaripova R., Sadullaeva N., "Nosiruddin Burhoniddin Rabguziy. Rabguziy'in hikayasi", cilt 1. – Toşkent: "Sharq" Yayinevi, ve matbaa anonim Şirketi 2013. 192 s.
3. Zaripova R., Sadullaeva N., "Nosiruddin Burhoniddin Rabguziy. Rabgoziy'in" hikayasi", cilt 2. – Toşkent: Toşkent İslom Üniversitesi Yayın ve Bazım Derneği, 2015. 405 s.
4. Kur'oni Kerim (Alauddin Mansur tarafından Özbekçeye çevrilmiş desteklenmiş), – Toşkent: Çolpon Yayinevi, 1992. 544 s.

* * *

The Distinctive Literary, Artistic, and Scholarly Features of *Qisasi Rabghuzi*

Abstract

Qisasi Rabghuzi, written in 1309–1310 by Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi, is an important work of ancient Turkic prose and one of the earliest examples of Uzbek literature. The two-volume book tells the stories of the prophets from Adam to Prophet Muhammad (peace be upon him). These stories are based on the Qur'an, hadiths, legends, and Eastern wisdom, and they reflect Turkic cultural values.

This article discusses the history of the work, its manuscripts, and how scholars have studied it. It also explains the linguistic value of the text, which preserves many ancient Turkic words and early scientific ideas. Although the book was once banned, it remains meaningful today because of its moral lessons, clear values, and rich literary style. *Qisasi Rabghuzi* continues to be an important source for literary, linguistic, and cultural studies.

Keywords: *Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi; Qisasi Rabghuzi; ancient Turkic language; Uzbek prose literature; stories of the prophets; manuscript heritage; Turkic cultural values; Eastern philosophy; Qur'anic narratives; literary and linguistic significance; medieval Turkic literature.*

Main article:

Qisasi Rabghuzi, which embodies the ancient Turkic language, is a priceless literary treasure consisting of two volumes. Written in 1309–1310 CE, this artistic work can justly be called "pearls of

the world of manuscripts". This ancient literary heritage is an unparalleled source from the perspectives of literary studies, linguistics, philosophy, secular sciences, as well as Turkic national values and traditions.

The written monument skillfully depicts, through wisdoms and legends, the lives and virtuous thoughts and deeds of the prophets who lived from Adam and Eve to Muhammad Mustafa. In it, Eastern philosophy is harmoniously blended with ancient national values. This invaluable treasure reflecting the richness of the ancient Turkic language was prohibited from being studied in former Soviet countries. However, due to independence and a shift in attitudes toward the history of newly independent countries, the work has taken its place in textbooks. For example, the inclusion of excerpts from the famous works of Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi in the Grade 9 literature curriculum in Uzbekistan is proof of this. Qisasi Rabghuzi is considered the first major example of Uzbek prose literature.

Among the people, this work has long been known by alternative titles such as The Stories of the Prophets or The Stories of the Saints, since it mentions all prophets from Adam to Prophet Muhammad (peace be upon him). Alongside legendary prophets, the book also gives significant space to figures regarded as prophetic or saintly, such as Luqman the Wise and Iskandar Dhu'l-Qarnayn.

According to the introduction, the manuscript was written in Khorezm by Nasiruddin, son of Burhanuddin, the judge of a place called Rabotoghuz, at the request of Nasiruddin Tokbugha, a respected Mongol noble who had accepted Islam. The work was written in the year 709 AH (1309–1310 CE). After nearly a year of tireless work, Nasiruddin Rabghuzi completed the work in the month of Hut (February 21–March 21, 1310 CE). A detailed explanation of this is provided in the preface written by Rabghuzi himself.

The author also indicates the time of writing in the poetic conclusion of the second book, stating metaphorically that while others sought worldly pleasures and wealth, he composed pearls and jewels from words. Indeed, this book is an immortal treasure that has passed from century to century and from one people's language to another. Rabghuzi expresses this in verse:

*While others strung worldly trinkets and roamed the lands,
I strung pearls and jewels of words, without wandering the wilderness.
This book was completed in the year seven hundred ten,
When the auspicious star of Hut was born.*

As the scholar himself stated, the work truly deserves comparison to pearls and gems, a fact confirmed by its continued study throughout the world.

The oldest surviving manuscript, copied in the 15th century, is preserved in the British Museum. Its facsimile was published in Copenhagen in 1948 by the renowned textual scholar Grønbech³⁷. Ironically, while the book was forbidden to readers in our region at the time, it was widely read with interest in Europe.

Another authoritative manuscript copy is preserved at the St. Petersburg branch of the Institute of Oriental Studies of Russia under inventory number C-245 and is believed to have been copied in the 15th or 16th century. Other copies were produced later, and their vocabulary gradually changed according to the demands of time. In the late 19th and early 20th centuries, the work was published several times in Tashkent and Kazan using lithographic printing. The complete text was first published in 1859 in Kazan by the Russian Turkologist N. I. Ilminsky, based on a later copy and differing linguistically from the original.

In the late 19th and early 20th centuries, Russian translations of selected excerpts, accompanied by linguistic commentary, were presented to readers by orientalists such as P. M. Melioransky, S. E. Milov, N. F. Katanov, and N. F. Ostroumov. Their scholarly attention itself demonstrates the significance of the work, particularly as a masterpiece of the history of national manuscript culture.

Thanks to our country's independence and the efforts of dedicated scholars, *Qisasi Rabghuzi* by Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi has once again become available to readers. The book was prepared using a facsimile of the oldest known manuscript, copied in the 15th century and preserved in the British Museum. This facsimile was published in Copenhagen in 1948 by the well-known scholar K. Grønbech. The modern edition was compiled by Abdullah Yunusov and Hamidullo Dadaboev and published in 1990 by the 'Yozuvchi' Publishing House. The foreword was written by Professor Ergash Fozilov, and the Qur'anic verses, hadiths, and Arabic poems were translated into modern Uzbek by Yusufkhan Shokirov³⁸.

However, the language of the work is very complex, making it difficult for today's readers to understand. Therefore, efforts have been made to translate it from ancient Turkic into modern Uzbek, considering that seven to eight centuries have passed and Turkic literary languages have undergone complex stages of development³⁹.

Reading the book, one may assume it was not coincidental that Rabghuzi completed it on the eve of Nowruz. The moral teachings encouraging people to live without injustice, bloodshed, immorality, and dishonor remain relevant today, just as Nowruz retains its significance. The work portrays the

³⁷ Zaripova R., Sadullaeva N. "Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi. *Qisasi Rabghuzi*". Vol. 1. – Tashkent: Sharq Publishing-Printing Joint Stock Company, 2013, p. 3.

³⁸ Fozilov E, Shokirov Y. "Rabghuzi. *Qisasi Rabghuzi*". – Tashkent: Yozuvchi Publishing House, 1991.

³⁹ Zaripova R., Sadullaeva N. "Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi. *Qisasi Rabghuzi*". Vol. 1. – Tashkent: Sharq Publishing-Printing Joint Stock Company, 2013; Zaripova R., Sadullaeva N. "Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi. *Qisasi Rabghuzi*". Vol. 2. – Tashkent: Tashkent Islamic University Publishing-Printing Association, 2015.

triumph of faith, morality, and purity over greed, envy, cruelty, and lust. The lives of the prophets are depicted through beautiful legends and parables infused with Eastern wisdom.

Rabghuzi states that 124,000 prophets lived from Adam to Muhammad (peace be upon him), some of whom were contemporaries. For example, he portrays Moses with Khidr, Moses with Aaron, Moses with Lot, David with Ishmael, Khidr with Ilyas, and Mahaharqiya with Jonah as contemporaries. In describing Prophet Ilyas, he includes a dialogue illustrating that 370 prophets lived during his time.

The first book narrates the lives of thirteen prophets, including Adam, Seth, Idris, Noah, Hud, Salih, Abraham, Ishmael, Isaac, Lot, Jacob, Joseph, and Moses (peace be upon them)⁴⁰. The second book narrates the lives of seventeen prophets and historical figures, including Aaron, David, Solomon, Jonah, Ilyas, Luqman, Uzair, Zakariya, Yahya, Jesus, Dhu'l-Qarnayn, and Muhammad, the Messenger of Allah⁴¹.

The work also devotes special attention to virtuous women, including Eve, Sarah, Hagar, Zuleikha, Mary, Khadijah, and Aisha (may Allah be pleased with them). In total, both books contain separate narratives about twenty-nine prophets and historical figures, richly illustrated with hadiths, parables, and wisdoms. Nearly seven hundred Qur'anic verses and hadiths are cited in the second book alone, enhancing the work's authenticity.

The book also addresses angels, fairies, ascetics, the righteous, Gog and Magog, and even scientific concepts such as chemical elements (copper, mercury, iron, gold), reflecting ancestors' interest in knowledge and science.

The question of whether the figure known in the East as Iskandar Zulqarnayn is connected to Alexander the Great, as well as the interpretations of the epithet 'Zulqarnayn,' are so diverse that this issue has long occupied the minds of scholars worldwide and continues to provoke debate. This is because interpretations of Zulqarnayn as a historical figure and as a literary character often differ sharply, and there are also various views regarding the origin and meaning of the name 'Zulqarnayn.'

The earliest source concerning Zulqarnayn is the Holy Qur'an, where valuable information about him is given in verses 83–98 of Surah Al-Kahf.⁴² In this sacred source, it is emphasized that Alexander (Zulqarnayn) first traveled west, where he called one people to the right path, and then journeyed east to guide another people. It is clear from Rabghuzi's examples that he also based his account of

⁴⁰ Zaripova R., Sadullaeva N. "Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi. *Qisasi Rabghuzi*". Vol. 1. – Tashkent: Sharq Publishing-Printing Joint Stock Company, 2013;

⁴¹ Zaripova R., Sadullaeva N. "Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi. *Qisasi Rabghuzi*". Vol. 2. – Tashkent: Tashkent Islamic University Publishing-Printing Association, 2015.

⁴² The Holy Quran (Uzbek annotated translation by Alouddin Mansur). – Tashkent: Chulpon Publishing House, 1992, p. 544.

Zulqarnayn on the Qur'an. For instance, Rabghuzi likewise notes that Zulqarnayn first marched toward the west and then toward the east.

Rabghuzi explains that the name "Zulqarnayn" means "the one with two horns." According to his account, Zulqarnayn wore a helmet adorned with two golden horns. God Almighty granted him prophethood, and when he was attacked, his horns were broken. It is also said that he lived through two eras. There are differing views regarding his status: "Some say he was a prophet, while others say he was a king favored by God," Rabghuzi notes in his work⁴³.

As evidence, scholars cite the verse from Surah Al-Kahf:

"Indeed, We established him upon the earth and gave him the means to everything"
(18:84).

In the introduction to his work, Rabghuzi humbly states that many stories of the prophets had already been written before him, and that it was difficult to add something new. Even this single statement reflects our ancestors' deep respect for knowledge and scholarship.

Rabghuzi presents the life and mission of the Prophet Muhammad (peace be upon him) as a model of noble heroism. He also notes that the Prophet sent letters inviting the people of India to accept Islam, thus touching upon early diplomatic relations.

Naturally, some words used in the work are no longer easily understood by modern readers. Over time, due to social and political changes, certain Turkic words have fallen out of use. At the same time, many words recorded by Rabghuzi have endured and are still actively used today, especially in regional dialects. Numerous examples show how ancient Turkic vocabulary has survived with little change in meaning, particularly in the Khorezm dialect.

Some words, however, have shifted in meaning over time. From a linguistic perspective, the work is especially valuable because it preserves ancient equivalents of modern astronomical, geographical, and scientific terms, demonstrating the deep intellectual roots of the ancestors of Central Asian countries.

The book also shows harmony between religious narratives and worldly sciences. Discussions of the heavens and the earth reveal early ideas about natural phenomena, including the layered structure of the earth—concepts that align surprisingly well with modern scientific understanding.

Although Qisasi Rabghuzi was written at the beginning of the 14th century, it has not lost its relevance. The work resonates with Eastern philosophy and national values, illuminating readers'

⁴³ The Holy Quran (Uzbek annotated translation by Alouddin Mansur). – Tashkent: Chulpon Publishing House, 1992, p. 544.

hearts with its beauty and wisdom. One of its poems celebrates Navruz, showing that this holiday was cherished even in that era.

Another remarkable feature of the work is its inclusion of animals mentioned in the Qur'an, such as bees and ants, as well as its reflection of folk beliefs and symbolic expressions deeply rooted in Uzbek culture. Proverbs and figurative expressions found in the book help explain long-standing cultural metaphors still used today.

Overall, the stories and moral lessons in the work emphasize kindness, justice, faith, compassion, and ethical living. Each story of the prophets carries profound wisdom and calls readers toward goodness, sincerity, and strong belief.

From a literary perspective, *Qisasi Rabghuzi* is also distinctive. Although it is primarily a prose work, it includes lyrical genres such as poems, ghazals, and other verse forms. Each prophetic story incorporates small epic genres like anecdotes, parables, dialogues, prayers, moral lessons, and prophecies. *Rabghuzi* can be considered one of the first authors to adapt many classical Arabic literary genres into Turkic literature.

Some of these genres were later developed further by great figures such as Alisher Navoi, Ogahi, and Munis Khorezmi, while others gradually disappeared. Studying these genres comparatively shows that journalism and literature were once closely connected before evolving into separate fields.

In conclusion, *Rabghuzi's* stories of the prophets represent a written monument of great artistic, linguistic, and cultural value, deserving of close attention and continued study.

In conclusion, *Qisasi Rabghuzi* is a written monument of exceptional artistic and linguistic value. Its prophetic narratives deserve great scholarly attention and remain a cornerstone of Turkic and Uzbek literary heritage.

References:

1. Fozilov E, Shokirov Y. "*Rabghuzi. Qisasi Rabghuzi*". – Tashkent: Yozuvchi Publishing House, 1991y. P 195.
2. Zaripova R., Sadullaeva N. "*Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi. Qisasi Rabghuzi*". Vol. 1. – Tashkent: Sharq Publishing-Printing Joint Stock Company, 2013y. P 192.
3. Zaripova R., Sadullaeva N. "*Nasiruddin Burhanuddin Rabghuzi. Qisasi Rabghuzi*". Vol. 2. – Tashkent: Tashkent Islamic University Publishing-Printing Association, 2015y. P 405.
4. The Holy Quran (Uzbek annotated translation by Alouddin Mansur). – Tashkent: Chulpon Publishing House, 1992y. P 544.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Ezgi GÜLMELİ AYMAZ⁴⁴,

ÖZET

Amacı

Bu araştırma, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeylerin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, 2024–2025 Eğitim-Öğretim Yılı'nda İzmir il merkezinde devlet okullarında görev yapan 227 okul müdürü ve müdür yardımcısıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmış; veri toplama aracı olarak Halil Erdem Çocuk (2020) tarafından geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan test tekniklerinden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık öz yeterlik algıları genel olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticiler, özellikle görsel ve teknoloji okuryazarlığı boyutlarında daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Eğitim durumu açısından ise lisansüstü mezunların tüm boyutlarda daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, görev türü, görev yapılan okul kademesi, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kıdem yılı gibi değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen sonuçlar, dijital okuryazarlık öz yeterlik algısının bireysel ve akademik faktörlerle ilişkili olduğunu; ancak kurumsal ve mesleki deneyimle doğrudan bağlantılı olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuryazarlık, Öz Yeterlik Algısı, Okul Yöneticileri, Eğitim Teknolojileri, Dijital Liderlik

A study of school administrators' self-efficacy perceptions on digital literacy

Abstract

Aim

This study aims to examine school administrators' self-efficacy perceptions regarding digital literacy and to determine whether these perceptions significantly differ according to various demographic variables.

⁴⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, ezgigulmeli@gmail.com

Method

The research was conducted with 227 school principals and vice principals working in public schools in the central districts of İzmir during the 2024–2025 Academic Year. A descriptive survey model, a quantitative research design, was employed. The data were collected using the “Digital Literacy Self-Efficacy Perception Scale” developed by Halil Erdem Çocuk (2020). Data were analyzed using non-parametric statistical methods, including Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests.

Findings

The findings indicated that school administrators generally have high levels of self-efficacy perceptions in digital literacy. In terms of gender, female administrators demonstrated significantly higher self-efficacy in visual and technological literacy dimensions. Furthermore, postgraduate administrators showed higher self-efficacy perceptions in all sub-dimensions compared to undergraduate administrators. However, no significant differences were found regarding administrative role, school level, professional seniority, or managerial experience.

Results And Suggestions

These results suggest that digital literacy self-efficacy perceptions are more strongly influenced by individual and academic factors rather than institutional or professional experience. Based on these findings, practical and research-oriented recommendations are presented.

Keywords

Digital Literacy, Self-Efficacy Perception, School Administrators, Educational Technology, Digital Leadership

1. GİRİŞ

Pandemi döneminde ortaya çıkan küresel sağlık krizi, eğitim sistemlerinde ani ve köklü dönüşümlere yol açarak dijitalleşmeyi bir seçenek olmaktan çıkarıp zorunluluk haline getirmiştir. COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim ve hibrit öğrenme uygulamalarının küresel ölçekte yaygınlaşması, okulların dijital altyapılarını hızla güçlendirme ihtiyacını görünür kılmış; aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin dijital becerilerini kısa sürede geliştirmesini gerekli kılmıştır. Dijitalleşmenin etkileri yalnızca öğretme–öğrenme süreçleriyle sınırlı kalmamış; okulun yönetsel işleyişini, iletişim biçimlerini ve liderlik anlayışını da dönüştürmüştür (Gilster, 1997). Bu bağlamda okul yöneticilerinin dijital ortamlarda etkili karar alma, süreçleri teknolojiyle destekleme ve paydaşlarla dijital kanallar üzerinden sürdürülebilir iletişim kurma kapasiteleri, kurumların dijital dönüşümünde belirleyici bir unsur olarak öne çıkmıştır.

Eğitim kurumlarında dijitalleşmenin kalıcı hale gelmesi, ulusal stratejiler ve uluslararası standartlarla da desteklenmektedir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı, dijital dönüşümün ve dijital okuryazarlığın önemini politika gündeminde tutmakta; bu doğrultuda stratejik belgeler ve uygulama planları geliştirmektedir. MEB’in 2023 Vizyon Belgesi’nde dijital becerilerin artırılması, altyapı yatırımlarının güçlendirilmesi ve hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması öncelikli hedefler arasında yer almaktadır

(MEB,2018). Bu hedefler, okul yöneticilerinin dijital dönüşüm süreçlerinde yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda yönlendirici ve destekleyici bir rol üstlenmesini gerekli kılmaktadır.

Uluslararası düzeyde de pandemiyle birlikte dijital eğitim politikalarının yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. Avrupa Birliği, “Dijital Eğitim Eylem Planı 2021–2027” kapsamında dijital becerilerin geliştirilmesi ve eğitim sistemlerinin dijital çağa uyarlanması için stratejiler belirlemiş; dijital okuryazarlığın artırılmasına yönelik iş birliği ve yatırım çağrısı yapmıştır (European Commission, 2020). UNESCO’nun “Küresel Eğitim İzleme Raporu (2024/5, Leadership in education: lead for learning)” ise okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık konusunda yeterli eğitim almadıklarını vurgulamakta ve dijital okuryazarlığın sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu biçimde ele alınmasını önermektedir (UNESCO, 2024).

Alan yazında okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık ve teknolojiye ilişkin yeterliklerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Buna karşın, yöneticilerin dijital okuryazarlık becerilerini doğrudan “öz yeterlik algısı” odağında ele alan çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, dijital okuryazarlık öz yeterlik algı düzeyleri ortaya konularak okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık algı düzeylerinin artırılması ve geliştirilmesine yönelik somut ve uygulanabilir öneriler sunulması hedeflenmektedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Dijital Okuryazarlık

Bilgi toplumuna geçişle birlikte dijital teknolojiler bireylerin yaşamının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiş, bu durum dijital okuryazarlık kavramını ön plana çıkarmıştır. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araç ve teknolojileri yalnızca kullanabilmelerini değil; bilgiye erişme, bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme, üretme, paylaşma ve dijital ortamlarda etik davranabilme yeterliklerini kapsayan çok boyutlu bir beceridir (Ng, 2012).

Geleneksel okuryazarlık anlayışı zamanla dönüşerek, 21. yüzyıl becerilerini de içeren daha geniş bir yapıya ulaşmıştır. Gilster (1997), dijital okuryazarlığı dijital ortamda bilgiyi anlamlandırma ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlamış; bu kavramın teknik becerilerin yanı sıra eleştirel düşünmeyi de içerdiğini vurgulamıştır.

Martin (2006; Akt. Çocuk, 2020) ise dijital okuryazarlığı BİT okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık olmak üzere beş temel okuryazarlık türünün birleşimi olarak ele almıştır. Bu yaklaşım, dijital okuryazarlığın çok boyutlu ve disiplinler arası bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada kullanılan ölçek ise dijital okuryazarlığı dijital ortam odaklı görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve eğitim süreçleri olmak üzere dört boyutta değerlendirmektedir (Çocuk, 2020). Bu sınıflandırma, bireylerin dijital yeterliklerinin farklı alanlarda kapsamlı biçimde ölçülmesine olanak sağlamaktadır.

Görsel okuryazarlık, bireylerin grafik, sembol, görsel ve videolar gibi dijital içerikleri anlama, yorumlama ve oluşturma becerisini ifade etmektedir. Bu beceri, öğretmen ve okul yöneticilerinin etkili dijital materyaller hazırlamalarına ve görsel iletişimi doğru biçimde kullanmalarına katkı sağlamaktadır.

Bilgi okuryazarlığı, bireylerin bilgi ihtiyacını belirleme, doğru bilgiye erişme, bilgiyi eleştirel ve etik açıdan değerlendirme, düzenleme ve etkili biçimde kullanma yeterliliğini kapsamaktadır. Bu yönüyle bilgiye karşı sorgulayıcı ve bilinçli bir yaklaşım geliştirilmesini sağlamaktadır (ALA, 2000).

Teknoloji okuryazarlığı, teknolojik araçları kullanmanın ötesinde, teknolojinin işleyişini, avantaj ve sınırlılıklarını anlayabilme, yeni teknolojileri takip edebilme ve teknolojiyi güvenli, erişilebilir ve etik ilkeler doğrultusunda değerlendirebilme becerisini içermektedir (ITEA, 2007; Ribble, 2011).

Dijital ortam odaklı eğitim süreçleri ise dijital teknolojilerin öğretimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde pedagojik amaçlarla etkili biçimde kullanılmasını ifade etmektedir. Bu süreçte teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin birlikte kullanılması eğitimde dijital dönüşümün temelini oluşturmaktadır (Koehler & Mishra, 2009; Redecker, 2017).

Dijital okuryazarlık, öğretmen ve öğrencilerin bilgiye erişme, dijital içerik üretme ve çevrim içi iş birliği becerilerini geliştirerek eğitim süreçlerinin niteliğini artırmaktadır (Krumsvik, 2008). Bu beceri, yalnızca teknolojiyi kullanabilmeyi değil, teknolojinin pedagojik, etik ve eleştirel biçimde kullanılmasını da kapsamaktadır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yükselmesi, dijital pedagojik yeterliklerini ve öğretim süreçlerindeki etkililiklerini artırmaktadır.

Dijital araçların eğitimde kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu ve aktif öğrenme süreçlerini desteklerken bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları da sunmaktadır. Ayrıca dijital okuryazarlık, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına ve dijital uçurumun azaltılmasına katkıda bulunmaktadır. COVID-19 pandemisiyle birlikte dijital okuryazarlık, uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği açısından temel bir yeterlilik hâline gelmiş; dijital becerileri yüksek öğretmenlerin eğitim süreçlerini daha etkili yönettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri de okulların dijital dönüşümünü destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Irgatoğlu ve ark., 2024).

Türkiye'de yapılan araştırmalar, öğretmen, öğretmen adayı ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Çalışmalar, dijital

okuryazarlığın kariyer tatmini, e-öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve sağlık okuryazarlığı gibi değişkenlerle pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Berber ve ark., 2023; Hamutoğlu ve ark., 2019; Yıldırım, 2024). Ayrıca öğretmen adaylarının dijital içerik üretme ve dijital araçları etkin kullanma konusunda yeterli düzeyde oldukları belirlenmiştir (Ocak & Karakuş, 2018). Bunun yanı sıra, eTwinning projelerine katılım ve mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini ve dijital yeterliklerini önemli ölçüde geliştirdiği vurgulanmaktadır (Tamer ve ark., 2025).

Türkiye'de okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin araştırmalar, yöneticilerin dijital yeterliklerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışmalar, dijital okuryazarlığın yaşam boyu öğrenme eğilimiyle pozitif ilişkili olduğunu ve bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Alpsülün & Balıkcı, 2024; Irgatoğlu ve ark., 2024). Ayrıca öğretmenler, okul yöneticilerinin dijital yetkinliklerini ve teknolojik liderlik becerilerini çoğunlukla yetersiz görmekte; bu nedenle yöneticilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Polat, 2023). Bunun yanında, yöneticilerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin yönetsel güçlülükle doğrudan ilişkili olmadığı, ancak dijital dönüşüm farkındalıklarının artırılmasının okul yönetiminin etkinliği açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Kanber & Balyer, 2020; Batu & Taşdan, 2025).

2.2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, bireyin belirli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli davranışları organize etme ve uygulama yetisine ilişkin öznel inancıdır (Bandura, 1997). Sosyal Bilişsel Kuram'ın temel kavramlarından biri olan öz yeterlik inancı, bireyin hem düşünsel hem de davranışsal süreçlerini etkileyerek, bireysel motivasyon, karar alma, duygusal durum ve seçim yapma gibi çok sayıda psikolojik sürecin merkezinde yer almaktadır (Bandura, 1986; 1997; Arseven, 2016).

Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, daha yüksek hedefler belirler, çaba göstermeye daha istekli ve başarısızlık karşısında daha dirençli olmaktadır (Zimmerman, 2000; Locke & Latham, 1990). Öte yandan, düşük öz yeterlik algısı bireyde içsel motivasyonu zayıflatarak, stres ve kaygı düzeyini artırarak performansı olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarını ifade etmekte ve öğrenme, öğretme ile liderlik süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Yüksek öz yeterlik, teknoloji entegrasyonu, farklılaştırılmış öğretim ve eğitimde yenilikçi uygulamaların benimsenmesini destekleyerek eğitim sisteminin niteliğini artırmaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Öz yeterliği yüksek öğretmenler, öğrenci başarısını artırmakta, yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha istekli olmakta ve mesleki gelişime daha açık davranmaktadır (Guskey, 1988). Benzer şekilde, öz yeterliği yüksek okul yöneticileri; öğretimsel liderlik, karar alma, kriz yönetimi, dijital dönüşüm ve

okul gelişimi süreçlerinde daha etkili rol üstlenmektedir. Araştırmalar, yöneticilerin öz yeterlik düzeyleri ile liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Leithwood & Jantzi, 2000). Bu nedenle öz yeterlik hem bireysel başarıyı hem de eğitim kurumlarının gelişimini destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

2.3. Dijital Okuryazarlık Öz Yeterlik Algısı

Dijital okuryazarlık öz yeterlik algısı, bireyin dijital teknolojileri kullanarak bilgiye erişme, üretme, paylaşma ve bu süreçlerde karşılaştığı sorunları çözme konularında kendisini ne ölçüde yeterli gördüğüne ilişkin bilişsel bir inanç sistemidir. Bu kavram, Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı ile dijital okuryazarlık becerilerinin birleşiminden türeyen çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda yalnızca teknik bilgiye sahip olmak yeterli değildir; önemli olan, bu bilgi ve becerileri eleştirel, yaratıcı ve etkin biçimde kullanabilme konusundaki bireysel güven düzeyidir (Bandura, 1997).

Dijital okuryazarlık öz yeterlik algısı, bireyin dijital teknolojileri kullanarak bilgiye erişme, üretme, paylaşma ve sorun çözme konularında kendini ne ölçüde yeterli hissettiğini ifade eden bilişsel bir inançtır. Bu algıyı etkileyen başlıca bireysel faktörler; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, dijital araç kullanım sıklığı ve teknolojiye yönelik tutumlardır (Ng, 2012; Aslan, 2021). Dijital ortamlarda daha sık görev alan ve öğrenmeye açık bireylerin öz yeterlik düzeyleri genellikle daha yüksektir.

Bunun yanında, kurumsal dijital altyapı, hizmet içi eğitimler, yönetsel destek ve iş ortamında teknoloji kullanımına verilen önem de öz yeterlik algısını biçimlendirmektedir (Bailey, 2021). Toplumsal düzeyde ise dijital dönüşüm politikaları, medya okuryazarlığı ve eğitimde teknoloji entegrasyonu gibi unsurlar, bireylerin dijital yeterliklerine duydukları güveni etkilemektedir. Dolayısıyla bu algı, bireysel niteliklerin yanı sıra kurumsal ve toplumsal etkenlerle birlikte gelişmektedir.

Ulusal ve uluslararası araştırmalar, dijital okuryazarlık öz yeterlik algısının öğretmenler, öğretmen adayları ve okul yöneticilerinin dijital teknolojileri etkili kullanmaları, teknoloji entegrasyonu sağlamaları ve eğitim süreçlerini geliştirmeleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar, dijital okuryazarlık öz yeterliği yüksek bireylerin teknoloji kullanımında daha başarılı olduklarını, çevrim içi öğrenme ortamlarına daha etkin katıldıklarını ve dijital araçları pedagojik amaçlarla daha etkili kullandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca dijital öz yeterliğin teknolojiye yönelik olumlu tutum, akademik öz yeterlik ve mesleki gelişimle pozitif ilişkili olduğu; akademik erteleme davranışlarını ise azalttığı belirlenmiştir (Ying-chen & Kinzie, 2000, Hsu, 2016, Aslan, 2021).

Okul yöneticileri üzerine yapılan araştırmalar ise dijital okuryazarlık öz yeterliğinin dijital liderlik, teknoloji entegrasyonu, öğretmenlere rehberlik etme ve okulun dijital dönüşümünü yönetme açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. Yüksek dijital öz yeterliğe sahip yöneticilerin

öğretmenleri teknoloji kullanımında daha fazla destekledikleri, dijital dönüşüm süreçlerini daha etkili yönettikleri ve okulun dijital kapasitesine daha fazla katkı sağladıkları belirtilmektedir. (Bailey, 2021)

Bununla birlikte, Türkiye'de yapılan çalışmalar yöneticilerin dijital okuryazarlık öz yeterliklerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ve yaş, deneyim, eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak literatür, dijital okuryazarlık öz yeterlik algısının eğitimde teknoloji kullanımının etkinliği, dijital liderlik ve okul başarısı açısından kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. (Yılmaz, 2023, Demir, 2023, Polat ve Yıldız, 2023)

3. YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan durumları, olayları veya olguları belirli değişkenler açısından objektif bir şekilde betimleyerek var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2016). Bu yöntem sayesinde, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarının mevcut durumu ve çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşma düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan tarama modeli, elde edilen bulguların genellenebilirliğine ve araştırma sonuçlarının güvenilir bir şekilde yorumlanabilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci dönemi itibarıyla İzmir ili genelindeki 1836 bağımsız devlet okulunda görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. (İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü 2024-2028 Stratejik Planı) İzmir ili coğrafi olarak geniş bir alana yayıldığından araştırmanın uygulanabilirliği açısından ulaşılabilir evren, İzmir ilinin merkez ilçeleri (Konak, Bornova, Karşıyaka, Bayraklı, Buca, Karabağlar, Çiğli, Narlıdere, Gazimur) ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 227 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Örneklem seçimi sırasında; cinsiyet, görev yapılan okul kademesi ve yöneticilikteki kıdem yılı gibi değişkenlerin dengeli bir biçimde dağılımına özen gösterilmiş ve bu sayede evreni temsil etme gücü yüksek bir örneklem oluşturulması amaçlanmıştır.

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır:

1. **Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların cinsiyetleri, idari görev türleri (müdür/müdür yardımcısı), eğitim seviyeleri, görev yaptıkları okul kademeleri, meslekteki kıdem yılları ve yöneticilik kıdem yılları gibi demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bir formdur.
2. **Dijital Okuryazarlık Öz Yeterlik Algısı Ölçeği:** Bu araştırmada kullanılan ölçek, Halil Erdem Çocuk tarafından geliştirilen ve bireylerin dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan 20 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir yapıda düzenlenmiştir (1 = Yapamam, 5 = Yapabileceğimden kesinlikle eminim) ve dört alt boyuttan oluşmaktadır:

- **Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlık** (1–7. maddeler),
- **Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı** (8–12. maddeler),
- **Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı** (13–16. maddeler),
- **Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçleri** (17–20. maddeler).

Söz konusu ölçeğin tercih edilme nedeni, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik becerilerle sınırlı olmayan; bilişsel, sosyo-duygusal ve pedagojik boyutları da içeren çok yönlü yapısını ölçme yetisine sahip olmasıdır.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, Mersin Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören 599 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, 0,880 olarak hesaplanmış ve bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Çocuk, 2020).

Bu araştırmada ise farklı bir örneklem grubuna uygulama yapıldığından, veri toplama aracının iç tutarlılığı yeniden analiz edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alfa katsayısı 0,957 olarak bulunmuş; bu değer doğrultusunda, ölçeğin bu çalışma kapsamındaki kullanımının yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak yeni yapılar ortaya koymayı amaçladığından, kullanılan teknik Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek daha önce dört boyutlu bir yapı şeklinde tanımlanmış olsa da farklı bir örnekleme uygulanması nedeniyle yeniden açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen faktörlerin daha anlamlı ve yorumlanabilir hale getirilmesi amacıyla döndürme yöntemi olarak Varimax adlı dik döndürme (orthogonal rotation) tekniği tercih edilmiştir. İlgili ölçeğin geliştirildiği çalışmada dört faktörlü bir yapı belirlendiğinden, bu araştırmada da analizler dört faktör üzerinden yürütülmüştür. Gerçekleştirilen analiz sonucunda, söz konusu dört faktörün toplam varyansı açıklama oranı %80,669 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) sonucunda, “Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlık” boyutunda yer alan 1., 2. ve 3. maddeler ile “Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı” boyutundaki 11. ve 12. maddelerin, birden fazla boyuta yüksek düzeyde yüklenmesi nedeniyle (farklı boyutlardaki en yüksek iki faktör yükü arasındaki farkın 0,10’dan küçük olması), bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Söz konusu beş maddenin çıkarılmasıyla birlikte, ölçek 15 maddeye düşmüş; yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, bu yeni yapının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,950 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda gruplar arası karşılaştırmalar yapılmış ve bu analizlerde anlamlı fark tespit edilen durumlarda Post-Hoc testlerine başvurulması planlanmıştır. Ancak gruplar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmediğinden, post-hoc testlerinin uygulanmasına gerek duyulmamıştır.

4. BULGULAR

4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

- Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %47,2'si "Kadın", %52,8'ü ise "Erkek"tir.
- Görev türü açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %65,6'sı "Müdür", %34,4'ü "Müdür Yardımcısı" olarak görev yapmaktadır.
- Eğitim durumu açısından incelendiğinde, katılımcıların %56,8'i "Lisans", %43,2'si ise "Lisansüstü" mezunudur.
- Çalışılan okul kademesi açısından bakıldığında, katılımcıların %8,4'ü "Okul Öncesi", %36,1'i "İlkokul", %30,4'ü "Ortaokul" ve %25,1'i "Lise" düzeyinde görev yapmaktadır.
- Mesleki kıdem yılı açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %1,3'ü "0-5 Yıl", %2,2'si "6-10 Yıl", %15,4'ü "11-15 Yıl", %17,6'sı "16-20 Yıl" ve %63,4'ü "21+ Yıl" öğretmenlik yapmaktadır.
- Yöneticilik kıdem yılı açısından incelendiğinde, katılımcıların %26'sı "0-5 Yıl", %20,3'ü "6-10 Yıl", %22,5'i "11-15 Yıl", %14,1'i "16-20 Yıl" ve %17,2'si "21+ Yıl" süredir yönetici olarak görev yapmaktadır.

4.2. Ölçeğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin boyutları ve bu boyutlarda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, katılımcıların yanıtlarına göre dijital okuryazarlık öz yeterlik algısının en yüksek olduğu maddenin, $\bar{x} = 4,4670$ ortalama ile "*Sunumlarda görsel içeriklere yer verebilme*" olduğu görülmektedir. Buna karşılık, en düşük ortalamaya sahip madde ise $\bar{x} = 4,0176$ ile "*Yeni teknolojileri sınıf içi uygulamalarda kullanabilme*" ifadesidir.

Alt boyutlar düzeyinde değerlendirildiğinde:

- Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlık boyutunda, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde $\bar{x}=4,4670$ ile "*Sunumlarda görsel içeriklere yer verebilme*", en düşük ortalamaya sahip madde ise $\bar{x}=4,2996$ ile "*Görsel imgeleri yazılı metne dönüştürebilme*" ifadesidir.
- Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı boyutunda, en yüksek ortalama $\bar{x}=4,3040$ ile "*Bilgiyi dijital ortamda etkili biçimde kullanabilme*", en düşük ortalama ise $\bar{x}=4,2247$ ile "*Bilgiye erişim sağlayan elektronik veri tabanlarını kullanabilme*" maddesinde gözlenmiştir.
- Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı boyutunda, en yüksek ortalama $\bar{x}=4,4449$ ile "*Problem çözme sürecinde teknolojik kaynaklardan yararlanabilme*", en düşük ortalama ise $\bar{x}=4,2511$ ile "*Teknoloji ile sosyo-kültürel bağlam arasındaki ilişkiyi açıklayabilme*" maddesine aittir.

- Dijital Ortam Odaklı Eğitim Ortamları boyutunda, en yüksek ortalama $\bar{x}=4,2467$ ile “Yeni teknolojileri sınıf içi uygulamalarda kullanabilme” maddesinde; en düşük ortalama ise $\bar{x}=4,0176$ ile “Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme modelleri oluşturabilme” ifadesinde yer almaktadır.

4.3. Hipotez Testlerine Yönelik Bulgular

Bir hipotezin test edilmesinde, hangi istatistiksel testin (parametrik ya da parametrik olmayan) kullanılacağına karar verilirken, verilerin temel varsayımları karşılayıp karşılamadığı dikkate alınmalıdır. Eğer parametrik testler tercih edilecekse, bu durumda verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliği gibi varsayımların sağlanması gerekmektedir (Field, 2009).

Elde edilen bulgular, verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymuş ve bu durum, veri analiz sürecinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerin tercih edilmesini zorunlu kılmıştır.

Araştırmancın alt problemleri doğrultusunda, gruplar arası karşılaştırmalarda; iki gruplu karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılması için ise Kruskal-Wallis testi tercih edilmiştir. Analizler sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc analizler gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Ancak testler sonucunda anlamlı fark saptanmadığı için, gruplar arası farkların detaylı olarak incelenmesine yönelik post-hoc analizler yapılmamıştır.

Tablo 4.1: Araştırma Hipotez Sonuçlarını Gösterir Tablo

ARAŞTIRMAYA AİT HİPOTEZLER	SONUÇ
Hipotez 1a: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır.	KABUL
Hipotez 1b: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 1c: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır.	KABUL
Hipotez 1d: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 2a: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde idari görev türüne göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 2b: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde idari görev türüne göre anlamlı bir fark vardır.	RED

Hipotez 2c: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde idari görev türüne göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 2d: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde idari görev türüne göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 3a: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir fark vardır.	KABUL
Hipotez 3b: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir fark vardır.	KABUL
Hipotez 3c: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir fark vardır.	KABUL
Hipotez 3d: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir fark vardır.	KABUL
Hipotez 4a: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 4b: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 4c: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 4d: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 5a: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde meslekteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 5b: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde meslekteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 5c: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde meslekteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 5d: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde meslekteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 6a: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde yöneticilikteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED

Hipotez 6b: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde yöneticilikteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 6c: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde yöneticilikteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 6d: Okul yöneticilerinin Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde yöneticilikteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 7a: Okul yöneticilerinin Dijital Okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır.	KABUL
Hipotez 7b: Okul yöneticilerinin Dijital Okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde idari görev türüne göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 7c: Okul yöneticilerinin Dijital Okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir fark vardır.	KABUL
Hipotez 7d: Okul yöneticilerinin Dijital Okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 7e: Okul yöneticilerinin Dijital Okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde meslekteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED
Hipotez 7f: Okul yöneticilerinin Dijital Okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde yöneticilikteki kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.	RED

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kurulan hipotezlerin test edilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen farklılık analizlerine göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Cinsiyetler Arası Fark Açısından Araştırma Değişkenlerine İlişkin Bulgular bölümünde, okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık öz yeterlik algı düzeyleri incelenmiş ve Dijital Ortam Odaklı Görsel, Bilgi, Teknoloji Okuryazarlığı ve Eğitim Süreçleri alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

- Görsel Okuryazarlık alt boyutunda, kadın yöneticiler ($Md = 4,75$) erkeklere ($Md = 4,50$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir ($p = 0,013$). Bu sonuç Hipotez 1a'yı desteklemektedir.
- Bilgi Okuryazarlığı alt boyutunda, kadınların ortalama puanı daha yüksek olmasına rağmen elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,081$). Dolayısıyla Hipotez 1b reddedilmiştir.

- Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutunda, kadın yöneticiler erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir ($p = 0,005$), bu da Hipotez 1c'yi desteklemektedir.
- Eğitim Süreçleri alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,329$), bu da Hipotez 1d'nin reddedildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, kadın yöneticiler, özellikle görsel ve teknoloji okuryazarlığı alanlarında daha yüksek öz yeterlik algılarına sahiptir. Ancak bilgi ve eğitim süreçleri boyutlarında cinsiyet temelli anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Görev Türleri Arası Fark Açısından Araştırma Değişkenlerine İlişkin Bulgular bölümünde; okul yöneticilerinin idari görev türlerine (müdür ve müdür yardımcısı) göre dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Dört alt boyut üzerinden yürütülen analizlerde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

- Görsel Okuryazarlık alt boyutunda, müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,725$). Her iki grubun da bu beceriye yönelik öz yeterlik algıları benzer düzeydedir.
- Bilgi Okuryazarlığı alt boyutunda, müdür ($Md = 4,33$) ve müdür yardımcısı ($Md = 4,33$) grupları arasında da anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p = 0,771$), bu durum öz yeterlik algılarının görev türüne göre değişmediğini göstermektedir.
- Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutunda, yine müdür ve müdür yardımcıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = 0,609$). Her iki grubun teknoloji kullanımı konusundaki yeterlik algıları benzer çıkmıştır.
- Eğitim Süreçleri alt boyutunda da görev türüne göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p = 0,920$). Müdürler ile müdür yardımcıları bu alanda benzer öz yeterlik düzeyine sahiptir.

Sonuç olarak, dört alt boyutun tamamında görev türüne (müdür/müdür yardımcısı) göre dijital okuryazarlık öz yeterlik algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hipotez 2a, 2b, 2c ve 2d bu bulgular doğrultusunda reddedilmiştir.

Eğitim Durumları Arasındaki Fark Açısından Araştırma Değişkenlerine İlişkin Bulgular bölümünde; okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Dört alt boyut üzerinden yürütülen analizlerde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre:

- Görsel Okuryazarlık alt boyutunda, lisansüstü mezunu yöneticilerin öz yeterlik algıları lisans mezunlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p=0,003$). Bu durum, görsel içeriklerle çalışma konusunda lisansüstü eğitim alan yöneticilerin daha özgüvenli olduklarını göstermektedir.
- Bilgi Okuryazarlığı alt boyutunda da benzer şekilde lisansüstü mezunlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p = 0,001$). Bu fark, dijital bilgiye erişim, analiz ve

kullanma yeterliklerinde lisansüstü yöneticilerin daha güçlü algılara sahip olduğunu göstermektedir.

- Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutunda, lisansüstü mezunların öz yeterlik düzeyleri lisans mezunlarına göre anlamlı biçimde daha yüksektir ($p=0,014$). Bu bulgu, teknolojik araçları etkin, güvenli ve eleştirel biçimde kullanma becerisinde lisansüstü yöneticilerin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.
- Eğitim Süreçleri alt boyutunda da anlamlı fark lisansüstü mezunlar lehinedir ($p = 0,003$). Bu da, yeni teknolojileri öğretim planlamasında kullanma ve teknolojiyle öğrenme süreçlerini yönetme konularında lisansüstü mezunların daha güçlü olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, dört alt boyutun tamamında lisansüstü mezunların öz yeterlik algılarının lisans mezunlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda Hipotez 3a, 3b, 3c ve 3d desteklenmiştir.

Görev Yapılan Okul Türleri Arasındaki Fark Açısından Araştırma Değişkenlerine İlişkin Bulgular bölümünde; okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademelerine göre dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Dört alt boyut üzerinden yapılan analizlerde Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre:

- Görsel Okuryazarlık alt boyutunda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,478$). Bu sonuç, tüm okul kademelerindeki yöneticilerin görsel dijital içeriklere yönelik öz yeterlik algılarının benzer seviyede olduğunu göstermektedir.
- Bilgi Okuryazarlığı alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p = 0,159$). Katılımcıların dijital ortamda bilgiye erişim, düzenleme ve kullanma konusundaki öz yeterlik düzeyleri okul türüne göre benzerlik göstermektedir.
- Teknoloji Okuryazarlığı boyutunda ise sonuçlar anlamlılık sınırına yakın olsa da ($p = 0,064$), istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu durum, farklı kademelerdeki yöneticilerin teknolojik araç ve uygulamaları kullanmadaki öz yeterlik algılarının yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.
- Eğitim Süreçleri alt boyutunda da okul türlerine göre anlamlı fark saptanmamıştır ($p=0,654$). Bu, öğretim sürecinde dijital araçların kullanılmasına ilişkin yeterlik algılarının farklı kademelerde görev yapan yöneticiler arasında önemli ölçüde değişmediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre dört alt boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış, bu da dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarının okul türünden bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Hipotez 4a, 4b, 4c ve 4d bu sonuçlar doğrultusunda reddedilmiştir.

Meslekteki Kıdem Yılları Arasındaki Fark Açısından Araştırma Değişkenlerine İlişkin Bulgular bölümünde; okul yöneticilerinin mesleki kıdem sürelerine göre dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiştir. Dört alt boyutta yapılan karşılaştırmalar sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bulgular şu şekildedir:

- Görsel Okuryazarlık alt boyutunda; mesleki kıdem süresi 0–5 yıldan 21+ yıla kadar olan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,840$). Tüm gruplar benzer öz yeterlik düzeyindedir.
- Bilgi Okuryazarlığı boyutunda da 0–5 yıl kıdemli yöneticiler ile 21+ yıl kıdemli yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p = 0,116$). Bu durum, dijital bilgiye erişim ve kullanım becerilerinin mesleki deneyimden bağımsız olarak benzer düzeyde algılandığını göstermektedir.
- Teknoloji Okuryazarlığı boyutunda; en düşük medyan değere sahip grup 0–5 yıl kıdeme sahip olanlardır, ancak gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0,358$). Tüm kıdem gruplarının teknoloji kullanımı konusundaki öz yeterlik algıları oldukça yakındır.
- Eğitim Süreçleri alt boyutunda da mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p = 0,593$). Dijital araçların öğretim süreçlerine entegrasyonu konusundaki yeterlik algısı, deneyim süresinden etkilenmemektedir.

Sonuç olarak bu bulgular, mesleki deneyimin uzunluğu ile dijital okuryazarlık öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ve tüm kıdem gruplarındaki yöneticilerin bu becerileri benzer düzeyde algıladığını göstermektedir. Bu doğrultuda, Hipotez 5a, 5b, 5c ve 5d reddedilmiştir.

Yöneticilikteki Kıdem Yılları Arasındaki Fark Açısından Araştırma Değişkenlerine İlişkin Bulgular bölümünde; okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdem yılına göre dijital okuryazarlık öz yeterlik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Dört alt boyutun her biri için yapılan analizler sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- Görsel Okuryazarlık alt boyutunda, yöneticilik süresi 0–5 yıldan 21+ yıla kadar olan yöneticiler arasında fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,317$). Tüm grupların öz yeterlik düzeyleri benzer bulunmuştur.
- Bilgi Okuryazarlığı boyutunda da farklı kıdem grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p = 0,627$). Bu sonuç, bilgiye erişim ve değerlendirme yeterliklerinin yöneticilik deneyiminden bağımsız olarak algılandığını göstermektedir.
- Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutuna ilişkin analizde de kıdem grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p = 0,784$). Bu, tüm grupların teknoloji kullanımına dair öz yeterliklerinin benzer olduğunu göstermektedir.

- Eğitim Süreçleri boyutunda da benzer biçimde yöneticilikteki kıdem yılına göre öz yeterlik algısı değişmemektedir ($p = 0,982$). Tüm kıdem gruplarının dijital öğretim süreçlerine entegrasyon becerileri eşdeğerdir.

Bu sonuçlara göre, Hipotez 6a, 6b, 6c ve 6d reddedilmiş olup; okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık alt boyutlarındaki öz yeterlik algılarının, yöneticilikte geçirilen süreye göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Dijital Okuryazarlık Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Araştırma Değişkenlerine İlişkin Bulgular bölümünde; okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin; cinsiyet, görev türü, eğitim durumu, görev yapılan okul kademesi, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kıdem yılı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

- Cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, kadın katılımcıların dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarının erkek katılımcılara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,021$). Bu sonuç, Hipotez 7a'yı desteklemektedir.
- Görev türü (müdür ve müdür yardımcısı) değişkenine göre yapılan analizde, dijital okuryazarlık öz yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p = 0,781$). Bu doğrultuda Hipotez 7b reddedilmiştir.
- Eğitim durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, lisansüstü mezunu yöneticilerin dijital okuryazarlık öz yeterlik algı düzeyleri lisans mezunlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($p=0,001$). Bu bulgu, Hipotez 7c'yi desteklemektedir.
- Görev yapılan okul türüne göre yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan yöneticiler arasında dijital okuryazarlık öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,226$). Bu doğrultuda Hipotez 7d reddedilmiştir.
- Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre yapılan analizde, 0–5 yıldan 21 yıl ve üzerine kadar olan gruplar arasında dijital okuryazarlık öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p = 0,370$). Bu bulgu doğrultusunda Hipotez 7e reddedilmiştir.
- Yöneticilikteki kıdem yılı değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testi analizine göre, 0–5 yıldan 21+ yıla kadar olan yöneticiler arasında dijital okuryazarlık öz yeterlik algı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,601$). Bu bulgu, yöneticilik süresinin dijital yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığını ortaya koymakta ve Hipotez 7f'in reddedildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık öz yeterlik algıları, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte olup; kadınlar ve lisansüstü mezunlar daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahiptir. Buna karşın, görev türü, görev yapılan okul kademesi, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemi gibi değişkenlerin dijital okuryazarlık öz yeterlik algısı üzerinde

istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu durum, bazı bireysel niteliklerin dijital yeterlik algısını etkilediğini, ancak mesleki deneyim ve pozisyonun belirleyici olmadığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; araştırma bulgularına göre, araştırmada test edilen 30 hipotezden yalnızca 8'i istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve kabul edilmiştir. Bu hipotezler cinsiyet (1a, 1c, 7a) ve eğitim durumu (3a, 3b, 3c, 3d, 7c) değişkenlerine dayalı farklılıkları kapsamaktadır. Buna göre, kadın yöneticilerin ve lisansüstü eğitim almış yöneticilerin dijital okuryazarlık öz yeterlik algıları, karşı gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Buna karşılık, görev türü, görev yapılan okul kademesi, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kıdem yılı değişkenlerine göre test edilen hipotezlerin tamamı reddedilmiştir. Bu sonuçlar, dijital okuryazarlık öz yeterlik algısının büyük ölçüde bireysel ve akademik faktörlerden etkilendiğini; idari deneyim ya da okul düzeyi gibi mesleki değişkenlerle anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

5.2. TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve bu algıların demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Elde edilen bulgular, dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarının bazı bireysel değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığını; ancak mesleki deneyim ya da görev kademesi gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda kadın yöneticilerin özellikle görsel ve teknoloji okuryazarlığı alt boyutlarında erkek yöneticilere göre anlamlı şekilde daha yüksek öz yeterlik algılarına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Arslan (2021) ve Aslan & Seker (2023) gibi cinsiyetin dijital beceriler üzerindeki etkisini ele alan çalışmalarla örtüşmektedir. Kadınların, özellikle teknoloji destekli öğrenme materyalleri geliştirme ve görsel-işitsel araçları kullanma konularında daha aktif oldukları yönündeki bulgular, mevcut sonuçları desteklemektedir.

Eğitim durumu açısından ise lisansüstü mezunların, tüm alt boyutlarda lisans mezunlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Çiftçi & Taşkiran (2021) ve Bailey (2021) gibi akademik gelişimin dijital yetkinlik üzerinde etkili olduğunu gösteren literatür ile paraleldir. Lisansüstü eğitim almış yöneticilerin araştırma, teknoloji kullanımı ve dijital içerik üretimi gibi alanlarda daha fazla deneyime sahip olmaları, bu farkı açıklayabilir.

Buna karşın; görev türü (müdür/müdür yardımcısı), görev yapılan okul kademesi, meslekteki kıdem süresi ve yöneticilikteki kıdem süresi değişkenleri açısından dijital okuryazarlık öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, dijital becerilerin bireyin pozisyonundan çok, bireysel motivasyon ve öğrenmeye açıklık gibi değişkenlerle ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir. Kukul

& Tondeur (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada, idari unvanın değil, yöneticilerin bireysel dijital tutumlarının daha belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Aynı şekilde, Wang, Hao ve Bai (2023), dijital öz yeterlik düzeylerinin pozisyona değil, bireysel teknoloji kullanım sıklığına bağlı olarak şekillendiğini ileri sürmektedir.

Araştırmada tüm okul türlerinde görev yapan yöneticilerin dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemesi ise, Millî Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda dijital eğitim materyallerine erişimi yaygınlaştıran politikalarının etkili olduğunu göstermektedir. Alpsülün & Balıkcı (2024) çalışmasında da benzer biçimde, okul türünden bağımsız olarak yöneticilerin dijital okuryazarlık becerilerinde yakın düzeylerde olduğu ortaya koyulmuştur.

Ayrıca, araştırmada eğitim süreçlerine odaklı dijital okuryazarlık alt boyutunun diğer alt boyutlara kıyasla daha düşük ortalamaya sahip olması, yöneticilerin teknik becerilere daha fazla güven duyduğunu ancak pedagojik entegrasyon konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Getenet (2024) çalışmasında da gözlemlenmiş; teknik dijital beceriler ile pedagojik uygulamalar arasında öz yeterlik düzeylerinin farklılaştığı belirtilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları, bireysel faktörlerin (cinsiyet, eğitim durumu) dijital okuryazarlık öz yeterlik algısını etkileyebileceğini; ancak mesleki unvan, kıdem ve okul türü gibi yapısal değişkenlerin etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, dijital yeterlik gelişiminin kurumsal rollerden ziyade bireysel farkındalık, eğitim geçmişi ve öğrenmeye açıklık gibi kişisel özelliklerle daha yakından ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

5.3. Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulamaya yönelik adımların belirlenmesine ve gelecekteki araştırmalara yön verilmesine katkı sağlayabilecek çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öneriler

- Kadın yöneticilerin güçlü yönleri desteklenmeli, erkek yöneticilerin dijital becerileri güçlendirilmelidir.
- Lisans mezunu yöneticiler için lisansüstü düzeyde dijital beceri eğitimleri sunulmalıdır. Lisans düzeyindeki yöneticilere yönelik modüler, uygulamalı ve sertifikalı dijital liderlik programları planlanabilir.
- Kıdemli yöneticilere yönelik dijital farkındalık ve güncel teknoloji entegrasyonu eğitimleri sunulmalıdır. Mesleki ve yöneticilik kıdemine göre farklılık olmamasına rağmen, teknolojik yeniliklerin takibi açısından kıdemli yöneticilerin güncellenmiş bilgilere erişimini sağlayacak rehberlik ve eğitim süreçleri planlanabilir.
- Okul yöneticilerine yönelik düzenli dijital öz değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Yöneticilerin öz yeterlik algılarını izlemek, bireysel gelişim planlarının oluşturulması açısından önemlidir.

- Eğitim yöneticilerinin dijital liderlik kapasitelerini artırmak için ulusal ve uluslararası iyi örnekler yaygınlaştırılmalıdır.
- UNESCO ve AB dijital liderlik çerçeveleri dikkate alınarak, yöneticilere model olabilecek iyi uygulama örnekleri eğitimlerde paylaşılmalıdır.

Akademik Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Nitel veri toplama yöntemleriyle desteklenmiş karma araştırmalar yapılmalıdır. Yöneticilerin dijital okuryazarlık deneyimlerini daha derinlemesine anlamak için görüşme, odak grup ve gözlem gibi nitel yöntemler eklenebilir.
- Öz yeterlik algısı ile gerçek dijital beceri düzeyleri birlikte ölçülmelidir. Araştırmalarda sadece öznel beyana dayalı veriler değil, aynı zamanda uygulamalı testler ya da görev temelli performans değerlendirmeleriyle yöneticilerin gerçek dijital yeterlik düzeyleri de analiz edilmelidir.
- Farklı bölgeler ve sosyo-ekonomik düzeylerde karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki yöneticilerle yürütülecek çalışmalar, bölgesel farklılıkları ortaya koyarak daha genel geçer sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir.
- Cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi bireysel değişkenlerin etkilerini derinlemesine ele alan alt grup analizleri yapılmalıdır. Bu grupların özel olarak incelendiği derinlemesine çalışmalar, politika geliştiriciler için daha hedeflenmiş veriler sunabilir.
- Boylamsal araştırmalarla dijital yeterliklerin gelişim süreci izlenmelidir. Yöneticilerin dijital okuryazarlık becerilerinin zaman içinde nasıl değiştiği, hangi faktörlerin bu gelişimi etkilediği uzun dönemli araştırmalarla izlenmelidir.
- Dijital okuryazarlık eğitimi alan ve almayan yöneticiler arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alpsülün, M., & Balıkçı, H. C. (2024). Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 131–154. <https://doi.org/10.58689/eibd.1415279>
- American Library Association. (2000). Information literacy competency standards for higher education. <https://alair.ala.org>
- Arseven, A. (2016). Eğitim bilimlerine giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, B. (2021). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri ile öğretmenlik yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 88–106.
- Bailey, D. (2021). Principals' self-efficacy and digital leadership practices: The relationship with school technology integration. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 210–235.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Batu, E., & Taşdan, M. (2025). Okul yöneticilerinin dijital dönüşüm süreçlerine ilişkin farkındalık düzeyleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41(1), 22–45.
- Berber, M., Deveciyan, B., & Alay, S. (2023). Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kariyer tatminine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 134–147.
- Çocuk, H. E. (2020). Dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi öz-yeterlik algılarına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Demir, S. (2023). Okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık ve teknoloji liderliği öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 77–95.
- European Commission. (2020). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Getenet, S. T., Cattle, L., Redmond, P., & Albion, P. (2024). Students' digital technology attitude, literacy and self-efficacy and their effect on online learning engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00437-y>
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
- Hamutoğlu, N. B., Savaşçı, H. S., & Sezen-Gültekin, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılmasına yönelik bir müdahale programı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1234–1252.
- Hsu, P.-S. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *TechTrends*, 60, 30–40.
- International Technology Education Association. (2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. Reston, VA: ITEA.
- Irgatoğlu, A., Erken, V., Gürsel, G. B., & Denizli, Ö. M. (2024). Okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 572–586.
- Kanber, A., & Balyer, A. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin yönetsel yeterliliklere etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(3), 421–440.
- Karasar, N. (2016). **Bilimsel araştırma yöntemi** (31. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kim, H., & Choi, H. (2018). The effects of digital learning environments on student engagement and academic achievement. *Journal of Educational Computing Research*, 56(6), 1500–1523.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Kormos, J. (2020). Online teaching and student participation during COVID-19. *Education and Information Technologies*, 25(6), 4943–4957.

- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teacher digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279–290.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696.
- Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. In A. Martin & D. Madigan (Eds.), *Digital literacies for learning* (pp. 154–164). London: Facet Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). MEB 2023 Vizyon Belgesi.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? **Computers & Education**, *59*(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2018). Dijital okuryazarlık öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 245–268.
- Polat, A. (2023). Okul yöneticilerinin dijital yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 13(1), 112–130.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (2nd ed.). Eugene, OR: ISTE.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Tamer, S., Onbaşılı, U., & Sezginsoy Şeker, B. (2025). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital yeterliklerine etkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 75–98.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Yıldırım, A. (2024). Dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı ilişkisi: Bir yapısal eşitlik modeli önerisi. *Sağlık ve Eğitim Dergisi*, 10(2), 56–72.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253–259.
- Ying-chen, W., & Kinzie, M. B. (2000). Predicting technology use in preservice teachers: The role of computer anxiety. *Journal of Educational Computing Research*, 22(4), 407–431.
- Yuan, R., Rehman, S., Altalbe, A., Rehman, S., & Shahiman, S. (2024). Digital literacy, academic self-efficacy and procrastination among medical students. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 76–94.

SELÇUKLU DEVLET AKLININ MİMARİ: SULTAN MELİKŞAH VE KURUMSAL İNŞA SÜRECİ

Yusuf YILMAZ⁴⁵,

ÖZET

Bildiri Bu çalışma, Sultan Melikşah'ın hükümdarlık döneminde "Altın Çağ"ını yaşayan Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun idari, kurumsal ve entelektüel yapılanmasını başlangıç noktası olarak, Meleikşah'ın vizyoner etkisi ve mirasının kendinden sonra kurulan devletler ve Türkiye Cumhuriyeti'ne uzanan süreçte eğitim sistemleri ve devlet yönetim vizyonu üzerindeki etkilerini tarihsel süreklilik ve dönüşüm ekseninde incelemektedir. Bu dönemde devlet yönetimi, geleneksel boy asabiyetinden profesyonel, merkeziyetçi ve liyakat esaslı bir bürokrasiye evrilmiş; imparatorluk sınırları Orta Asya'dan Ege kıyılarına, Kafkasya'dan Yemen'e kadar devasa bir coğrafyaya yayılmıştır. Melikşah'ın yönetim vizyonu, devletin bekasını salt askeri fetihlerin ötesinde kurumsal bir yapıya, stratejik yönetim ilkelerine ve sistemli bir eğitim modeline dayandırma çabasının tarihteki en somut örneklerinden biridir. Bu vizyonun kurumsallaşmasındaki en temel iki dayanak; Vezir Nizamülmülk tarafından sultanın talebi üzerine hazırlanan ve ideal devlet yönetiminin kodlarını içeren Siyasetname adlı stratejik rapor ile imparatorluğun kültürel ve bürokratik omurgasını oluşturan Nizamiye Medreseleri olmuştur. Yönetim felsefesinin odağında, adaletin mülkün temeli ve devletin ekonomik/siyasi istikrarının aracı olarak konumlandırıldığı "Daire-i Adliye" (Adalet Çemberi) kavramı yer almaktadır. Melikşah, toplumsal meşruiyetini adalet, dürüstlük ve ahlak değerleri üzerinden inşa etmiştir. Sultanın, merkezi otoritenin en uzak eyaletlerde bile hissedilmesini sağlamak ve yerel yöneticilerin keyfi davranışlarını denetlemek amacıyla, halkın şikayetlerini bizzat dinlediği "Divan-ı Mezalim" kurumunu işleterek adli bir denetim mekanizması kurmuştur. Bürokraside ehliyet ve liyakat esasını mutlak bir kural haline getirerek, kritik görevlere sadakatini ve uzmanlığını kanıtlamış isimleri atamış; istişare kültürünü "uzmanlar kurulu" (ehlü'l-hal ve'l-akd) aracılığıyla karar alma süreçlerine entegre etmiştir. İktâ sistemini liyakatli emirlere ve hatta yabancı devlet adamlarına kadar genişleterek yerel güç odaklarını sultana hiyerarşik olarak bağlamış; bu stratejiyle hazineye mali yük getirmeden hem devasa bir ordu yetiştirmiş hem de tarımsal verimliliği ve bayındırlığı maksimize etmiştir. Eğitim alanında gerçekleştirilen Nizamiye Medreseleri hamlesi, tarihin ilk devlet destekli sistematik yükseköğretim modeli ve modern üniversitelerin öncüsü olarak kabul edilmektedir. Bu kurumlar, imparatorluğun ihtiyaç duyduğu hukuk, idare ve diplomasi bilen "Ehl-i Kalem" kadrolarını yetiştirmenin yanı sıra; Bâtınîlik ve Hasan Sabbah hareketi gibi devlete sızmaya çalışan yıkıcı ideolojik tehditlere karşı Sünni-Eş'ari doktrini üzerinden güçlü bir entelektüel savunma hattı oluşturmuştur. Sultan Melikşah'ın eğitim ile stratejik yönetimi iç içe geçiren bu bütünleşik vizyonu, Selçuklu tecrübesini dönemin diğer siyasi yapılarından ayıran temel fark olmuştur. Neticede Melikşah döneminde sistemleştirilen hukuk, eğitim ve toprak yönetimi (İktâ) modelleri; kendisinden sonra gelen Türkiye Selçukluları ve Osmanlı İmparatorluğu'nun (Tımar sistemi, Sahn-ı Seman Medreseleri ve Enderun modeli gibi) devlet felsefesine ve kurumsal yapısına doğrudan prototip teşkil ederek Türk-İslam dünyasına yüzyıllar sürececek bir devlet yönetimi vizyonu kazandırmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sultan Melikşah, Selçuklu İmparatorluğu, Stratejik Yönetim, Osmanlı İmparatorluğu*

⁴⁵ DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları, Doktora Öğrencisi, phdysfylvz@gmail.com

Abstract

This study takes as its point of departure the administrative, institutional, and intellectual structure of the Büyük Selçuklu İmparatorluğu, which experienced its “Golden Age” during the reign of Sultan Melikşah, and examines, within the axis of historical continuity and transformation, the visionary impact and legacy of Melikshah on the states established after him and on the educational systems and state governance vision extending to the Türkiye Cumhuriyeti. During this period, state administration evolved from traditional tribal solidarity into a professional, centralized, and merit-based bureaucracy; the imperial borders expanded across a vast geography stretching from Central Asia to the Aegean coasts and from the Caucasus to Yemen. Melikshah’s governing vision constitutes one of the most concrete historical examples of grounding the survival of the state not merely in military conquests but in an institutional structure, principles of strategic management, and a systematic educational model. The two principal pillars of the institutionalization of this vision were the strategic treatise titled *Siyasetname*, prepared by the vizier Nizamülmülk at the Sultan’s request and containing the codes of ideal state governance, and the *Nizamiye Medreseleri*, which formed the cultural and bureaucratic backbone of the empire. At the center of the governing philosophy stood the concept of the “Circle of Justice” (*Dā’ire-i ‘Adliyye*), in which justice was positioned as the foundation of sovereignty and as the instrument of the state’s economic and political stability. Melikshah constructed his social legitimacy upon the principles of justice, integrity, and moral values. In order to ensure that central authority was felt even in the most distant provinces and to supervise the arbitrary conduct of local administrators, the Sultan established a judicial oversight mechanism by actively operating the *Divan-ı Mezalim*, where he personally heard the complaints of the people. By transforming competence and merit into an absolute rule within the bureaucracy, he appointed to critical offices individuals who had proven their loyalty and expertise; he integrated the culture of consultation into decision-making processes through the “council of experts” (*ahl al-ḥall wa’l-‘aqd*). By extending the *iqta* system to meritorious emirs and even to foreign statesmen, he hierarchically bound local power holders to the Sultan; through this strategy, he raised a massive army without imposing a direct financial burden on the treasury and maximized agricultural productivity and public works. The establishment of the *Nizamiye Madrasas* in the field of education is regarded as the first state-sponsored systematic model of higher education in history and as a precursor to modern universities. These institutions not only trained the “men of the pen” (*ahl al-qalam*) required by the empire in law, administration, and diplomacy, but also created a strong intellectual line of defense based on Sunni-Ash’ari doctrine against destructive ideological threats seeking to infiltrate the state, such as Bāṭinism and the movement of Hasan Sabbah. Sultan Melikshah’s integrated vision, which intertwined education and strategic governance, constituted the fundamental distinction that set the Seljuk experience apart from other political entities of the period. Ultimately, the models of law, education, and land administration (*iqta*) systematized during Melikshah’s reign directly served as prototypes for the state philosophy and institutional structure of the Anatolian Seljuks and the Ottoman Empire including the *timar* system, the *Sahn-ı Seman Madrasas*, and the *Enderun* model—thereby endowing the Turkish-Islamic world with a vision of state governance that would endure for centuries.

Keywords: *The Sultan Melikshah, Seljuk Empire, Strategic Management, Ottoman Empire*

1. GİRİŞ

11. yüzyıl, Türk devlet geleneği ile İslam medeniyetinin sentezlendiği ve siyasi tarihin en kritik dönüm noktalarından biri olarak kabul edilmektedir (Yalçinkaya, 2023). Bu evrede Büyük Selçuklu İmparatorluğu, bozkırın askeri dinamizmini kadim bürokratik geleneklerle birleştirerek bir dünya gücü kimliği kazanmıştır (Yalçinkaya, 2023). Türk devlet felsefesi, tarihsel sürekliliği içerisinde kaostan düzene, fitneden nizâma doğru evrilen ve merkezinde adalet ile bekâ kavramlarını barındıran muazzam bir tecrübe manzumesidir (Korkut, 2022). Bu manzumenin en parlak, en mütekâmil ve kurumsallaşmış halkasını Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun muhteşem hükümdarı Sultan Melikşah'ın (1072-1092) saltanat dönemi teşkil eder (Yalçinkaya, 2023).

Büyük Selçuklu Devleti'nin siyasi ve kültürel olgunluğa eriştiği Sultan Melikşah dönemi (1072-1092), Türk-İslam tarih yazımında çoğunlukla askeri başarılar ekseninde ele alınmaktadır. Oysa bu dönemin asıl özgünlüğü, bozkır geleneğinden beslenen bir hanedanın nasıl cihanşümul bir medeniyet projesine dönüştüğünde yatmaktadır. Bu makale, söz konusu dönüşümün üç temel eksen üzerinde gerçekleştiğini ileri sürmektedir: Nizamü'l-Mülk'ün kurumsal dehası aracılığıyla devlet bürokrasisinin sistematize edilmesi; Celali Takvimi ve Nizamiye Medreseleri'yle bilimin idari bir araca dönüştürülmesi; ve saray edebiyatının siyasi meşruiyetin inşasındaki işlevi. Bu üç eksenin birlikte okunması, Melikşah dönemini salt bir "altın çağ" olarak değil, kendinden sonraki Türk-İslam devlet geleneğini biçimlendiren yapısal bir dönüm noktası olarak kavramamızı mümkün kılmaktadır (Yılmaz, 2024; Kafesoğlu, 2014).

Sultan Alparslan'ın Malazgirt zaferiyle temellerini attığı Anadolu ve Orta Doğu hakimiyeti, Melikşah'ın yirmi yıllık saltanatı süresince kurumsallaşmış; devlet, bozkır geleneklerinden cihanşümul bir imparatorluk bürokrasisine evrilmiştir (Yılmaz, 2024). Melikşah'ın şahsi vizyonu ile veziri Nizamü'l-Mülk'ün idari dehası arasındaki işbirliği, devletin bekasını sağlayan kurumların inşasında temel itici güç olmuştur (Cerrah, 2019; Çiftçi, 2024). Melikşah dönemi, sadece askeri fetihlerin coğrafi sınırları Seyhun'dan Akdeniz'e kadar genişlettiği bir fetihler çağı değil, aynı zamanda Türk devlet aklının "Nizâm-ı Âlem" ülküsünü salt bir nazariyeden mücessem bir devlet pratiğine dönüştürdüğü bir yönetim modelidir (Durdu, 2016).

Melikşah döneminin idari yapısının temelini, fitne döneminin yıkıcılığına karşı konumlandırılan istikrar düzeni oluşturur (Korkut, 2022). Siyaset felsefesi açısından fitne, can ve mal güvenliğinin ortadan kalktığı, toplumsal ahlakın tefessüh ettiği bir doğal durum olarak kabul edilir (Korkut, 2022). Bu kaosun yegâne panzehiri ise, Allah tarafından seçilmiş, üstün meziyetlerle donatılmış ve otoritesi mutlak olan güçlü sultan figürüdür (Korkut, 2022). Sultan Melikşah, tedrisatında ve Nizâmülmülk'ün siyaset felsefesinde şekillenen bu vizyonla, cihan ahalisinin kamu düzeninden sorumlu bir "zıllullâh" (Allah'ın yeryüzündeki gölgesi) olarak temayüz etmiştir (Korkut, 2022). Onun yönetim anlayışında

sultan, sadece bir fatih değil, aynı zamanda halkın refahını sağlayan bir çoban, tebaa ise ona emanet edilmiş bir sürü mesabesindedir (Akın, 2020).

2. YÖNTEM

Mevcut araştırma, Büyük Selçuklu Devleti'nin teşkilat yapısı ile idari felsefesini, bilhassa Sultan Melikşah ve Vezir Nizâmülmülk'ün iktidar yılları odağında irdelemeyi hedeflediğinden, araştırma dizaynı olarak nitel yaklaşım tercih edilmiştir (Can, 2023). Bilgi kaynaklarının derlenmesi aşamasında ise metodolojik bir gereklilik olarak doküman analizi ile derinlemesine alanyazın taraması süreçleri işletilmiştir (Can, 2023; Engin, 2023).

Çalışmanın kuramsal omurgasının inşasında, devrin devlet aklını ve siyasal teorisini doğrudan aksettiren Nizâmülmülk'e ait Siyasetname (Siyerü'l-Mülk) başlıca başvuru materyali sıfatıyla konumlandırılmıştır. Bahsi geçen eseri oluşturan elli bölüm; idari, iktisadi ve hukuki kaideler perspektifinden metin incelemesi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir (Engin, 2023). Birincil elden kaynakların incelenmesine ek olarak, dönemin ruhunu aydınlatan farklı tarihsel vesikalar ve akademik literatürde vücut bulmuş tez, makale ve telif eserlerden oluşan ikincil veri seti de metodik bir süzgeçten geçirilmiştir.

Toplanan bulguların tefsir edilmesi ve akademik bir çıkarıma dönüştürülmesi safhasında temel analitik araç olarak yine doküman değerlendirme prosedürlerine başvurulmuştur (Solmaz, 2025). Çağın politik, bürokratik ve toplumsal mekanizmalarını anlamlandırabilmek; bilhassa Sultan Melikşah'ın hanedan mensuplarına, askerî elitlere ve ecnebi diplomatlara tanıdığı olduğu yerinden yönetim imtiyazlarının arka planındaki saikleri ve bu hamlelerin yarattığı makro-tarihsel etkileri ölçebilmek maksadıyla nedensellik (sebe-sonuç) analizinden istifade edilmiştir (Solmaz, 2025). Bu sayede, merkezi otoritenin taşrada sergilediği yönetsel esneklik stratejisi derinlemesine sorgulanabilmiştir.

Nihai aşamada ise; İktâ nizamı, kaza teşkilatı ve Nizamiye Medreseleri gibi Selçuklu idari dehasının ürünü olan temel müesseselerin, Osmanlı bürokrasisine ve günümüz Türkiye Cumhuriyeti'nin kamu yönetimi felsefesine uzanan kurumsal devamlılığı, ikincil veri analizi teknikleri ışığında karşılaştırmalı bir boyutta irdelenmiştir (Solmaz, 2025). İşe koşulan bu çok boyutlu metodolojik tercihlerin tamamı, söz konusu tarihsel olguları basit birer kronolojik anlatı olmanın ötesine taşımış; konunun bütüncül, kurumsal ve analitik bir çerçevede tartışılmasını sağlamıştır.

3. YÖNETİM VİZYONU VE MERKEZİYETÇİ ESNEKLİK

Sultan Melikşah, dönemin kaynaklarında yalnızca askeri bir deha olarak değil, yüksek ahlaki değerlere sahip, adaleti mülkün temeli olarak gören ve ilmi her şeyin üzerinde tutan bir lider olarak da tasvir edilir. Onun yönetim anlayışında iktidarın meşruiyeti, halkın huzuru ve adaletin tesisiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Cerrah, 2019; Çiftçi, 2024). Melikşah dönemi, bu anlayışın kurumsal karşılıklarıyla birlikte somutlaştığı bir evre olması bakımından ayrı bir öneme sahiptir.

Melikşah'ı seleflerinden ve çağdaşlarından ayıran en önemli özellik, onun merkezi otoriteyi güçlendirirken sergilediği stratejik esneklik ve feodal hakların dağıtımındaki vizyoner tutumudur (Solmaz, 2025). Büyük Selçuklu Devleti, kuruluşundan itibaren hanedan üyelerine feodal haklar tanımış olsa da Melikşah, bu sınırları hem askeri hem de siyasi gereklilikler doğrultusunda oldukça genişletmiştir (Solmaz, 2025). Sadece hanedan azalarına değil, Savtegin ve Gevherâyin gibi kudretli emirlere, hatta Fahrüddeve gibi yabancı devlet adamlarına iktâ ederek yönetim hakkı tanınması, merkezi otoritenin merkeze uzak bölgelerde dolaylı olarak yerinde güçlendirilmesi politikasının bir neticesidir (Solmaz, 2025). Hanedan mensubu kadınların da, özellikle hatunların, bu dönemde devlet yönetimindeki etkileri ve siyasi hayattaki ağırlıkları devlet nizamında önemli bir unsur olmuştur (Dağdeviren, 2024). Büyük Selçuklu Devleti hükümdarı Sultan Melikşah'ın hatunları, sahip oldukları siyasî, idarî ve askerî yetkilerle devlet yönetiminde doğrudan ve son derece etkili roller üstlenmişlerdir (Dağdeviren, 2024). Hatunların kendilerine ait idari meseleleri halleden divanları, özel vezirleri ve askerî birlikleri bulunmakta; gerektiğinde ferman çıkarma, yöneticileri atama ve diplomatik ilişkilerde bulunma gibi kritik devlet haklarını kullanmaktaydılar (Dağdeviren, 2024).

Bu durumun en belirgin örneklerinden biri Melikşah'ın eşi Terken Hatun'dur. Siyasi hırsı oldukça yüksek olan Terken Hatun, kendisine ait 12.000 kişilik süvari kuvveti ve kendi atadığı nüfuzlu veziri Tacü'l-Mülk aracılığıyla devlet politikalarına yön vermiştir (Dağdeviren, 2024). Örneğin, Tekrit şehri ele geçirildiğinde buraya bizzat Gevherayn'ı tayin etmiştir (Dağdeviren, 2024). En dikkat çekici icraatlarından biri de, devletin en kudretli veziri Nizâmülmülk'ü padişahın gözünden düşürerek makamından edilmesini sağlamak olmuştur (Dağdeviren, 2024). Melikşah'ın vefatının ardından bu durumu gizlemiş; 4 yaşındaki oğlu Mahmud'u tahta geçirmek adına askere büyük servetler dağıtarak emirleri kendi safına çekmiş ve siyasi rakiplerini bertaraf etmek için emirnameler çıkartmıştır (Dağdeviren, 2024).

Melikşah'ın bir diğer eşi Zübeyde Hatun da iktidar mücadelelerinde son derece aktif bir rol oynamıştır. Kendi oğlu Berkjaruk'un tahta çıkmasını sağlamak için Selçuklu komutanlarından Gümüştekin ve Aksungur'un desteğini alarak devlet yönetiminde ağırlığını hissettirmiştir (Dağdeviren, 2024). Oğlu Berkjaruk, "Ben bu saltanatı ancak onun için ve o yanımda bulunduğu için istiyorum" sözleriyle devlet idaresinde annesinin taşıdığı stratejik önemi vurgulamıştır (Dağdeviren, 2024).

Zübeyde Hatun ayrıca devletin baş veziri Müeyyidü'l-Mülk'ün azledilip yerine Fahrü'l-Mülk'ün getirilmesinde de başrol oynamıştır (Dağdeviren, 2024).

Saltanat mücadelelerinden uzak dursa da devletin bekası için diplomatik hamlelerde öne çıkan Seferiye Hatun ise devlet nizamının korunması adına büyük kararlar alan bir diğer örnektir. Kendisine bağlı bir divanı ve veziri bulunan Seferiye Hatun, devlet yönetimindeki etkinliğini kullanarak vezir atamalarına müdahale etmiştir (Dağdeviren, 2024). En büyük idari başarılarından biri, oğlu Sencer ile torunu Mahmud arasındaki Save Savaşı'nın ardından devreye girerek iki tarafı uzlaştırması ve hanedan içindeki iç savaş diplomatik yollarla çözüme kavuşturmasıdır (Dağdeviren, 2024).

Melikşah'ın bu yaklaşımı, devletin şanını temsil etme düşüncesiyle birleşerek, yerel asayişin sağlanmasında ve fetihlerin kalıcı hale getirilmesinde hayati bir rol oynamıştır (Solmaz, 2025). Sultan, bu emirlere çetr taşıma ve nevbet çaldırma gibi sınırlı hâkimiyet alametlerini kullanma izni vererek, imparatorluk sathında hizmet, sadakat ve ödül dengesini kurumsal bir zemine oturtmuştur (Solmaz, 2025). Bu model, modern yönetim teorilerindeki stratejik delegasyon ve merkezî denetim altında yerinden yönetim prensiplerinin tarihsel bir öncülü mahiyetindedir (Solmaz, 2025).

Sultan Melikşah'ın saltanatı, İslam dünyasında pek çok kurumsal ilkin yaşandığı ve yapısal standartların belirlendiği bir evre olma özelliği taşımaktadır. Bu dönemde gerçekleştirilen reformlar, yalnızca Büyük Selçuklu Devleti'nin değil, ardından gelen tüm Türk-İslam devletlerinin idari ve bilimsel altyapısını oluşturmuştur (Cerrah, 2019; Çiftçi, 2024). Melikşah, döneminin en büyük alimlerini sarayında toplamış ve onlara bilimsel araştırmalar yapabilmeleri için her türlü imkanı sağlamıştır. Ömer Hayyam, Gazali ve Kaşgarlı Mahmud gibi isimlerin bu dönemde en verimli eserlerini vermesi bu himaye anlayışının somut bir çıktısıdır (Yılmaz, 2024; Kaya, 2020). Sultanın bizzat astronomi ve matematik konularına ilgi duyduğu, İsfahan Rasathanesi'nin kuruluş sürecinde çalışmaları yakından takip ettiği bilinmektedir (Kaya S., 2017). Bu entelektüel merak, devletin yalnızca kılıçla değil, kalemle ve akılla da yönetilmesi gerektiği ilkesine dayanmaktadır.

Tablo 1. Melikşah'ın Şahsi Prensipleri ve Kurumsal Yansımaları

Şahsi Prensip	İdari/Sosyal Uygulama	Sonuç ve Etki
Adalet (Adl)	Mezalim divanları ve yerel yöneticilerin denetimi	Halkın devlete bağlılığının artması ve iç istikrar
Liyakat	Atamalarda inanç ve yetenek bazlı seçim	Güçlü ve profesyonel bürokrasinin tesisi
Bilimseverlik	Rasathanelerin ve medreselerin finansmanı	Celali Takvimi gibi bilimsel devrimlerin ortaya çıkışı
Dindarlık	Ehl-i Sünnet akidesinin korunması ve desteklenmesi	Batini hareketlere karşı ideolojik kalkan oluşması

İstişare	Karar süreçlerinde alimlerin ve vezirin görüşlerine başvurulması	Kurumsal aklın güçlenmesi

3.1. İktâ Sistemi ve Kurumsal Bekâ

Melikşah ve veziri Nizâmülmülk tarafından mükemmelleştirilen iktâ sistemi, Türk devlet geleneğinde toprak mülkiyetinin devlet kontrolünde kalmasını sağlayarak, Avrupa feodalitesinin aksine bir aristokrat sınıfının oluşmasını engellemiştir (Göksu, 2018). Selçuklu iktâ'sı, toprağın verimli işlenmesini zorunlu kılan, askerin maaşını bizzat üretimden almasını sağlayan ve böylece devlet hazinesine yük olmadan devasa bir ordu beslenmesine imkân tanıyan muazzam bir iktisadi ve askeri mekanizmadır (Göksu, 2018). Bu sistemde mülk ve reaya sultana aittir; mukta (iktâ sahibi) sadece vergi toplama yetkisine sahiptir ve halka zulmetmesi en ağır cezalarla yasaklanmıştır (Göksu, 2018). İktâ sisteminin belirli aralıklarla rotasyona tabi tutulması, muktaların yerel birer güç odağı haline gelmesini önleyerek merkezîyetçi yapıyı korumuştur (Korkut, 2022).

Bu kurumsal yapı, Osmanlı'daki tımar sistemine ve nihayetinde modern Türkiye'deki kamu arazilerinin yönetimi modellerine kadar uzanan bir sürekliliğin temel taşıdır (Büyükbaş, 2013; Göksu, 2018). Melikşah'ın kılıcın fethettiği memleketi kalemle taksim etme düsturu, askerî başarının ancak sivil ve hukuki bir nizamla kalıcı olabileceği gerçeğini devletin genetik kodlarına işlemiştir (Korkut, 2022).

Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun altın çağını temsil eden hükümdarı Sultan Melikşah, Türk cihan hâkimiyeti mefkûresinin en görkemli temsilcisi olarak devletin sınırlarını Çin hududundan Akdeniz'e, Kafkaslardan Yemen'e kadar ulaştırarak eşsiz bir yayılmacı dünya vizyonu sergilemiştir (Durdu, 2016). Melikşah'ın bu cihanşümül vizyonunu gerçeğe dönüştüren en önemli unsurların başında, bilge veziri Nizâmülmülk ile birlikte kusursuzlaştırdığı askeri mekanizma ve iktâ sistemi gelmektedir. Sultan Melikşah, Avrupa feodalitesinin aksine toprağın mutlak mülkiyetini devletin elinde tutarak, devasa imparatorluğun idaresini ve savunmasını eşsiz bir askeri dehayla kurgulamıştır. Bu muazzam sistem sayesinde, devlet hazinesinden tek bir kuruş bile çıkmadan, yalnızca toprak gelirlerinin asker yetiştirme şartıyla tahsis edilmesiyle sayıları 400.000'e ulaşan devasa, düzenli ve daimî bir ordu finanse edilmiş ve cihan fetihleri için her an hazır tutulmuştur (Göksu, 2018).

Sultan Melikşah'ın üstün öngörüsüyle kurumsallaşan ve devletin kılcal damarlarına kadar işleyen bu askerî iktâ sistemi, yalnızca o dönemin askeri gücünü zirveye taşımakla kalmamış; Türk devlet geleneğinde asırlar boyu yaşayacak bir kurumsal sürekliliğin de sarsılmaz temelini atmıştır. Melikşah'ın mükemmelleştirdiği Selçuklu iktâ sistemi, Osmanlı İmparatorluğu'nun kurumsal omurgasını teşkil eden ve onun üç kıtaya hükmeden bir cihan devleti olmasını sağlayan meşhur

"tımar sistemi"nin doğrudan ana modeli olmuştur (Büyükbaş, 2013). Melikşah döneminde toprağın kamu yararına, liyakatle ve sıkı devlet denetiminde işletilmesi üzerine kurulan bu ileri düzey rasyonel anlayış, modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kamu arazilerinin yönetimi modellerine ve devlet-toprak ilişkisine kadar uzanan derin bir tarihsel süreklilik arz etmektedir (Büyükbaş, 2013; Göksu, 2018).

Sultan Melikşah, kılıcıyla fethettiği muazzam coğrafyayı, üstün devlet aklı, sarsılmaz adalet terazisi ve benzersiz teşkilatçılık vizyonu ile nizam altına almış; cihan tarihinin gördüğü en büyük ve vizyoner liderlerden biri olarak dünya tarihine silinmez bir damga vurmuştur (Korkut, 2022).

4. İLİM VE SİYASETİN MUVAZENESİNDE NİZAMİYE MEDRESELERİ

Selçuklu nizamının en stratejik kurumu, şüphesiz Nizamiye Medreseleri'dir (Kaya, 2019). Bu kurumlar, sadece dinî eğitim veren mekânlar değil, devlet bürokrasisinin ihtiyaç duyduğu liyakatli kalem erbabını yetiştiren birer kamu yönetimi akademisi işlevi görmüştür (Kaya, 2019; Korkut, 2022). Fâtımîlerin Bâtınî propagandasını ilmî yollarla çürütmek amacıyla kurulan bu medreseler, devletin resmî ideolojisini tahkim ederken, idari yapıda liyakati esas alan profesyonel bir bürokrasinin doğmasına zemin hazırlamıştır (Kaymak, 2013; Korkut, 2022). Nizamiye Medreseleri, İslâm ve dünya eğitim tarihinde yalnızca birer ilim yuvası olmakla kalmamış, aynı zamanda kurumsal yapılarıyla eğitimde köklü bir dönüşümü başlatmıştır. Devlet himayesinde inşa edilen bu kurumların temel hedeflerinden biri, Sünnî-Eş'arî akideyi güçlendirmek ve Bâtınîlik gibi akımlara karşı fikrî bir mücadele yürütmek olmuştur (Okumuşlar, 2008).

Nizamiye Medreseleri, eğitim tarihinde günümüz modern üniversitelerinin temelini atan pek çok uygulamaya imza atmıştır. Bu yeniliklerden biri mezun olan öğrencilere ilmi yetkinliklerini onaylayan bir "icazetname" verilmesi uygulamasıdır. Bugün dünya eğitim sistemlerinde standart bir sertifikasyon sağlayan diploma uygulamasının tarihsel kökeni, Nizamiye Medreselerindeki bu icazetname geleneğine dayanmaktadır (Kaya, 2019). Ancak icazetname sistemi, günümüzdeki modern diploma sisteminden oldukça belirgin ve temel bir yönüyle ayrılmaktadır: Mezuniyetin zamana değil, esere ve bireysel yetkinliğe dayalı olmasıdır. Modern eğitim sistemlerinde diploma, genellikle önceden belirlenmiş sabit bir öğretim süresinin ve standart bir müfredatın tamamlanması esasına dayanır. Nizamiye Medreselerinde ise durum oldukça farklıdır. Bu kurumlarda eğitim görmek için herhangi bir yaş sınırlaması bulunmadığı gibi, öğrenme süreci tamamen öğrencinin kendi zekâsına, çabasına ve kişisel yeteneğine bırakılmıştı (Kaya, 2019). Bu doğrultuda medreselerden mezun olmak, belirli bir "yıl" esasına göre değil, "belli kitapları okuma ve anlama" esasına bağlanmıştı (Kaya, 2019).

Örneğin, üniversite sistemlerindeki "ders geçme" yöntemi ilk kez Nizamiye Medreseleri ile eğitim dünyasında sistematik bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Kaya, 2019). Eğitim sistemi içerisinde

daimi statüde öğretim elemanı tahsis edilmesi ve müderris, muid, talebe gibi akademik unvanlar arasında bir statü hiyerarşisi belirlenmesi geleneği de bu dönemde kurumsallaşmıştır (Kaya, 2019). Mezun olan öğrencilere, bugünkü modern diploma sisteminin tam karşılığı olan "icazetname" verilmesi uygulamasının standartlaşması yine Nizamiye Medreseleri'nin dünya eğitim sistemine armağanıdır (Kaya, 2019).

Öğrencilerin hedeflenen kitapları okuyup bitirme ve o ilimde derinleşme hızları bireysel farklılıklar gösterdiği için, Nizamiye Medreselerinde herkes için geçerli, standart bir öğretim süresi belirlenmemiştir (Kaya, 2019). Bireyselleştirilmiş bu esnek eğitim modelinde eğitim süresi şahsa göre değişmekle birlikte, bir talebenin yeterli ilmi seviyeye ulaşip medreseden icazetname alması genel itibarıyla beş yıldan önce mümkün olmamıştır (Kaya, 2019). Bununla birlikte, medreselerdeki eğitim süresinin vakfın gaye ve imkânlarına bağlı olarak her dönem kesinlik arz etmese de beş yıla kadar sınırlandırıldığı uygulamalar da mevcuttur (Kemaloğlu, 2015). İcazetname sistemi; mezuniyeti standart ve katı bir süreye bağlayan modern diploma anlayışından farklı olarak, bilginin derinlemesine özümsemesini ve belirli eserlerin hakkıyla tamamlanmasını merkeze alan, kişiye özgü ve yetkinlik odaklı bir sertifikasyon modeli olması yönüyle ayrılmaktadır.

Bununla birlikte, günümüz yükseköğretim kurumlarında sıkça rastlanan ritüeller ve evrensel akademik uygulamalar da köklerini buradan almaktadır. Müderrislerin atanması sırasında uygulanan cübbe giydirme geleneği ve medreseler arasında hoca değişim programlarına benzeyen akademik hareketlilikler, Nizamiye vizyonunun bir parçası olarak ortaya çıkmıştır (Kaya, 2019). Ayrıca, modern üniversitelerin önemli bir uygulaması olan "misafir hoca" (guest professor) geleneğinin ilk uygulayıcısı da yine Nizamiye Medreseleri olmuştur (Kaya, 2019). Dönemin ünlü ilim adamları yüksek itibar ve dolgun bütçelerle (örneğin bir konferans için 1000 dinar ödenmesi gibi) medreselere davet edilmiş, öğrencilerin farklı uzmanlıklardan faydalanması sağlanmıştır (Kaya, 2019).

Tablo 2. Medrese Unsurlarının Batı Üniversitesindeki Karşılıkları

Medrese Unsuru	Batı Üniversitesi Karşılığı
İcazetname	Diploma / Licentia Docendi
Müderris	Professor / Chair
Vakıf (Waqf)	Endowment / Trust Fund
Münazara kültürü	Disputation / Scholasticism
Kolej yapısı	College System (Oxford/Cambridge)

Kaynak: Kenan, 2015

Bu medreselerin eğitim dünyasına bıraktığı en kalıcı miraslardan biri, eğitime erişimi kolaylaştıran "burslu ve yatılı" sistemleri ile günümüz modern üniversite yapılarına doğrudan rol modelliği yapmış

olmalarıdır. Eğitim tarihindeki en büyük devrimlerinden biri, eğitimi tamamen devlet güvencesi ve vakıf sistemi altına alarak yatılı ve burslu bir model inşa etmesidir. Bu modelin temel amacı, yoksul ancak yetenekli öğrencileri okutup topluma ve devlet kademelerine kazandırmaktır (Kemaloğlu, 2015). Okumaya imkânı olmayan fakir öğrencilerin de ilim tahsil etmesini sağlamayı gaye edinen bu kurumlar, eğitimde bir şans ve fırsat eşitliği yaratmıştır (Kaymak, 2013). O döneme kadar yükseköğretim, genellikle maddiyatı yerinde olan, kolayca kitap satın alabilen ve kendi imkânlarıyla seyahat edebilen kimselerin tekelindeyken; devlet, medreseleri yatılı ve burslu bir eğitim kuruluşu hâline getirerek bu ayrıcalığı kırmış ve öğretimde imkân eşitliğini devlet politikası hâline getirmiştir (Kaymak, 2013).

Medreselerin finansmanı ve öğrencilerin ihtiyaçları, kurulan güçlü vakıf sistemiyle güvence altına alınmıştır. Vakıf geleneğine uygun olarak kurulan medreselerin etrafında, çarşı, arazi, hamam ve dükkânlardan elde edilen devasa gelirler medreseye tahsis edilmiştir (Kaymak, 2013). Bu gelirler, öğrencilerin ve müderrislerin geçimlerine fazlasıyla yetmiş; medresede eğitim gören öğrencilere mevkilerine ve başarılarına göre düzenli burs ödemeleri yapılmıştır (Kaya, 2019). Öğrenciler maaşlarını, yiyeceklerini, elbiselerini ve gündelik eşyalarını doğrudan okuldan karşılayabilmişlerdir (Kaymak, 2013). Böylelikle öğrencilerin barınma ve beslenme gibi yaşamsal kaygıları ortadan kaldırılmış, bütün ilgilerini yalnızca ilme ve araştırmaya vermeleri sağlanmıştır (Kaya, 2019). Nizamiye müfredatının merkezinde fıkıh, tefsir ve hadis gibi temel İslami ilimler yer alırken; matematik, astronomi, felsefe ve dil bilimleri gibi akli ilimlere de geniş yer verilmiştir (Kaya, 2019; Kemaloğlu, 2015).

Melikşah döneminin en önemli bilimsel atılımı, kuşkusuz Celali Takvimi'dir. Sultanın emriyle Ömer Hayyam başkanlığında kurulan bir astronomi heyeti, dönemin takvimlerindeki hataları gidermek amacıyla İsfahan'da kapsamlı gözlemler gerçekleştirmiştir (Kaya S., 2017; Akgür, 1993). 1079 yılında tamamlanan bu takvim, güneş yılı esaslı olup hassasiyetiyle hayranlık uyandırmaktadır. Celali Takvimi, güneş yılının uzunluğunu 365 gün 5 saat 48 dakika ve 45 saniye olarak hesaplamıştır; bu değer bugün kullandığımız Gregoryen takviminden bile daha yüksek bir doğruluğa işaret etmektedir (Akgür, 1993; Kaya, 2020). Takvimin devlet mali işlemleriyle —vergi toplama ve maaş ödemeleri— tarımsal mevsimlerle uyumlu hale getirilmesini sağlaması, yalnızca bilimsel değil idari bir kazanım olarak da değerlendirilmelidir. Bu yönüyle Celali Takvimi, bilimin devlet kapasitesini artırma amacıyla kullanıldığı somut bir örnek olarak öne çıkmaktadır (Kaya S., 2017). İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde Ömer Hayyâm ve Ebû'l Abbâs el-Levkerî gibi ilim insanlarının çalışmaları, bilimsel faaliyetlerin devletin kalkınma ve nizam projesinin ayrılmaz bir parçası haline geldiğini göstermektedir (Kaya, 2020).

Nizamiye Medreseleri'nde yetişen ve İmam Gazzâlî, Cüveynî gibi devrin en büyük zihinleri tarafından eğitilen devlet adamları; elçilik, kadılık ve vezirlik gibi kritik devlet görevlerinde bulunarak Selçuklu

devlet aklını şekillendirmişlerdir (Kaya, 2019; Korkut, 2022). Bu profesyonelleşme, rüşvet ve yolsuzluğa karşı teyakkuzda olan, uzmanlaşmış bir memur sınıfının oluşmasını sağlamıştır (Korkut, 2022). Bu profesyonelleşme, Türk devlet bürokrasisinin yüzyıllar boyunca sürecek olan kurumsal hafızasının ve liyakat geleneğinin kaynağıdır.

Nizamiye Medreseleri'nin eğitim alanında tatbik ettiği bu sistemli ve devlet destekli yaklaşım, günümüz modern dünya üniversitelerine de pek çok açıdan yapısal bir rol modelliği yapmıştır. Avrupa'da modern devletlerin "vatandaşlık bilinci" aşılama amacıyla eğitim işlerini üstlenmesinden asırlar önce, devletin temel ideallerinin öğretildiği ve devlete liyakatle bağlı kadroların yetiştirildiği bir eğitim sistemini ilk başlatan ve başaran Nizamiye Medreseleri olmuştur (Kaya, 2019). Bugün dünya genelinde üniversite sistemlerinin omurgasını oluşturan pek çok akademik ve idari uygulamanın temelleri bizzat bu kurumlarda atılmıştır.

Nizamiye Medreseleri sadece Büyük Selçuklu Devleti'nin siyasi ve bürokratik ihtiyaçlarını karşılamakla kalmamış; oluşturdukları burslu ve yatılı eğitim modeliyle dünya eğitim tarihinde bir devrim yaratmıştır. Eğitimin fırsat eşitliği temelinde tüm sosyal sınıflara açılması, akademik unvanların kurumsallaşması, hoca-öğrenci etkileşiminin devlet güvencesine alınması ve diploma sisteminin oturtulması gibi atılımlar, bu medreselerin günümüz üniversitelerine nasıl güçlü bir öncülük ettiğini kanıtlamaktadır. Nizamiye Medreseleri'nin kurduğu bu sağlam akademik mimari, kendisinden sonraki yüzyıllarda küresel çaptaki eğitim kurumları için vazgeçilmez bir evrensel model olmuştur.

5. DEVLETİN SARSILMAZ TEMEL DİREĞİ: ADALET VE MEZÂLİM DİVANI

Sultan Melikşah'ın yönetim anlayışında adalet, devletin varlık sebebidir (Altan, 2001). Kaynaklarda "es-Sultânu'l-Âdil" lakabıyla anılan Melikşah, adaletin gecikmeden yerini bulmasını hükümdarlığın en kutsal vazifesi saymıştır (Altan, 2001). Nizamülmülk'ün sultanın talebi üzerine hazırladığı Siyasetname'de belirttiği üzere, devlet küfür ile ayakta kalabilir ama zulüm ile ayakta kalamaz (Can, 2023; Engin, 2023). Melikşah döneminde adliye teşkilatı, hükümet işlerinden bağımsız bir yapı sergilemiş; kadılar kararlarını hiçbir siyasi baskı altında kalmadan doğrudan fıkıh ve örf dairesinde vermişlerdir (Altan, 2001).

Sultan, bizzat haftada iki gün Mezâlîm Divanı'na başkanlık ederek halkın şikâyetlerini dinlemiş ve tebaasını zalim yöneticilere karşı bizzat korumuştur (Altan, 2001; Engin, 2023). Irak'ta bir askerin bir köylünün karpuzunu zorla alması üzerine askerin derhal cezalandırılması veya Gazzâloğulları davasında haksızlık yapan Emîr Humar Tekin'in cezalandırılarak adaletin tesis edilmesi, hukukun üstünlüğünün fiiliyatta tecelli ettiğini göstermektedir (Altan, 2001). Bu kararlar, Selçuklu devlet sisteminde adaletin padişahın iradesinin üstünde bir değer olduğunu ve hukuk önünde herkesin eşitliğini tescil etmiştir (Altan, 2001).

Selçuklu siyaset felsefesinde adaletin kurumsallaşmış hali olan Mezâlim Divanı, yalnızca bireysel haksızlıkların giderildiği bir yargı makamı değil, aynı zamanda devletin sosyo-ekonomik bekasını güvence altına alan stratejik bir denetim mekanizmasıdır. Nizamülmülk'ün yönetim vizyonunda adalet, ahlaki bir erdem olmanın ötesinde devletin fiziksel varlığını sürdürebilmesi için teknik bir zorunluluk olarak konumlandırılmıştır. Bu anlayışın merkezinde yer alan "daire-i adliye" (adalet dairesi) ilkesine göre; adaletin zedelendiği ve zulmün başladığı bir toplumda huzursuzluk baş gösterir, tarımsal ve ticari üretim durur, bunun kaçınılmaz sonucu olarak da devletin mali ve askeri gücü erimeye mahkûm olur (Can, 2023). Dolayısıyla Sultan Melikşah'ın Mezâlim Divanı'na bizzat riyaset etmesi, bürokrasinin ve yerel yöneticilerin halk üzerindeki olası keyfi baskılarını en üst perdeden denetleme ve gücün yozlaşmasını engelleme amacı taşımaktadır.

Hükümdarın halkla arasına bürokratik engeller koymadan doğrudan şikâyetleri dinlemesi, devlet ile reaya arasında karşılıklı güvene dayanan sarsılmaz bir ilişki tesis etmiştir. Nizamülmülk, memurlar arasında rüşvet ve yolsuzluğun yaygınlaşmasının toplumdaki güven duygusunu zedeleyerek büyük huzursuzluklara yol açacağını vurgulamıştır. Bu tehlikeyi bertaraf etmek için, halka zulmeden veya yolsuzluğa bulaşan yöneticilerin diğer devlet adamlarına ibret olması maksadıyla derhal görevden alınıp cezalandırılmasını sultanın en temel sorumlulukları arasında saymıştır (Engin, 2023). Melikşah döneminde, devletin en ücra bölgelerinde iktâ sahibi olan güçlü emirlere dahi reayaya zulmetme hakkı tanınmamış, halkın maruz kaldığı en ufak bir haksızlığın bile doğrudan merkeze, Mezâlim Divanı'na taşınabilmesinin önü açık tutulmuştur. Bu sistem sayesinde mukta'ların (iktâ sahiplerinin) sadece vergi toplama yetkisiyle sınırlandırıldığı ve mülk ile reayanın mutlak surette sultana ait olduğu tescillenmiştir (Göksu, 2018).

Bunun yanı sıra, Melikşah'ın adalet tasavvurunda teolojik ve ahlaki bir boyut da oldukça belirgindir. Siyaset felsefesi açısından can ve mal güvenliğinin ortadan kalktığı "fitne" (kaos) durumunun yegâne panzehiri, Allah'ın yeryüzündeki gölgesi (zıllullâh) konumunda olan kudretli ve adil bir sultanın mevcudiyetidir (Korkut, 2022). Bu bağlamda kamu düzeninin inşası ve adaletin tecellisi, salt dünyevi bir siyaset meselesi olarak değil, aynı zamanda uhrevi bir sorumluluk olarak telakki edilmiştir. Nitekim dönemin siyaset aklında ve nasihatnamelerinde, bir devlet başkanının bir saat adaletle hükmetmesinin yetmiş yıl ibadet etmekten daha üstün bir eylem olduğu inancı açıkça vurgulanmıştır (Akin, 2020). Sultan Melikşah döneminde Mezâlim Divanı ve ona entegre çalışan adalet mekanizması; taşradaki güç odaklarının merkezden bağımsızlaşarak halkı ezmesini engelleyen, yolsuzluğu önleyerek toplumsal meşruiyeti sağlayan ve Selçuklu devlet aklının "Nizâm-ı Âlem" ülküsünü fiiliyata döken en hayati kurum işlevi görmüştür.

6. İSTİŞARE VE LİYAKAT: KURUMSAL KARAR ALMA MEKANİZMASI

Melikşah'ın yönetim vizyonu, tek adam iradesinden ziyade istişare (danışma) mekanizmasına dayanır (Engin, 2023; Korkut, 2022). Sultan, devlet işlerinde cihan görmüş, tecrübeli devlet adamlarıyla meclis kurmayı ihmal etmemiş ve liyakati her türlü akrabalık ile dostluk bağının üstünde tutmuştur (Engin, 2023; Korkut, 2022). Tecrübesiz kişilerin devlet işlerine müdahale etmesini devletin zevali olarak gören bu anlayış, modern devletin uzmanlaşma ve rasyonel karar alma süreçlerinin tarihsel bir izdüşümüdür (Akın, 2020; Korkut, 2022). Devlet adamlarının ve yöneticilerin, kin beslemeyen, liyakatli, şeri hükümleri gözetken kimselere teslim edilmesi ilkesi, liyakate dayalı bir devlet mekanizmasının inşasını sağlamıştır (Engin, 2023).

Bu liyakat ve istişare temelli muazzam devlet aklının en ulvi gayesi ise yeryüzünde ilahi adaleti tesis etmek olmuştur. İslam'ın şanlı kılıcı ve yeryüzündeki gölgesi (zıllullâh) mevkiinde olan cennet-mekân Sultan Melikşah, gücünün zirvesinde dahi kibre kapılmamış, devletin aksayan yönlerini bizzat tespit edebilmek adına devrinin âlimleri ve tecrübeli devlet adamları arasında bir yarışma tertip ederek onlardan nizamın salâhı için eserler yazmalarını talep etmiştir (Engin, 2023).

Bilge vezir Nizâmülmülk'ün kaleme aldığı meşhur Siyasetname eseri de şevketli sultanın bu eşsiz istişare ve hakikati arama arzusunun paha biçilemez bir meyvesidir (Engin, 2023). Bu asil tutum, ulu hakanın kendi şahsi iradesini değil, ehliyetli zihinlerin süzgecinden geçmiş ortak akli ve mülkün bekasını merkeze aldığını gösteren en parlak delillerden biridir. Melikşah, liyakatsizlerin devleti zevale sürükleyeceğini öngörerek, memleketin dört bir yanını liyakat sahibi, Allah korkusu taşıyan ve İslam ahlakıyla bezenmiş idarecilere emanet etmiştir.

Siyasetname'nin yönetim felsefesini şekillendiren başlıca kavramlar şu şekilde özetlenebilir:

- Hükümdarın İlahi Sorumluluğu: Padişah, Allah tarafından seçilmiş bir lütuf olarak konumlandırılır; ancak bu güç, halka hizmet etme ve adaleti sağlama koşuluna bağlıdır (Cerrah, 2019).
- İstihbarat ve Denetim (Barid): Devletin bekası için yöneticilerin ve memurların halka zulmedip etmediğini denetleyen gizli bir istihbarat ağının gerekliliği vurgulanır (Cerrah, 2019).
- Ehliyet ve Liyakat: Devlet görevlerinin bilgili ve köklü ailelerden gelen kişilere verilmesi gerektiği savunulurken Batını gibi yıkıcı hareketlerin bürokrasiye sızmasına karşı sert uyarılar yapılmaktadır (Çiftçi, 2024).
- Ordu ve İktâ Dengesi: Ordunun disiplini ve askerlerin refahı, devletin savunma gücü için zorunlu koşul olarak görülmektedir (Cerrah, 2019).

Tarih sayfalarında haklı olarak "es-Sultânü'l-Âdil" unvanıyla şereflendirilen Melikşah, liyakatle ördüğü bu idari yapının merkezine adaleti sarsılmaz bir sütun olarak yerleştirmiştir (Altan, 2001). Zira onun

yüce idrakine göre, devletin ve mülkün yegâne temeli adalettir; nitekim devlet küfür ile ayakta kalabilse de zulüm ile asla pâyidar olamaz (Can, 2023). Bu derin şuurla hareket eden sultan, tebaasını Allah'ın kendisine emanet ettiği kıymetli bir sürü, kendisini ise onlardan mesul bir çoban olarak telakki etmiştir (Akın, 2020). Sultan, kurulan profesyonel bürokrasinin halka karşı bir tahakküm aracına dönüşmemesi için bizzat haftada iki gün Mezâlim Divanı'na riyaset etmiş, en mazlum tebaası ile arasına çekilebilecek her türlü bürokratik perdeyi kendi elleriyle yırtıp atmıştır (Altan, 2001). Makamı ve rütbesi ne kadar yüce olursa olsun, mazlumların hakkını zalimlerden bizzat söküp almıştır.

Sultan Melikşah'ın cihanşümül vizyonu, kılıcın fethettiği topraklarda sadece askeri bir egemenlik kurmak değil; kılıcın açtığı yolda kalemin, ilmin ve şer'i adaletin nizamını hâkim kılmaktır (Korkut, 2022). O, mülkün asıl sahibinin Cenab-ı Hak olduğunun idrakiyle, emrindeki muktaların (iktâ sahiplerinin) ve kudretli komutanlarının reayaya zulmetmesine en ufak bir müsamaha göstermemiştir (Göksu, 2018). Halkın malına ve canına kasteden kendi askeri dahi olsa şer'i ve örfi hukukun kılıcını tereddütsüz indirmiş, adalet terazisini her daim dengede tutmuştur (Altan, 2001). Sultan Melikşah, tesis ettiği bu muazzam nizamla sadece Çin hududundan Akdeniz'e uzanan coğrafyaları fethetmekle kalmamış; adaleti devletin varlık sebebi kılan idaresiyle Türk-İslam medeniyetinin altın çağını yaşatmıştır. Onun kutlu vizyonu, İslam sancağının gölgesinde yeşeren şanlı devlet geleneğimizin, hak ve adaletle nasıl muazzam bir "Nizâm-ı Âlem" davasına dönüştüğünün en müstesna şahididir (Korkut, 2022).

Nizamiye Medreseleri tarafından atılan kurumsal temeller ve Selçuklu yönetim anlayışı, Osmanlı Devleti için sarsılmaz bir model teşkil etmiştir (Büyükbay, 2013; Kaya, 2019).

Melikşah döneminin Osmanlı kurumsal kimliğinin biçimlenmesindeki etkisi göz ardı edilemez. Osmanlıların "devlet-i ebed müddet" ideolojisi ile Melikşah'ın cihanşümül hakimiyet anlayışı arasında dikkat çekici bir süreklilik söz konusudur. Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'u fethettikten sonra kurduğu eğitim ve bürokrasi sisteminde Nizamiye Medreseleri'nin ve Nizamü'l-Mülk'ün yönetim ilkelerinin mirasına başvurmuştur (Kenan, 2015). Kanuni Sultan Süleyman döneminde hazırlanan Osmanlı kanunnamelerinde Siyasetname'deki "adalet çemberi" ve "devletin dini koruma görevi" gibi kavramların belirleyici bir yer tuttuğu görülmektedir (Cerrah, 2019). Nizamü'l-Mülk'ün Siyasetname'de öne çıkardığı liyakat, denetim, rüşvetle mücadele ve istişare ilkeleri, bugün de kamu yönetimi alanında "iyi yönetim" (good governance) çerçevesinde akademik araştırmaların konusu olmaya devam etmektedir (Çiftçi, 2024). Osmanlı bürokrasisinin bel kemiğini oluşturan kaza teşkilatı ve ilmiye sınıfı, doğrudan Melikşah ve Nizâmülmülk'ün inşa ettiği devlet mimarisinin bir tekâmülüdür (Altan, 2001; Büyükbay, 2013). Melikşah'ın hukuk birliğini sağlamak adına hazırlattığı kanunnameler, Osmanlı hukuk sisteminin ana referans noktalarından birini oluşturmuştur (Altan, 2001).

Modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kamu yönetimi felsefesi de, monarşiden halk egemenliğine evrilse de, devletin adaleti her şeyin üstünde tutma ve liyakatli bürokrat yetiştirme sorumluluğu bakımından Selçuklu ruhunun birer izdüşümüdür (Büyükbay, 2013). Cumhuriyet'in ilk yıllarında hazırlanan yayınlarda ve tarih anlayışında Melikşah dönemine verilen ehemmiyet, bu tarihsel mirasın milli kimliğin ve devlet geleneğinin inşasındaki rolünü teyit etmektedir (Tosik Dinç, 2020). Bugünün yargı bağımsızlığı ve liyakate dayalı atama sistemleri, köklerini bin yıl önce atılan bu kurumsal temellerden almaktadır (Korkut, 2022). Cennet-mekân Sultan Melikşah'ın, kılıcının keskinliği kadar aklının ve adaletinin nuruyla da aydınlatıldığı bu muazzam devlet mimarisi, şüphesiz "devlet-i ebed müddet" mefkûresinin yeryüzündeki en mücessem tezahürüdür (Can, 2023).

7. TARTIŞMA VE SONUÇ

Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun siyasî ve idarî tekâmülünde Sultan Melikşah dönemi, "Nizâm-ı Âlem" mefkûresinin salt bir nazariyeden çıkıp kurumsallaştığı bir "Altın Çağ" olarak tarih sahnesindeki yerini almıştır (Durdu, 2016). Bu çalışma boyunca tahlil edildiği üzere, Melikşah'ın ve bilge veziri Nizâmülmülk'ün yönetim vizyonu; yalnızca askerî fetihlere dayalı bir güç gösterisi değil, adaleti merkeze alan, liyakati kurumsallaştıran ve eğitimi devlet bekâsının asli unsuru kılan bütüncül bir nizam projesidir (Korkut, 2022).

Melikşah'ın yönetim dehasının en belirgin yansımalarından biri, "merkeziyetçi esneklik" olarak tanımlanabilecek feodal hakların stratejik dağıtımıdır (Solmaz, 2025). Sultan, merkezi otoriteyi tesis ederken yalnızca hanedan üyelerine değil, ehliyetli emîrlere ve devlet adamlarına da kısıtlı hâkimiyet alametleri vererek merkezin otoritesini imparatorluğun en uç noktalarına kadar, yerinde ve dolaylı olarak taşımıştır (Solmaz, 2025). Bunun yanı sıra, Selçuklu hatunlarının kendilerine ait divanları, askerî birlikleri ve vezirleriyle devlet idaresinde ve diplomatik süreçlerde son derece aktif rol oynamaları, dönemin katılımcı ve dinamik yönetim yapısını kanıtlamaktadır (Dağdeviren, 2024). İdarî yapının askerî ve iktisadî teminatı olan İktâ sistemi ise, toprak mülkiyetinin devlet kontrolünde tutulmasını sağlayarak Avrupa feodalitesinden ayrılmış ve hazineye yük olmadan devasa bir ordunun beslenmesini mümkün kılmıştır (Göksu, 2018).

Selçuklu nizamının kalıcılığını sağlayan en stratejik hamle ise Nizamiye Medreseleri vasıtasıyla devlet bürokrasisinin profesyonelleştirilmesidir. Fâtımî ve Bâtınî propagandasının yarattığı ideolojik tehditlere karşı bir entelektüel savunma hattı olarak kurgulanan bu medreseler (Yalçinkaya, 2023), aynı zamanda dinî ve aklî ilimlerin mezcedildiği birer kamu yönetimi akademisi işlevi görmüştür (Kaya, 2020). 11. yüzyılda Nizamiye Medreseleri'yle zirveye ulaşan eğitim sistemi, Haçlı Seferleri ve Endülüs ile Sicilya üzerinden Batı dünyasının gündemine girmiştir. Modern üniversite kavramının temel bileşenlerinden pek çoğunun Selçuklu medrese modelinden beslendiği, tarih ve eğitim tarihçilerince

ileri sürülmektedir (Kenan, 2015). Modern üniversitelerdeki burslu-yatılı eğitim, akademik hiyerarşi ve diplomaya karşılık gelen icazetname sistemini eğitim dünyasına kazandıran Nizamiye Medreseleri (Kaya, 2019; Kemaloğlu, 2015), liyakatli bürokratların ve bağımsız kâdılarının yetiştiği bir ana kaynak olmuştur (Okumuşlar, 2008).

Bologna Üniversitesi (1088): Dünyanın en eski üniversitesi olarak kabul edilen Bologna'nın hukuk eğitimi odaklı yapısı ve icazetname sistemi ile Nizamiye Medreseleri arasındaki kurumsal benzerlikler, tarih yazımında tartışmalı olmakla birlikte dikkat çekici bir araştırma gündemine işaret etmektedir (Kenan, 2015). Paris (Sorbonne) ve Oxford Üniversiteleri'nin kolej yapısının ise medreselerdeki vakıf temelli finansman ve ikamet sistemiyle belirgin paralellikler taşıdığı vurgulanmaktadır (Kenan, 2015).

Tüm bu idarî ve ilmî mimarinin sarsılmaz sütunu ise "adalet"tir. "Devlet küfür ile ayakta kalabilir ama zulüm ile ayakta kalamaz" ilkesini benimseyen Selçuklu devlet aklı, adaleti mülkün ve bekânın yegâne temeli saymıştır (Can, 2023). Melikşah'ın bizzat Mezâlim Divanı'na riyaset ederek halkın şikâyetlerini dinlemesi ve kâdılarının siyasî baskıdan uzak kararlar alması, hukukun üstünlüğünün fiiliyatta tam manasıyla uygulandığını göstermektedir (Altan, 2001). Makamı ne olursa olsun kendi askerinin ya da kudretli bir emîrinin bile halka zulmetmesine göz yumulmaması, adaletin sultanın iradesinin dahi üstünde bir değer olduğunu kanıtlar niteliktedir (Akın, 2020; Altan, 2001).

Sultan Melikşah'ın inşa ettiği bu muazzam kurumsal nizam, kendisinden sonraki Türk-İslam devletlerine sarsılmaz bir model teşkil etmiştir. Adaleti merkeze alan kaza teşkilatı, mülkiyeti ve orduyu dengeleyen tımar/iktâ sistemi ve liyakatli bürokrat yetiştiren medrese hiyerarşisi, doğrudan Osmanlı Devleti'nin ilmiye ve seyfiye sınıfının temellerini oluşturmuştur (Büyükbaş, 2013). Monarşiden cumhuriyete geçiş sürecinde yönetim biçimi değişse de devletin adaleti sağlama, halka hizmet etme ve liyakat esasına dayanma sorumluluğu, modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kamu yönetimi felsefesinde yaşamaya devam etmektedir (Büyükbaş, 2013; Tosik Dinç, 2020).

Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun siyasî, idarî ve kültürel tekâmülünde Sultan Melikşah dönemi, Türk-İslam devlet geleneğinin en ihtişamlı ve kurumsal devresi olarak tarihe altın harflerle kazanmıştır. Bu dönem, kılıcın fethettiği devasa coğrafyaların; kalemin, ilmin ve şaşmaz bir adalet terazisinin nizamıyla nasıl kalıcı bir medeniyete dönüştüğünün en muazzam vesikasıdır. Melikşah'ın yönetim vizyonunun temelini oluşturan adalet, devletin salt bir ahlaki erdemi olmanın ötesinde, mülkün ve bekânın yegâne teminatı sayılmıştır. Bizzat hükümdarın riyaset ettiği Mezâlim Divanı ve bağımsız kaza teşkilatı ile hukukun üstünlüğü fiiliyatta tecelli etmiş, makamı ne olursa olsun kimsenin halka zulmetmesine müsaade edilmemiştir. Adalet dairesi etrafında şekillenen bu sistem, halkın refahını ve devlete olan sadakatini perçinlemiştir. Bunun yanı sıra, devletin dehasıyla mükemmelleştirilen iktâ sistemi, Avrupa feodalitesinden farklı olarak toprak mülkiyetini devletin mutlak kontrolünde tutmuş; hazineye yük olmadan muazzam bir ordunun beslenmesini ve tarımsal üretimin kesintisiz

denetlenmesini sağlamıştır. Devletin stratejik noktalarına ve merkeze uzak bölgelere yerleştirilen liyakatli emirler ile yönetimde aktif rol alan kudretli Selçuklu hatunları, merkezi otoritenin esnek ama sarsılmaz bir şekilde imparatorluk sathına yayılmasını temin etmiştir. Liyakati ve istişareyi her türlü şahsi ve akrabalık bağının üstünde tutan bu idari yapı, şahsi iradeden ziyade ortak aklın gücünü merkeze almıştır. Sultan Melikşah'ın inşa ettiği bu muazzam kurumsal mimari, kendi devriyle sınırlı kalmamış; adaleti, liyakati, medrese eğitimini ve toprağa dayalı askeri sistemiyle Osmanlı İmparatorluğu'nun cihanşümül altyapısına doğrudan model olmuştur. Monarşiden cumhuriyete geçişte yönetim biçimleri değişse dahi, devleti halkın hizmetkârı kılan, adaleti mülkün temeli sayan ve liyakati devletin bekâsı için şart gören bu kadim devlet aklı, modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kurumlarında ve kamu yönetimi felsefesinde yaşamaya devam etmektedir. Sultan Melikşah'ın adalet ve ilimle aydınlattığı bu vizyon, Türk devlet geleneğinin şaşmaz pusulası olarak asırlar boyu varlığını sürdürmüştür ve sürdürmeye devam edecektir.

KAYNAKÇA

- Akın, F. (2020). Osmanlı siyaset düşüncesi çerçevesinde anonim bir nasihatnamenin değerlendirilmesi, *Journal of History School (Tarih Okulu Dergisi)*, 13(XLV), 735-757.
- Altan, A. A. (2001). *Selçuklular'da adliye teşkilâtı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükbâş, N. (2013). Osmanlı İnsan Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşuna Etkileri, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29(87), 199-228.
- Can, S. (2023). Nizamülmülk'ün devlet-i ebed müddet ekseninde daire-i adliye temelli ideal sultan tasavvuru, *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, (19), 105-136.
- Dağdeviren, H. C. (2024). Büyük Selçuklu Devleti hükümdarı Sultan Melikşah'ın hatunlarının devlet yönetimindeki etkileri, *İran ve Turan Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 81-99.
- Durdu, A. (2016). *Sultan Melikşâh'ın fetih siyaseti ve Türk cihan hâkimiyeti telakkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Engin, R. (2023). Nizamülmülk'ün devlet yönetimine ilişkin görüşleri: Siyasetname özelinde bir değerlendirme, *Ombudsman Akademik*, 10(19), 137-159.
- Göksu, E. (2018). Nizâmülmülk ve Selçuklu iktâ'ının şekillenmesindeki rolü, *Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi (USAD)*, (8), 147-164.
- Kaya, B. (2019). Nizamiye Medreseleri ve eğitim geleneği, *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 49-66.

- Kaya, S. (2020). İsfahan (Melikşah) Gözlemevi bilim insanı: Ebû'l Abbâs el-Levkerî, *Journal of History School (Tarih Okulu Dergisi)*, 13(XLV), 902-917.
- Kaymak, S. (2013). *Selçukluların Eğitim Kurumları: Nizamiye Medreseleri*, İstanbul: Tarih ve Medeniyet.
- Kemaloğlu, M. (2015). XI.-XIII. Yüzyıl Türkiye Selçuklu Devletinde Eğitim-Öğretim (Medreseler), *Akademik Tarih ve Düşünce*, 2(5), 320-383.
- Korkut, Ş. (2022). Nizâmülmülk'ün siyaset felsefesi, *Journal of Islamic Research (İslâmî Araştırmalar)*, 33(1), 300-333.
- Okumuşlar, M. (2008). Ehl-i Sünnetin Kurumlaşmasında Nizamiye Medreselerinin Etkisi, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 137-148.
- Solmaz, S. (2025). Sultan Melikşah'ın feodal yönetim anlayışı (nedenleri-uygulamaları-sonuçları), *BELLETEN*, 89(315), 367-402.
- Tosik Dinç, F. (2020). Muş Altınova Gazetesi ekseninde Demokrat Parti ve 1960 askerî darbe dönemlerinde Muş'ta Malazgirt Zaferi kutlamaları, *Journal of History School (Tarih Okulu Dergisi)*, 13(XLV), 713-734.
- Yalçinkaya, A. S. (2023). Sultan Melikşâh Döneminde İran İsmâîlî Örgütlenmesi ve Hasan Sabbâh, *Maruf İktisat İslâm İktisadî Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-31.
- Akgür, A. N. (1993). Celâlî Takvimi. TDV İslâm Ansiklopedisi. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Cerrah, L. (2019). Siyasetname'de Din-Devlet ilişkisi: İktidarın Kaynağı Bağlamında Bir İnceleme. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(Özel Sayı), 1995-2011.
- Çiftçi, Y. (2024). Türk-İslam Dönemi Siyasetnamelerinin Modern Liderlik Yaklaşımları Bağlamında Karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökmen, G. (2019). Emîr Mu'izzî Dîvânî'nda Sultan Melikşâh, Nizâmülmülk, Fahrülmülk, Terken Hâtun ve Mucîrüddevle İçin Yazılan Mersiyeler. Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı, 17(26), 131-148.
- Kafesoğlu, İ. (2014). Sultan Melikşah Devrinde Büyük Selçuklu İmparatorluğu. Ötüken Yayınları.
- Kaya, S. (2017). Ömer Hayyâm ve İsfahan Rasathanesi'nde Astronomi Çalışmaları. Cappadocia Journal of History and Social Sciences, 9, 510-516.
- Kaya, S. (2020). Ömer Hayyâm'ın Nevruzname Adlı Eserinde Takvim Çalışması. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(5), 1543-1550.
- Kenan, S. (2015). Modern Üniversitenin Oluşum Süreci. Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies, 45, 333-367.
- Yılmaz, Y. (2024). Orta Çağ'da Sultan Melikşah'ın Dünyaya Sunduğu Kültür ve Sanat Devrimi. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11(112), 1971-1978.

ORTA ASYA DÜŞÜNÜRLERİNİN FELSEFİ ÖĞRETİLERİNDE PEDAGOJİK DEĞERLER SİSTEMİ

Maksuda Sultanovna KHAJİYEVA⁴⁶,

ÖZET

Bu makalede Abu Abdullah Rudaki, Saadi Shirazi ve Abulqasim Ferdowsi'nin genç neslin yetiştirilmesi konusundaki görüşleri ele alınmaktadır. Özellikle mükemmel insanın yetiştirilmesi, gençlerde cömertlik, vatanseverlik, iyilik, dürüstlük, adalet, anne-babaya saygı, cesaret ve diğer ahlaki niteliklerin geliştirilmesi üzerine düşünceleri incelenmektedir. Kendini vatansever, bilgili ve bilinçli bir birey olarak gören kişi için okulun; öğrenme, bilgi biriktirme ve bireyin hayatında belirleyici bir temel oluşturma açısından parlak bir mabet ve eğitim-öğretim merkezi hâline geldiği temellendirilmiştir. Ayrıca genç neslin manevi ve ahlaki eğitimi için en önemli özellikler olan birlik, dostluk ve kardeşlik kavramları da açıklanmaktadır.

Makale, Orta Asyalı düşünürlerin hümanist ve pedagojik fikirlerini inceleyerek bilgi, ahlaki gelişim ve maddi ile manevi ihtiyaçlar arasındaki denge konularına odaklanmaktadır. Bu düşünürler, bilginin peşinden gitmeyi yalnızca genç neslin bir görevi değil, aynı zamanda temel bir insan ihtiyacı olarak görmüşlerdir. Nasıl ki para, su ve toprak maddi ihtiyaçları karşılıyorsa, insan ruhu da manevi tatmin için akla, bilime ve bilgiye ihtiyaç duyar. Bu fikirler, feodal dönemin tarihsel bağlamında özellikle ilerici nitelikteydi; çünkü o dönemde toplumsal yapılar ve dini ideoloji çoğu zaman entelektüel gelişimi sınırlıyor ve halkı cehalet içinde tutuyordu.

Makale ayrıca iyilik, merhamet ve toplumsal sorumluluğu vurgulayan etik öğretileri de ele almaktadır. Bu düşünürler, gençleri bencil arzularını kontrol etmeye ve bunun yerine zayıf, yoksul ve yardıma muhtaç insanlara karşı empati göstermeye teşvik etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Genç Nesil, Eğitim, Para, Su Ve Toprak, İnsan, Maddi İhtiyaçlar

SYSTEM OF PEDAGOGICAL VALUES IN THE PHILOSOPHICAL TEACHINGS OF CENTRAL ASIAN THINKERS

Abstract

In this article, opinions of Abu Abdullah Rudaki, Saadi Sherozi, Abulqasim Firdavsi on raising a perfect person, raising moral qualities in him, raising generosity, patriotism, kindness, honesty, justice, respect for parents, bravery and other qualities in the young generation are discussed. It was substantiated that for a self-aware person who considers himself patriotic and knowledgeable, enlightened, the school became a bright temple and a center of education and upbringing for learning, accumulating knowledge, creating a fateful ground for him. Furthermore, the features, such as unity, friendship, and brotherhood as the best qualities for the spiritual and moral upbringing of

⁴⁶ Prof. Dr., Urgench State University named after Abu Raykhon Beruniy, Head of the Department of Philosophy, Doctor of Philosophy, volidaravshan@gmail.com

the younger generation are explained. This article examines the humanistic and pedagogical ideas of Central Asian thinkers, focusing on knowledge, moral development, and the balance between material and spiritual needs. They considered the pursuit of knowledge not only a duty of the younger generation but also a fundamental human necessity. Just as money, water, and land satisfy material needs, the human soul requires reason, science, and knowledge for spiritual fulfillment. His ideas were especially progressive in the historical context of the feudal period, when social structures and religious ideology often limited intellectual development and kept people in ignorance. The article also explores ethical teachings, which emphasize kindness, compassion, and social responsibility. They encouraged young people to control selfish desires and instead demonstrate empathy toward the weak, the poor, and those in need.

Key words: *Young generation, education, money, water and land, human, material needs*

Education has become a problem of the world community today. Now the affection seems to have decreased, sometimes the father and son would not agree. The Internet, movies and serials, which are foreign to our people, and the issue of wealth have made the work of education even more difficult. Young people are attracted to various extremist movements. Terrorist acts and religious extremism have become the scourge of the century.

Rudakiy not only called on the younger generation to acquire knowledge, but also considered it a vital human need. In his opinion, just as money, water, and land are necessary means to satisfy a person's material needs, so mind, science, and knowledge are necessary means to satisfy his spiritual needs. Here is what he says about this. The temptations of the body are money, land, and leisure. Science, reason, and the temptations of the soul.

Rudaki's statement that a person has both material and spiritual needs was of great progressive significance, as it was expressed at a time when the feudal system and its ideological support - Islam - kept the people in darkness and ignorance. Rudaki, as a humanist, demanded from young people to be kind, sensitive and considerate to people, to show sympathy and help to those in trouble: Suppress the blind whims and you will become noble! Do not curse the lame, the blind - you will become noble! Not a nobleman, but one who steps on the chest of the fallen, No! Lift the fallen - you will become noble!

The word "Mard" (literally - male, figuratively - husband) means: a person with the best human qualities... He is kind, compassionate, ready to help anyone in need. He protects all weak and helpless people from bullying and violence. He is generous, always ready to help the poor.

This issue occupies a special place in the pedagogical thinking of the peoples of Central Asia. There is almost no famous writer-educator who bypasses this issue. This was based on the following logic:

1. Man is distinguished from animals by his intellect, he is a rational being. Therefore, all his actions and deeds must be rational. And for this, all his feelings must be subordinate to his intellect.
2. A person needs freedom. He is free when he is not financially dependent, when he is not dependent on anyone. In order to be financially independent, a person must limit his needs so as not to need anything and not to ask for help from people.
3. The fulfillment of irrational desires, over time, a person cannot restrain himself from fulfilling his desires and needs. This ultimately leads to crime ⁴⁷.

In the works of Rudakii's contemporaries, love for one's homeland and people, the fortitude and courage of heroes, respect for the elderly, the ancient traditions of the people, especially those related to family and upbringing, were glorified. This phenomenon gradually intensified, and schools began to teach subjects that illuminate the greatness and power of their ancestors. Thus, for a self-aware person who considers himself patriotic and knowledgeable, enlightened, the school became a bright temple and a center of education and upbringing for learning, accumulating knowledge, creating a fateful ground for him. During the time of Rudakii and his contemporaries, firstly, the school environment, education was revived; secondly, with the emergence of its new form, new and new variants, it assumed a special responsibility, schools and madrasas became centers of education, literacy and upbringing.

Rudaki and his contemporaries paid special attention to the study of science and encouraged people to comprehend various sciences. Another contemporary of Rudaki, Firdawsi, believed that in raising a perfect person, it is necessary to cultivate moral virtues in him first of all. Therefore, Firdawsi instructed the younger generation to cultivate generosity, patriotism, kindness, truthfulness, justice, respect for parents, courage and other virtues.

Wisdom is another positive quality of Firdausi. He believes that the behavior of a wise person is significantly different from the behavior of a fool. However, in order to acquire wisdom, one must try to study the knowledge, culture, customs of the people, and benefit from their teachings. According to Firdausi, eloquence is a positive quality of a person. Every wise person must distinguish good words from bad, because only good words remain after a person. In this regard, the poet considers hypocrisy and gossip to be negative moral qualities ⁴⁸.

Backbiting and slander are also considered negative qualities of a person by the poet. Firdawsi orders people not to gossip or slander others. A real man should always control his tongue.

⁴⁷Nasser D.L. Koranicheskie skazaniya i khadisy v poezii Rudaki i ego sovremennikov : dissertation ... candidate filologicheskikh nauk. - Dushanbe, 2009. - 126 p .

⁴⁸Atoev A.M. Problemy npravstvennosti v "Shakhname" Abulkosima Firdavsi: dissertation ... candida filosofskikh nauk. - Dushanbe, 1998. - 136 p .

The poet considers unity, friendship, and brotherhood to be the best qualities for the spiritual and moral upbringing of the younger generation. Ferdowsi's views are still of great importance today, playing a major role in the moral upbringing of schoolchildren, students, and every member of society.

Ferdowsi considers respect for motherhood to be the best virtue of a person. In his opinion, a mother is the greatest source of life, goodness, and love. The hardships and worries of motherhood have been celebrated for centuries by scholars, poets, writers, generals, and prominent public and state figures.

Thus, during the time of Rudaki and his contemporaries, a national Tajik school was formed. This created the opportunity to open madrasahs in these cities. Of course, this was a requirement of the time. After the Arab conquest, the Caliphate seriously engaged in the organization of primary schools and madrasahs in the cities of Khorasan and Movaronnahr. During this period, it was necessary to train qualified teaching staff in schools. Most importantly, the schools of the past were used, and experienced personnel were involved in teaching activities. During the life of Rudaki and his contemporaries, the Juhi Mulien neighborhood in Bukhara was considered one of the main centers of education and upbringing, contributing to the development and flourishing of science, pedagogical thought, and enlightenment.

During his long travels, Saadi met with hermits and beggars, merchants, robbers, peasants and artisans, studied the life of different segments of the population, and was always interested in people, their actions, hopes and dreams. Saadi's main occupation during his travels was preaching. In each city he visited, he gathered people around him in mosques, markets, houses and cemeteries and gave them sermons and advice. In his lectures, the preacher touched on issues of morality, practical wisdom, social relations, and supported his ideas with real-life examples, life scenes, and folk proverbs. Saadi's lectures turned into interesting and realistic stories, which eventually became his work "Buston and Gulistan". Saadi returned from his travels in 1257 with a wealth of knowledge and experience accumulated as a result of studying the lives of different segments of society and peoples of different countries, and began to create works. In addition to the above books, Saadi's literary heritage includes four ghazals ("Tayibat", "Bada'i", "Hawatim", "Qadimiy ghazaliyat"), qasida (Persian and Arabic), kitabat, rubai, and masnavis. The poet's poetic ghazals mostly glorify human love and beauty. In Saadi's ghazals, he skillfully and artistically depicts the true manifestations of spiritual life - happiness, joy, sorrow, pain, healing, dreams and hopes, emotions and feelings that are always and everywhere exciting.

Saadi creatively perfected the traditions of the previous generation, created the most beautiful and perfect example of the ghazal, and entered the history of Persian-Tajik literature as the "prophet of

the ghazal." Human love, friendship, joy, and happiness, which were expressed in the ghazals of past poets, are enriched in Saadi's ghazals with attractive images and vivid details. One of the main themes of Saadi's ghazals, as he himself said, is love ⁴⁹.

The poet, on the one hand, is in close contact with the real world, with the life and spirituality of people, praising love, the beauty of the material world, their pleasures, and on the other hand, his thoughts and ideas soar into the world. Sufism and mystical love. Of course, this is not without reason. Saadi lived in the Middle Ages in the East, and his lofty ideas and progressive ideas were inseparable from the historical environment dominated by feudal ideology. Even when he studied at the Baghdad madrasa under the great sage Shihabuddin Suhrawardi, he composed wise poems under the influence of his teachings. However, Saadi's ghazals and poems by other Sufi poets are few. Saadi's human love is many times higher and more important than divine love. Saadi's lyrical heroes are all living people and they love them passionately. Because they are living people, they also have different emotions and natures.

REFERENCES:

1. Nasser D.L. Коранические сказания и хадисы в поэзии Рудаки и его современников : диссертация ... кандидат.. филологических наук. - Душанбе, 2009. - 126 с.
2. Atoev A.M. Проблемы нравственности в "Шахнаме" Абулкосима Фирдавси: диссертация ... кандидат... философских наук. - Душанбе, 1998. – 136 с.
3. Kodirov K. Pedagogical and didactic ideas of Sufism: Социальные и идейные истоки формирования и развития: диссертация ... доктора педагогических наук. - Dushanbe, 2002. - 281 с .

⁴⁹Kodirov K. Pedagogical and didactic ideas of Sufism: Sotsialnye and ideynye istoki formirovania and razvitiya: dissertation ... doktor pedagogicheskikh nauk. - Dushanbe, 2002. - 281 p .

ÇOCUKLARDA ESTETİK DÜŞÜNMENİN GELİŞİMİNİN PEDAGOJİK ÖNEMİ

Gulshan Vafaqul VAKHABOVA⁵⁰,

ÖZET

Çocuklarda estetik düşüncenin geliştirilmesi, modern eğitim sisteminde çok yönlü gelişmiş bir birey yetiştirmenin önemli bir bileşenidir. Estetik düşünce, çocukların doğada, sanatta ve günlük yaşamda güzelliği bilinçli bir şekilde algılamasını ve değerlendirmesini sağlar; aynı zamanda duygusal duyarlılığı, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirir. Bu makale estetik düşüncenin bilimsel ve pedagojik temellerini incelemekte ve özellikle ilkökul öğrencilerinin zihinsel, ahlaki ve duygusal gelişimindeki önemini vurgulamaktadır. Çalışmada algı, duygu ve hayal gücü gibi psikolojik süreçlerin rolüne özel önem verilmektedir; çünkü bu süreçler çocuklarda estetik zevk ve estetik değerlerin oluşmasının temelini oluşturur.

Araştırma ayrıca ilkökul öğretmenlerinin öğrencilerde estetik düşünceyi geliştirmeye yönelik hazırlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenler yalnızca estetik eğitimin teorik bilgisine sahip olmakla kalmamalı, aynı zamanda gelişmiş bir estetik zevke ve duyarlılığa da sahip olmalıdır. Estetik düşüncenin oluşumu; estetik, psikoloji, pedagoji ve sanat bilimleri alanlarına dayanan disiplinlerarası bir süreç olarak ele alınmaktadır. Makalede ayrıca Doğu düşünürleri olan Abu Nasr al-Farabi ve Ibn Sina'nın pedagojik görüşlerine değinilmekte; onların sanatın, güzelliğin ve estetik algının insanın zihinsel ve ahlaki gelişimindeki rolüne verdikleri önem açıklanmaktadır.

Bunun yanı sıra araştırmada estetik düşüncenin geliştirilmesi için etkili pedagojik araçlar ve yenilikçi yöntemler ele alınmaktadır. Sanat etkinlikleri, müzik, edebiyat, doğayla doğrudan iletişim ve milli kültür örnekleri gibi yöntemlerin yanı sıra oyun temelli öğrenme, multimedya teknolojileri, sanat terapisi ve disiplinlerarası yaklaşımlar çocuklarda yaratıcılığı, duygusal farkındalığı ve kültürel duyarlılığı geliştiren modern stratejiler olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, sistemli estetik eğitim çocukların manevi dünyasını zenginleştirir, yaratıcı potansiyellerini geliştirir ve toplumda estetik zevke sahip aktif bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar.

Anahtar Kelimeler: Estetik Düşünce, Estetik Eğitim, İlkokul Eğitimi, Yaratıcı Gelişim, Pedagojik Yöntemler

PEDAGOGICAL IMPORTANCE OF DEVELOPMENT OF AESTHETIC THINKING IN CHILDREN

Abstract

The development of aesthetic thinking in children is an essential component of modern education aimed at forming a comprehensively developed personality. Aesthetic thinking enables children to consciously perceive and evaluate beauty in nature, art, and everyday life, while also fostering emotional sensitivity, imagination, and creativity. This article examines the scientific and pedagogical foundations of aesthetic thinking and emphasizes its significance in the intellectual, moral, and

⁵⁰ Teacher of the Samarkand campus of the University of Economics and Pedagogy, gulshanvaxabova7@gmail.com, ORCID: 0009-0004-9089-4681

emotional development of primary school students. Particular attention is given to the role of psychological processes such as perception, emotion, and imagination, which form the basis of children's aesthetic taste and value system.

The study highlights the importance of preparing primary school teachers to effectively develop aesthetic thinking in students. Teachers must possess not only theoretical knowledge of aesthetics but also refined aesthetic taste and sensitivity. The formation of aesthetic thinking is presented as an interdisciplinary process grounded in the fields of aesthetics, psychology, pedagogy, and art studies. The article also discusses the pedagogical views of Eastern thinkers such as Abu Nasr al-Farabi and Ibn Sina, who emphasized the role of beauty, art, and aesthetic perception in the intellectual and moral development of individuals.

Furthermore, the research explores effective pedagogical tools and innovative methods for developing aesthetic thinking, including art-based activities, music, literature, interaction with nature, and national cultural traditions. Game-based learning, multimedia technologies, art therapy, ethnotherapy, and interdisciplinary approaches are identified as modern strategies that stimulate creativity, emotional awareness, and cultural appreciation. Ultimately, the article concludes that systematic aesthetic education enriches children's spiritual world, promotes creativity, strengthens moral values, and contributes to the formation of socially active individuals with a deep appreciation of beauty and culture.

Keywords: *aesthetic thinking, aesthetic education, primary school education, creative development, pedagogical methods.*

In the modern education system, educating a person in a comprehensive manner is one of the priority tasks. In this process, the development of aesthetic thinking in children is of particular pedagogical importance. Because aesthetic thinking forms the child's conscious perception of the environment, art and natural phenomena, the ability to react to them, and the culture of appreciating beauty.

Psychological processes, in particular, emotions and the ability to perceive, are important in the development of children's aesthetic thinking. These processes are the basis for the formation of children's aesthetic taste and aesthetic values. Therefore, teachers should pay special attention to children's emotional development and aesthetic experiences. Aesthetic of primary school teachers various pedagogical methods can be used to develop thinking. In order to form the aesthetic thinking of primary school teachers, it is necessary to develop their aesthetic knowledge and skills. For this, teachers should not only learn the theory and methods of aesthetic education, but also develop their aesthetic taste and sensitivity. In this process, education plays an important role based on the theory and methods of art studies, aesthetics, psychology and pedagogy.

Paying attention to the aesthetic direction in the educational process has a positive effect on not only the intellectual, but also the emotional-volitional and moral development of the child. Scientific-theoretical foundations of the concept of aesthetic thinking.

Aesthetic thinking — is a complex form of thinking of a person aimed at sensing, feeling, understanding and evaluating the beauty of existence. It develops inextricably linked with perception, imagination, emotion and creative activity. Aesthetic thinking is an important component of a person's general thinking system and determines his worldview and spiritual culture.

The issue of aesthetic thinking also plays an important role in the pedagogical views of Eastern thinkers. Including Abu Nasr Farabi he evaluated art and beauty as an important factor of human development and interpreted aesthetic education in an integral connection with intellectual and moral education. Also, Ibn Sina he emphasized the role of aesthetic perception and feelings in human spiritual development.

Methodological approaches to the formation of aesthetic thinking are aimed at developing students' ability to perceive aesthetically. Through these approaches, the teacher uses different methods to form students' understanding of beauty during the lesson. Based on these theoretical and methodological approaches, primary school teachers not only provide their students with knowledge, but also help them develop their interest in beauty and form aesthetic thinking. Pedagogical importance of development of aesthetic thinking in children

The development of aesthetic thinking in children is important with the following pedagogical aspects: Aesthetic thinking about beauty, goodness and harmony in children forms imaginations. This has a positive effect on the child's moral values, behavior and social relations.

Types of aesthetic activities (fine art, music, fiction) develop children's creative thinking and independent imagination. Creativity creates a basis for the child to show his personal potential. Aesthetic thinking is the main component of the pedagogical process and is aimed at forming a comprehensively developed personality through the perception, appreciation and creation of beauty in life and art. From the scientific-pedagogical point of view, aesthetic education includes the purposeful formation of students' ability to perceive aesthetic values, which helps their spiritual, moral and intellectual development. The importance of aesthetic education in the pedagogical process lies in its ability to stimulate creative thinking, develop emotional sensitivity and cultural taste in children.

Working with artistic images, analyzing poems and stories develops children's figurative thinking, vocabulary and expressive speaking skills. Moral education, respect for national cultural values is given great importance. Aesthetic thinking is important in the formation of patriotism and spiritual wealth in children. Teachers with aesthetic perception skills can convey these values to children, which helps them not only to develop cognitive abilities, but also to develop internal culture.

Game-based teaching techniques help develop creative and aesthetic thinking, stimulating imagination, intuition, and emotional perception. The inclusion of game elements in the learning

process, such as competitive tasks, creating projects in the style of the game, and group activities, helps to activate aesthetic reflection.

Innovative technologies such as art therapy, ethnotherapy, and nature therapy are modern techniques used to harmonize the learning and learning process. These approaches focus on the child's aesthetic development through art and nature, stimulating his emotional and emotional perception of the surrounding reality. In defectology pedagogy, such methods have psychophysical properties it allows to create unique conditions for the formation of aesthetic attitude to the world in children. A defectologist, as a subject of corrective pedagogical activity, must have a high level of emotional expressiveness and pedagogical skills to create harmonious educational conditions for children with special needs through his actions. It should be noted that the aesthetic attitude to the profession becomes an integral part of pedagogical activity, and the pursuit of perfect working conditions helps children to develop effectively.

A child who perceives the beauty of nature learns to be careful and responsible towards it. It serves the formation of ecological culture and aesthetic taste. Primary school teachers must help children develop the ability to distinguish real art from its forms of imitation through aesthetic education. Aesthetic thinking helps children realize that art is a way to self-knowledge, and it has deep spiritual meanings that enrich their inner world. Teachers who use artwork in the learning process help children learn to feel and understand art, as well as help them build their own values based on experience. In the conditions of the development of aesthetic thinking, innovative technologies include multimedia tools that allow integration of various types of art (painting, music, literature) into the educational process. Interactive techniques such as virtual exhibitions, audiovisual lectures, and online discussions allow for greater comfort and multilayer making the space for aesthetic perception. An interdisciplinary approach also plays an important role in creating a holistic picture of aesthetic education. For example, in pedagogical practice, a synthesis of ideas from the sciences of philosophy, sociology, cultural studies and psychology can be used to explain aesthetic categories, which allows students to better understand the conditions under which aesthetic values are formed.

The development of aesthetic thinking in the educational process is carried out through the following pedagogical tools:

- fine arts and practical training;
- music and rhythmic movements;
- artistic literature, fairy tales and poetic works;
- direct communication with nature;
- examples of national culture and folk art.

These tools have a high pedagogical effect when they are systematically used, taking into account the age and individual characteristics of children.

In short, the development of aesthetic thinking in children is an important factor in their perfect formation as individuals. Aesthetic thinking enriches the child's spiritual world, develops his creative potential and serves to grow into an active person with aesthetic taste in society. Therefore, it is necessary to ensure a comprehensive and systematic approach to the aesthetic direction in the educational process.

References

1. Abu Nasr al-Farabi. (2005). *The Book of Opinions of the People of the Virtuous City*. Oxford University Press.
2. Ibn Sina. (1999). *Avicenna: The Metaphysics of The Healing (Al-Shifa)*. Brigham Young University Press.
3. John Dewey. (2005). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
4. Lev Vygotsky. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: MIT Press.
5. Herbert Read. (1958). *Education Through Art*. London: Faber and Faber.
6. Immanuel Kant. (2007). *Critique of Judgment*. Oxford University Press.

AHISKALI TÜRKLERİN ZORUNLU GÖÇÜ VE KÜLTÜR TARİHİ

Sevil PİRİYEVA KARAMAN⁵¹,

ÖZET

Makalede, Ahıskalı Türklerin 1944 yılında Ahıska bölgesinden hiçbir hukuki ve insani gerekçe olmaksızın zorunlu göçe tabi tutulmaları yanı sıra kültür ve gelenekleri konusu da incelenip yazılacaktır. Ahıskalı Türkler Kazakistan, Özbekistan ve Kırgızistan olmak üzere Orta Asya'nın farklı bölgelerine sürgün edilmişlerdir. Sürgün sonrasında yerleştirildikleri yeni coğrafyalarda çalışkanlıkları, disiplin anlayışları, toplumsal düzen ve temizlik konusundaki hassasiyetleriyle kısa sürede yerel halkın takdirini kazanmış ve bulundukları bölgelerin ekonomik ve sosyal hayatında önemli roller üstlenmeleri de incelenip yazılacaktır.

Çalışmada ayrıca Ahıskalı Türklerin sürgün sonrası süreçte geleneksel kültürel kimliklerini ve medeniyet değerlerini koruma çabaları incelenip kaleme alınacaktır. Farklı ülkelere dağıtılmış olmalarına rağmen bu halk dil, din, gelenek ve toplumsal yapılarını muhafaza etmeyi başarmış; yeni yaşam, yeni ortam alanlarına uyum sağlarken kendi kimliklerinden vazgeçmemişlerdir. Bununla birlikte tarihî vatanlarına dönüş hakkının tanınması amacıyla uzun soluklu bir mücadele başlatmışlardır. Bu mücadele, II. Dünya Savaşı'nda cephe savaşı Ahıskalı Türk askerlerin savaş sonrasında kendi halkının arasına dönmesiyle daha da güçlenmiştir. Tüm engellere rağmen Ahıskalı Türkler, tarihî topraklarına dönme ve kültürel varlıklarını sürdürme mücadelesini kararlılıkla devam ettirmektedirler. Özellikle XX. yüzyılın 1990'lı yıllarının ilk yarısı, Ahıskalı Türklerin vatanlarına dönüş mücadelesinde yeni bir aşama olmuştur. Ayrıca bu süreçte söz konusu mücadele, dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan her bir Ahıskalı Türk için ortak ideal hâline gelmesi konusuna da değinilecektir.

Anahtar Kelimeler: Ahıskalı Türkler, Sürgün, Azerbaycan, Orta Asya, Kültür.

FORCED MIGRATION AND CULTURAL HISTORY OF AHISKA TURKS

Abstract

This article will examine and write about the forced migration of Ahıska Turks from the Ahıska region in 1944 without any legal or humanitarian justification, as well as their culture and traditions. Ahıska Turks were exiled to different regions of Central Asia, including Kazakhstan, Uzbekistan, and Kyrgyzstan. The article will also examine how, after their exile, they quickly gained the appreciation of the local population in their new locations due to their diligence, discipline, and sensitivity to social order and cleanliness, and how they assumed important roles in the economic and social life of the regions where they settled.

The study will also examine and write about the efforts of Ahıska Turks to preserve their traditional cultural identity and civilizational values in the post-exile period. Despite being scattered across different countries, this people managed to preserve their language, religion, traditions, and social structures; while adapting to new lives and environments, they did not abandon their own identity.

⁵¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi TÖMER, spiriyeva68@gmail.com, ORCID: 000-0001-9781-8236

However, they have launched a long-term struggle to gain recognition of their right to return to their historical homeland. This struggle was further strengthened by the return of Ahıska Turkish soldiers who fought on the front lines during World War II to their own people after the war. Despite all obstacles, Ahıska Turks continue their struggle to return to their historical lands and preserve their cultural heritage with determination. The first half of the 1990s, in particular, marked a new phase in the Ahıska Turks' struggle to return to their homeland. Furthermore, this struggle has become a shared ideal for every Ahıska Turk living in different parts of the world.

Keywords: *Ahıska Turks, exile, Azerbaijan, Central Asia, culture.*

GİRİŞ

Ahıskalı Türkler, tarih boyunca pek çok ağır sıkıntı ve baskıya maruz kalmışlardır. Bu sıkıntıların en trajik olanı XX. yüzyılda yaşanmıştır. Günümüzde dahi sürgün hayatı devam eden Ahıskalı Türkler, bir coğrafyadan diğerine zorla yer değiştirmek durumunda bırakılmışlardır. Tarihî vatanlarına duydukları özlem ve “vatan” çağrıları uzun süre uluslararası düzeyde karşılık bulmamıştır. Bununla birlikte, son derece ağır yaşam koşullarına onurlu bir duruşla direnen Ahıskalı Türkler; tarihlerini, gelenek ve göreneklerini, halk kültürüne ait unsurları ve folklor mirasını genç kuşaklara aktararak kültürel varlıklarını korumayı başarmış ve maruz kaldıkları tüm olumsuzluklara karşı direnç gösterebildiklerini ortaya koymuşlardır. (Hacılı A. Qəribəm bu vətəndə. Bakı, «Gənclik», 1992, 216 s.). Aynı zamanda Ahıskalı Türklerin halk şiiri ve edebiyatı, dil özellikleri bakımından Kuzeydoğu Anadolu Türkçesiyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu edebî gelenek içerisinde yer alan ürünler, sözlü kültür yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Halk arasında tanınan Xasta Hasan, Âşık Şenlik, Zülâlî, Sümmanî, Mazlumî, Fakirî gibi Ahıskalı Türk ozan ve şairlerin şiirleri, XVIII. yüzyıldan XX. yüzyıla kadar uzanan bir süreçte günümüze kadar muhafaza edilmiştir. [6]. (Ahıskalıların halk şiiri ve edebiyatı. www.posofca.sitemynet.cos/about.html)

1. “Adıgün” Folklor Grubu

Ahıskalı Türkler, en eski dönemlerden itibaren kendi kültürel miraslarına özel bir önem atfetmişlerdir. Günümüzde de Ahıskalı Türk halkı; dil, ahlak, folklor, gündelik yaşam biçimleri ve çeşitli kültürel değerler bağlamında sosyal ve etnik kimliğini korumaya devam etmektedir. Halkın manevi dünyası, kültürün ayrılmaz bir parçası olan millî türküler ve halk oyunları aracılığıyla somut bir biçimde ifade edilmektedir. Ayrıca Ahıskalı Türkler, sahip oldukları kültürel değerleri geniş kitlelere tanıtmakla kalmamakta, aynı zamanda Türk soylu halkların Ahıskalı Türklere duyduğu ilgi ve sevgiyi de görünür kılmaktadır. (Hacılı A., Poladoğlu A. Ahıska türk folkloru. Bakı, «Mütərcim» 1998, 228 s.) Nitekim uzun yıllardır Azerbaycan’ın Saatlı ilçesine bağlı Adıgün köyünde faaliyet gösteren folklor topluluğu aracılığıyla, kendilerine özgü halk kültürü ürünlerini icra etmekte ve etnik grubun manevi dünyasını yalnızca yaşadıkları bölgede değil, genel olarak Azerbaycan’da ve hatta ülke sınırlarının ötesinde

tanıtmaktadırlar. “Adıgün” Folklor Grubu, 2003 yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin Bakü Temsilciliği tarafından 23 Nisan Çocuk Dans Festivali’ne davet edilmiştir. Festival kapsamında folklor grubun katılımı, Türkiye İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı’nın (TİKA) Azerbaycan’daki temsilciliği tarafından sağlanan maddi destekle gerçekleştirilmesi mümkün olmuştur. Ahıskalı Türk Folklor Grubunun KKTC’de sergilediği başarılı performanslar neticesinde, 2004 yılında da 23 Nisan Çocuk festivaline davet edilmiştir. (Hacılı A. Qəribəm bu vətəndə. Bakı, «Gənclik», 1992, 216 s.) Bu grup ikinci katılımda, festivalde Azerbaycan’ın Haçmaz ilçesinde yaşayan Ahıskalı Türklerin okul çağındaki çocuklarından oluşan “Sevil” Dans Grubu yer almıştır. Her iki organizasyonda da Ahıskalı Türkler, Azerbaycan bayrağı ve millî marş eşliğinde sahne alarak, millî gelenek ve göreneklerini, folklorik unsurlarını ve İslam dinine mensubiyetlerini farklı ülkelerden gelen folklor grupları sırasında başarıyla imza atmışlardır. Söz konusu kültürel faaliyetler, Ahıskalı Türklerin kimlik bilincinin ve kültürel sürekliliğinin uluslararası düzeyde görünürlük kazanmasına katkı sağlamıştır. Her iki folklor grubu da Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin ilk Cumhurbaşkanı sayın Rauf Denktaş tarafından ödüllendirilmiştir.

Ahıskalı Türklerin günümüzde geniş bir tanınırlık kazanmış olan “Adıgün” Folklor Grubu, zengin ve çeşitli programlarla sahne alarak Türk halk müziği ve halk danslarını, geleneksel melodileri ve kültürel mirası tanıtmaktadır. Folklor Grubun icralarında yer alan hüznü ve estetik ritimler, ince lirizm ve halk mizahı unsurları, farklı halklar nezdinde Ahıskalı Türklerin millî kültürüne yönelik güçlü bir ilgi ve beğeni oluşmasını sağlamaktadır. Grup, özellikle düğün geleneklerine ilişkin folklorik unsurları izleyici ve dinleyicilere aktararak Ahıskalı Türklerin köklü bir tarihsel geçmişe sahip bir halk olduğunu ortaya koymaktadır. “Adıgün” Folklor Grubu, sahip olduğu zengin halk müziği birikimini başarıyla temsil etmekte ve manevi kültürünü görünür kılmaktadır. Grubun bu alandaki başarısının temelinde, icra edilen müzik ve dans örneklerinde etnografik lirizmin belirgin bir şekilde yer alması bulunmaktadır.

Millî kültür, tarihsel süreç içerisinde oluşmuş ve kuşaktan kuşağa aktararak varlığını sürdüren bir olgu niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda Adıgün Folklor Grubunun tanıttığı kültürel değerlerden biri de Ahıskalı Türklerin geleneksel millî kıyafetleridir. Türk devletlerinin toplumsal ve kültürel yaşamında aktif bir biçimde yer alan Ahıskalı Türkler, kültürlerini geliştirirken aynı zamanda bu kültürün kendine özgü niteliklerini koruma yönündeki çabalarını sürdürmektedirler.

1.1 Kültürel ve Özgü Yaşam Tarihi

1907 yılında Ahıskanın Aspinza (Espinçe) ilçesinin Niyala köyünde doğan ve yaşamının ilerleyen dönemlerini Azerbaycan’ın Haçmaz ilçesi Müşkür köyünde geçiren, burada vefat eden Şüşe Mamoyeva’ya ait tırme (el örgüsü kilim), onun için en kıymetli çeyiz unsurlarından biri olarak misafir odasına serilmiştir. Mamoyeva, söz konusu örgüyü gösterirken şu ifadeleri kullanmıştır: “Sürgün sırasında Aspinza ilçesinin Niyala köyünde kalan gelinlik çeyizimden mahrum kaldım. Kazakistan’ın

Almatı bölgesine sürgün edildikten sonra bu tırme'yi, Ahıska'da bıraktığım dokumayla aynı renk ve motiflerde olmak üzere üç yıl boyunca yeniden ördüm. Bu dokuma, evimdeki tüm maddi varlıklardan daha değerlidir. Zira aynı renk ve desene sahip tırme'yi bana ninem çeyiz olarak vermişti; onu da ninemin annesi kendisine çeyiz olarak armağan etmişti.” [112, s. 92–93]. (Piriyev A., Piriyeva S. Ata yurdum Ahıska. Bakı, «Mütərcim», 2001, 256 s.)

Bu anlatıdan, Ahıskalı Türklerin kültürel yaşamının çeşitli unsurlarının sürgün sürecinde dış etkilerle karşılaşmış olmasına rağmen bütünüyle ortadan kalkmadığı açıkça görülmektedir. Aksine, halkın manevi değerlere duyduğu ihtiyaç, Ahıskalı Türklerin hafızasında derin ve kalıcı bir biçimde yer edinmiş; kültürel süreklilik, kuşaklar arası aktarım yoluyla yaşatılmaya devam etmiştir. Bu halkın, bilimsel olarak doğrulanmış, kendine özgü ay adları bulunmaktadır. Bu ay adları aşağıda gösterildiği şekilde sıralanmaktadır. Örnek olarak: Zahmeri (Ocak), Gücük (Şubat), Mard (Mart), Avrı (Nisan), Mayıs (Mayıs), Kiraz (Haziran), Biçin (Temmuz), Orag (Ağustos), Harman (Eylül), Şarap (Ekim), Koç (Kasım) ve Karakiş (Aralık) ayları sayılabilir. Bu adlandırmalar, Ahıskalı Türklerin yaşadığı iklim koşullarına uygun olarak bilimsel temeller doğrultusunda belirlenmiştir. [113, s. 21]. (Piriyev A., Piriyeva S. Türk dünyası və Ata yurdum Ahıska. Bakı, «Tuna», 2003, 298 s.)

Ahıskalı Türklerin günlük yaşam ve kültürünün, özellikle etnoğrafik yönlerinin incelenmesi ve araştırılması önemli güçlükler taşımaktadır. Bu halk uzun yıllar boyunca tarihî vatanlarından uzakta yaşamış olsa da millî duygularını, günlük yaşam alışkanlıklarını ve kültürel değerlerini koruyabilmiş ve bunları genç kuşaklara aktarmayı başarmıştır. İlginç bir şekilde, Ahıskalı Türkler yerleştikleri ülkelerdeki diğer halkların günlük ve kültürel yaşamını, onların tarihsel deneyimlerden süzölmüş geleneklerini de benimsemişlerdir. Yeni oluşmakta olan sosyal, kültürel ve etnokültürel ortam içerisinde Ahıskalılar eski çalışma alışkanlıklarını, günlük yaşam biçimlerini ve geleneksel millî değerlerini koruma yönündeki bilinçli çabalarını sürdürmüşlerdir. Bu durum, Ahıskalı Türklerin kültürel sürekliliğini ve kimlik bilincini güçlü bir şekilde muhafaza ettiklerini göstermektedir.

2. Toplumsal ve Etnik Kimlik

Ahıskalı Türkler ile Türk soylu halkların arasında, yüzyıllar boyunca varlığını sürdüren sünnet adetleri bakımından büyük bir örtüşme gözlemlenmektedir. Bu benzerlik, iki halkın – Azerbaycan ve Ahıska Türklerinin yakın etnik köklere sahip olduklarını bir kez daha doğrulamaktadır. Ahıskalı Türklerini bir arada tutan en değerli ortak anlayış, her şeyden önce onların Türk kimliğidir. Bu halk için diğer toplumsal biçimler, ikinci derecede öneme sahiptir ve bireyi için öncelikli olan, onun Türk olmasıdır. Bunun ardından, Ahıskalılar için toplumsal yapılardan en önemlisi **el (oba) kavramıdır**. Bu kavram temelde iki unsurdan oluşur:

- Her Ahıskalı, kendi doğduğu köyü (obası) ve genel olarak Ahıska eline bağlıdır. Onların sosyal ve günlük yaşamında ortaklık güçlü olsa da, her köyün kendi iç yaşamı, toplum birliği ve özgün

bir atmosferi vardır. Genel olarak, Türklerde topluluk bilinci, icma ruhu ve sosyal dayanışma oldukça güçlüdür. Ahıskalılar, farklı bölgelerde yaşayanlar arasındaki ilişkileri güçlendirmeye özen gösterir ve obalar arasındaki bağların kopmamasını sağlarlar.

- Farklı obalar arasındaki akrabalık ilişkilerine özel önem verirler; bu durum, akrabalık bağlarının genişlemesine ve dallanmasına katkı sağlar. Sonuç olarak, **Ahıska eli**, büyük akraba birliklerinin, nesillerin ve ailelerin toplamıdır. Her neslin bir ağası veya yaşlısı bulunur ve bu kişi, önemli meselelerin çözümünde yetkilidir.

2.1 Maneviyat ve Ahlak

Ahıskalı Türkler tarih boyunca kendilerini aileye, nesle ve toplumlarına karşı sorumlu olarak görmüşlerdir. Onların manevi yaşamında **anneye ve kadına duyulan derin saygı** özel bir yer tutar. Ahıskalılar açısından kadın kutsaldır; o, hem ana, hem abla, hem kız, hem de gelindir. Türk anlayışına göre kadın aynı zamanda erkeğin yarısıdır ve gerektiğinde kocasıyla omuz omuza savaşan bir savaşçı rolünü üstlenebilir. Bu halk için kadın güzelliği, öncelikle **namuslu, ahlaklı, sadık, çalışkan** ve edepli olma özelliği ile ölçülür. Dış görünüşü öncelikli şart olarak değerlendirilmez; ancak bu, Ahıskalıların estetik ve güzellik karşısında kayıtsız olduğu anlamına gelmez. Artısı güzelliği ve güzellere her zaman değer vermişler. Türk kültüründe “kadın”, “ocak” ve “ekmek” kavramları kutsal sayılır ve sosyal-manevi yaşamda özel bir saygı görür.

2.3 “Tuz Çörek -Düz Çörek”

«Tuz-çörek» veya «düz çörek» kavramı, yüksek ahlaki bir değer olarak tüm Türk dünyasında olduğu gibi, Ahıskalı Türkler arasında da büyük önem taşır. Dahası bu halkın geleneklerinde bir kişinin sofrasında ekmek yemek, o kişiye ömür boyu sadık olmanın simgesi olarak kabul edilir. Bu nedenle, Türkler ekmeğini yedikleri eve asla ihanet etmezler. Ahıskalı kadınlarının cesaret, metanet ve yiğitlik gibi nitelikleri, özellikle sürgün döneminde ve yabancı topraklarda, ağır sıkıntılarla karşılaştıkları zamanlarda korunmuş ve yaşatılmıştır. Cesur Ahıskalı Türk kadını sürgünün ve zorlu şartların en ağır anlarında bile yılmamış; kocalarıyla birlikte tüm güçlükleri göğüsleyerek yeni nesillerini milli ruhla yetiştirmeyi de ihmal etmemiştir. Hatta II. Dünya Savaşı sırasında, erkekler savaşırken, kadınlar evlatlarıyla birlikte Ahıska’dan Borcom’a kadar demiryolu inşa etmiş, böylece vatanın korunmasına az da olsa katkı sağlamaya çalışmışlardır. Fakat bu yol, 1944 yılında ilk kez kendi topraklarından sürgün edilecekleri yol olacağından habersizlerdi. [113, s. 15–16] (Piriyev A., Piriyeva S. Türk dünyası və Ata yurdum Ahıska. Bakı, «Tuna», 2003, 298 s.) Bu zor ve acı dolu sürgün ve hicret dönemi, Ahıskalı Türk kadınlarının büyük bir kahramanlık ve cesaret örneği sergilediklerini göstermektedir.

2.4 Ahlakî ve Toplumsal Özellikleri

Ahîskalı Türkleri tarih boyunca haksızlığa karşı boyun eğmez bir tutum sergilemiş ve günümüzde de bu özelliğini korumaktadır. Verilen söz, onlar için bir kanun gibidir; ilgisizlik ve ihmalkarlık Ahîskalıları için yabancı bir davranıştır. Haramdan uzak dururlar ve sahtelik nedir bilmezler. Allah'ın takdirine rıza gösterirler. Başkalarının başarı ve kazanımlarına sevinmek Ahîskalıları için doğal bir tutum iken, kıskançlık ve hoşnutsuzluk duyguları kesinlikle kabul edilemez.

Ahîskalı Türklerin **gündelik yaşam ve ahlak kültüründe** dikkate değer bir husus da şudur: Bu toplumda dilenme veya başkalarına bağımlılık eğilimi yoktur. Herhangi bir Ahîskalı zor maddi koşullara düştüğünde, çevresindeki soydaşları derhal ona saygı duygusu ile yardım eder, ihtiyacını karşılar ve onu güç durumdan kurtarır. Günlük yaşamda Ahîskalıları samimi, yardımsever ve iletişime açık bireylerdir. Başkalarının kişiliğine zarar vermek veya kimseyi incitmek gibi bir niyetleri yoktur. Çatışmadan kaçınırlar ve toplumsal ilişkilerinde hoşgörüyü esas alırlar. Öyle ki, genellikle Ahîskalıları arasında bugüne kadar hiç kimsenin mahkemeye düşmediği gözlemlenmiştir; bu durum, onların barışçıl ve saygılı karakterinin bir göstergesidir.

Ahîskalı Türkler arasında erkekler ve gençler, alkole düşkünlüğü hiçbir şekilde benimsemezler. Bu toplumda, yaşlılara ve bilge kişiler olarak kabul edilen “**ağsaqqalların**” görüşü yüksek bir değere sahiptir. En zor ve karmaşık sorunların çözümünde Ahîskalı Türkler mahkeme kararlarından dahi önce ağsaqqalların kanaatini esas alırlar. Ağsaqqalların verdiği karar, bütün topluluk için adeta bir yasa niteliğindedir ve icma yaşamında uyulması zorunlu kurallar arasında yer alır.

Ahîskalı Türklerin toplumsal bir arada yaşama kültürünün birçok özelliği, zamanla içten içe, görünmez bir şekilde korunmuş ve kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Bu toplumun ahlakî değerlerinde **sükûnet, tevazu, söz bütünlüğü, ölçülü davranış ve bilgelik** gibi erdemler geniş ölçüde yaygındır. Günlük yaşamda bireyler arasında saygı, dengeli iletişim ve toplumsal sorumluluk anlayışı, Ahîskalı Türk kültürünün temel unsurlarını oluşturur. Başka bir ifadeyle, bu halkın yaşam tarzı, bu ahlakî ölçütlerin günlük hayatta somut bir şekilde tezahür etmesini sağlar ve bireyin **öz saygı ve onur ölçütleri** olarak işlev görür.

SONUÇ

Sonuç olarak, Ahîskalı Türklerin yaşamında **sadelik, çalışkanlık, dürüstlük, sabır, cesaret** gibi yüksek ahlakî değerlerin güçlü bir şekilde yer alması; geçtiğimiz yüz yıl boyunca yaşanan tüm zorluklara rağmen, yüksek etnik normların ve tarihsel Türk-Müslüman geleneklerinin korunması; ve bu geleneklere sadık yeni nesillerin yetiştirilmesi, söz konusu topluluğun kendine özgü niteliklere sahip olduğunu ve varlığını sürdürebilme ile kültürünü yaşatabilme kapasitesine işaret etmektedir.

Kanaatimizce bütün Türk halkları ve özellikle Azərbaycanlılar, Ahıskalıların kendi tarihî ve asli yurtlarına geri dönme yönündeki taleplerinin gerçekleştirilmesi amacıyla yürüttükleri mücadele sürecinde gerekli desteği sağlamaktan geri durmamalıdır. Bu mesele, bireysel vatandaşlardan sivil toplum kuruluşlarına, resmî devlet kurumlarından uluslararası alanda etkin ve nüfuz sahibi kuruluşlara kadar farklı düzeylerde sürekli olarak tartışma ve değerlendirme gündeminde tutulmalıdır. Böyle bir yaklaşımın benimsenmesi durumunda, Gürcistan Cumhuriyeti'nin en üst düzey yetkilileri tarafından dile getirilen temelsiz gerekçelerin sürdürülebilirliği önemli ölçüde zayıflayacaktır. Nitekim Gürcistan'ın Avrupa Konseyi'ne üyelik sürecinde üstlendiği yükümlülükler arasında yer alan Ahıskalı Türklerin tarihî vatanlarına geri dönüşlerinin sağlanması yönündeki taahhüdün hayata geçirilmesi de bu çerçevede mümkün hâle gelebilecektir. Bu doğrultuda, geri dönüş sürecinin önüne yapay ve siyasî nitelikli engellerin çıkarılmasının da önüne geçilmesi beklenmektedir. Söz konusu gelişme, tarihsel süreç içerisinde ağır mağduriyetlere maruz kalmış ve haksızlığa uğramış bir topluluk karşısında tarihî adaletin yeniden tesis edilmesi bakımından önemli bir adım teşkil edecektir.

KAYNAKÇA

1. Ahıskalıların halk şiiri ve edebiyatı. www.posofca.sitemynet.cos/about.html
2. Hacılı A. Qəribəm bu vətəndə. Bakı, «Gənclik», 1992, 216 s.
3. Hacılı A., Poladoğlu A. Ahıska türk folkloru. Bakı, «Mütərcim» 1998, 228 s.
4. Piriye A., Piriye S. Ata yurdum Ahıska. Bakı, «Mütərcim», 2001, 256 s.
5. Piriye A., Piriye S. Türk dünyası və Ata yurdum Ahıska. Bakı, «Tuna», 2003, 298 s.
6. Rusiya Federasiyasından sürgün olunmuş xalqların konfederasiyası. (Sənədli materiallar 1990–1992). Moskva, 1993, 76 s.

DEMOKRATİK BİR ÖĞRENME TOPLULUĞU İNŞA ETMEK: ÖĞRETMENİN LİDERLİK, REHBERLİK VE MODEL OLMA STRATEJİLERİ

Halil POLAT⁵²,

ÖZET

Demokrasi ve insan haklarına saygılı bir toplum inşa etmek, bu değerlerin okul ortamında bizzat deneyimlenerek öğrenilmesiyle mümkündür. Bu süreçte öğretmen, sadece bilgi aktaran biri değil, aynı zamanda demokratik bir öğrenme topluluğunun mimarı ve lideri, bir rol model ve öğrencilerde hak, sorumluluk ve özgürlük bilincini geliştiren rehberdir. Bu bildiride, demokratik eğitim, insan hakları pedagojisi ve öğretmen etiği üzerine yapılan kuramsal ve uygulamalı çalışmaların sistematik bir analizine dayanarak, öğretmenin liderlik, rehberlik ve model olma stratejileri ele alınacak. Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerler eğitimi yaklaşımı ile çocuk edebiyatının demokratik değerleri somutlaştırmadaki potansiyeli göz önünde bulundurularak, demokratik bir öğrenme topluluğunun nasıl inşa edilebileceğine ve sürdürülebileceğine dair uygulanabilir öneriler sunulacak.

Anahtar Kelimeler: Demokratik eğitim, öğretmen rolü, öğrenme topluluğu, liderlik, rehberlik, rol model, insan hakları eğitimi, hak ve sorumluluk bilinci, öğretmen etiği, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çocuk edebiyatı

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinden, özgür iradeye sahip, eleştirel düşünen, sorumluluk bilinci taşıyan ve demokratik değerlerle donatılmış bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir. İnsan hakları eğitiminin nihai hedefi, bireylerin kendi haklarını koruma ve başkalarının haklarına saygı gösterme bilincini kazanmalarıdır. Ancak, bu ideallere ulaşmak için sadece teorik bilgi yeterli değildir. Demokrasi ve insan hakları, günlük yaşamda deneyimlenerek içselleştirilebilecek bir yaşam tarzıdır. Bu süreçte öğretmen, sadece bilgi aktaran bir figür olmanın ötesinde, demokratik bir öğrenme topluluğunun etkili bir lideri ve rehberi olarak konumlanır. Öğrencilerin okulda geçirdiği zaman göz önüne alındığında, bu topluluğun niteliğini şekillendiren en önemli liderin öğretmen olduğu gerçeği belirleyicidir.

Bu bildirinin amacı, demokratik bir öğrenme topluluğu oluşturma hedefinde, öğretmenin liderlik, rehberlik ve model olma stratejilerini derinlemesine incelemektir. Bu çerçevede, Kant'ın eğitim felsefesi, değerler eğitimi, öğretmen adaylarının algıları ve eğitimin toplumsal boyutu gibi konuları kapsayan kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve çocuk edebiyatının bu süreçteki olası katkıları üzerinde durarak, öğretmenin bu üç temel stratejiyi (liderlik,

⁵² Öğretmen, Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Şehitkamil, Gaziantep, halilpolat2001@gmail.com

rehberlik, model olma) pratikte nasıl bütünleştirebileceğine dair pratik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalı bir kavramsal analizdir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, dört ana gruptaki doküman sistematik olarak taranmış ve analiz edilmiştir:

1. Demokratik eğitim, insan hakları pedagojisi, öğretmen etiği ve Immanuel Kant'ın eğitim felsefesi gibi teorik temel metinler.
2. Demokratik sınıf yönetimi, değerler eğitimi metodolojileri ve öğretmen liderliği üzerine pedagojik araştırmalar.
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin resmî belgeler ve analiz yazıları.
4. Çocuk edebiyatının değer aktarımındaki rolünü inceleyen akademik çalışmalar. Karar alma süreçlerine katılım (Çiğdem vd., 2010) ve demokratik okul kültürü (Şişman vd., 2010) gibi konular, literatür taramasına dahil edilmiştir. Bu çalışma, Tarama, Google Akademik, DergiPark ve ULAKBİM TR Dizin gibi akademik veri tabanlarında “demokratik eğitim”, “öğretmen liderliği”, “öğrenme topluluğu”, “değerler eğitimi” ve “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” anahtar kelimeleri kullanılarak ve ilgili çalışmaların kaynakçaları incelenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmış; demokratik öğrenme topluluğu, öğretmen liderliği, rehberlik ve model olma stratejileri, hak-sorumluluk-özgürlük dengesi temaları etrafında bütüncül bir anlayış geliştirilmiştir.

3. KAVRAMSAL ANALİZ VE TARTIŞMA

3.1. Öğretmenin Liderlik Stratejisi: Demokratik Bir Öğrenme Topluluğunun Mimarlığı

İncelemeler, insan hakları eğitiminin temelini demokratik bir öğrenme topluluğu ortamına dayandığını göstermektedir (Kepenekçi, 1999). Otoriter bir ortamda demokrasiden bahsetmek anlamsızdır. Öğretmenin liderlik stratejisinin temelinde, güven, karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı bir atmosfer inşa etmek yatar. Öğretmen aynı zamanda bir "değerlendirici" rolündedir. Özbek'in (2017) araştırması, öğretmenlerin öğrenci davranışlarına dair beklentilerinin oldukça yüksek olduğunu ve teori ile pratik arasında büyük bir uçurum hissettiklerini ortaya koyuyor. Bu durum, Gül'ün (2004) bahsettiği "statü-rol çelişkisi" ile de bağlantılı; öğretmenlerden etkili bir topluluk liderliği beklenirken, bunu gerçekleştirebilmeleri için gereken sosyal ve maddi destek genellikle yetersiz kalıyor. Ancak, öğretmenin bu mimari liderliği üstlenebilmesi, pratikte aşırı müfredat yükü, merkezi sınav baskısı,

kalabalık sınıflar ve zaman yetersizliği gibi yapısal engellerle sınıyor. Bu engeller, ideal olan ile uygulanabilir olan arasındaki uyumsuzluğa neden olarak demokratik bir öğrenme topluluğunun inşasını zorlaştırıyor.

Kant'ın felsefesi, eğitimi sadece "talim" (bilgi aktarımı) değil, aynı zamanda "terbiye" (ahlaki olgunlaşma) olarak görür. Öğretmen-lider, öğrencisini "özgürlük ve disiplin dengesi" içinde yetiştiren, topluluğun ahlaki pusulasını belirleyen bir rehberdir. Demokratik bir öğrenme topluluğu, ancak bu bütüncül eğitim anlayışıyla mümkün olabilir.

3.2. Öğretmenin Model Olma Stratejisi

Demokratik bir öğrenme topluluğunda lider, aynı zamanda en etkili modeldir. Öğretmen, demokratik değerleri bir rol model olarak günlük yaşamına yansıtmalıdır. Kant'ın bakış açısıyla, bu durum ahlaki yasaya duyulan saygının somut bir yansımasıdır. Bayır (2020), öğretmenin benimsediği ve modellediği değerlerin, öğrencilerin dünya görüşlerini doğrudan şekillendirdiğini savunur. Bu model olma stratejisi, adil davranma, farklılıklara saygı duyma, eleştiriye açık olma ve hatalar karşısında sorumluluk alma gibi somut davranışlarla kendini gösterir. Öğretmenlerin disiplin ve değerlendirme konusundaki farklı yaklaşımlarının yarattığı olumsuz sonuçlar (tutarsızlık, güvensizlik) bir sonraki bölümde detaylandırılacaktır (Bakioğlu ve Tokmak, 2009).

3.3. Öğretmenin Rehberlik Stratejisi

Demokratik bir öğrenme topluluğu, üyelerinin karar alma süreçlerine katılımını teşvik eder ve bu da aidiyet ile sorumluluk bilincini güçlendirir (Kepenekçi, 1999). Kant'ın "akla dayalı itaat" vurgusu, öğrencinin kuralların nedenini anlayarak, kendi özgür iradesiyle sorumluluk alması gerektiğini belirtir. Burada öğretmenin rehberlik stratejisi devreye girer. Bayır (2020), öğretmenin rolünün 'bilgi aktarıcısı' olmaktan çıkıp, 'öğrenme ve sorumluluk alma rehberi' haline geldiğini vurgular. Öğretmen, sorular sorarak, seçenekler sunarak ve süreçleri kolaylaştırarak öğrencilerin özerk kararlar almalarına ve bu kararların sonuçlarını üstlenmelerine rehberlik eder.

3.4. Öğretmenin Liderliğinde Yapıcı Disiplin Uygulaması

Yapıcı ve onarıcı bir disiplin anlayışı, demokratik bir öğrenme topluluğunun temel taşıdır. Disiplin, cezalandırmaktan çok, verilen zararı telafi etmeye ve öğrenmeye odaklanmalıdır (Kepenekçi, 1999). Kant'ın "doğal cezalar" (davranışın doğal sonuçlarıyla yüzleşme) fikri bu anlayışla uyumludur. Öğretmen, bu süreci yöneten bir lider olarak, çatışma çözümüne odaklanır, diyalog kurar ve topluluk normlarının korunmasını, bireyin aşağılanması üzerine tercih eder. Bayır'ın (2020) ifadesiyle ahlak, "insanların birbirinden korkmadan bir arada yaşamasını sağlayan toplumsal sigortadır." Öğretmen-lider, bu sigortanın işlerliğini sağlayan ana mekanizmadır.

3.5. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerle İlişkisi ve Geleceğin Topluluk Liderleri

Çelebi'nin (2021) araştırması, öğretmen adaylarının insan hakları ve demokratik değerler konusunda bir teorik farkındalığa sahip olduğunu ortaya koyuyor. Ancak, demokratik değerlerin gerçekten içselleştirilmesi, bu değerlerin toplumun her kesimi için geçerli olduğunun anlaşılmasını gerektiriyor. Bu noktada, geleceğin öğrenme topluluğu liderleri olan öğretmen adaylarının dezavantajlı grupların haklarına dair farkındalıklarını artırmak, onların demokratik değerleri daha kapsayıcı bir şekilde benimsemelerine yardımcı olacaktır. Demokratik bir öğrenme topluluğu inşa etme sürecinde öğretmenlerden beklenen 'hak ve sorumluluk bilinci'ni aktarabilmeleri için, bu bilincin toplumun tüm kesimlerini kapsayacak şekilde genişletilmesi büyük önem taşıyor. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında insan hakları eğitiminin sadece genel ilkelerle sınırlı kalmaması, aynı zamanda tüm hassas grupları kapsayacak şekilde somutlaştırılması ve derinleştirilmesi gerektiği açıkça görülüyor.

3.6. Çocuk Edebiyatı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Demokratik Öğrenme Topluluğunu Zenginleştirme

TYMM'nin "erdem-değer-eylem" yaklaşımı, değerlerin yalnızca öğrenilmekle kalmayıp, aynı zamanda yaşanarak içselleştirilmesi gerektiğini vurguluyor (Taşkın, 2025). İşte bu noktada çocuk edebiyatı, demokratik öğrenme topluluğunu zenginleştirmek için öğretmenlere etkili bir pedagojik araç sunuyor. Sözen'in (2022) belirttiği gibi, bir eserin temel unsurları - konu, kahramanlar ve iletişim - soyut değerlerin çocukların dünyasında somut bir şekilde yer bulmasına yardımcı oluyor. Öğretmen, bu eserleri topluluk paylaşımına sunan, tartışmaları yönlendiren ve değerleri ortak keşfe dönüştüren bir "topluluk rehberi ve kültür taşıyıcısı" rolünü üstleniyor. Örneğin, Yalvaç Ural'ın eserlerinde "hayvan sevgisi" (Otmar & Erdem, 2019) ya da Bestami Yazgan'ın "Çıtı Pıtı Kutu Kutu Şiirler" adlı eserinde yer alan çeşitli değerler (Demirci, 2023), TYMM'nin bileşen değerlerini estetik bir bütünlük içinde sunabiliyor. Örneğin, TYMM'de öne çıkan "sorumluluk" değeri, Feridun Oral'ın "Kırmızı Kanatlı Baykuş" (2010) adlı eserinde, gece nöbetini asla terk etmeyen ve üzerine düşeni yapmak için çabalayan bir baykuş karakteri aracılığıyla somut ve duygusal bir bağlamda ele alınır. Öğretmen, bu tür eserleri topluluk okumasına dâhil ederek, ortak bir dil ve referans noktası oluşturur, sorumluluğun birey ve topluluk için önemini tartışmaya açar ve böylece TYMM'nin "eylem" boyutunu topluluk düzeyinde harekete geçirir. Bu yaklaşım, demokratik değerlerin aktarımını bireysel bir öğretim sürecinden, toplulukça yaşanmış ve paylaşılmış bir deneyime dönüştürüyor.

3.7. Öğretmenler Arası İşbirliği: Demokratik Topluluğun Tutarlı Liderliği için Zorunluluk

Öğretmenin bireysel olarak model olmasının yanı sıra, öğretmenler topluluğu içindeki tutarlı liderlik de demokratik bir okul iklimi için son derece önemlidir. Bakioğlu ve Tokmak'ın (2009) araştırması, öğretmenler arasındaki değer farklılıklarının (disiplin, değerlendirme) anlaşmazlıklara,

güvensizliğe ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere yol açtığını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu tutarsız yaklaşımların öğrencilerde kafa karışıklığına, öğretmenlere karşı güvensizliğe ve davranış problemlerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Tutarlı bir öğrenme topluluğu kültürü oluşturmak için, bu çatışmaları yönetmek adına profesyonel etik farkındalığı, zihni model geliştirme ve işbirlikçi liderlik ortamları yaratılması önerilmektedir. Bu ideallerin hayata geçmesinin önündeki bir diğer pratik engel, öğretmenlerin karşılaştığı yapısal ve sistemsal zorluklardır. Kalabalık sınıflar, yoğun müfredatlar, sınav odaklılık, zaman kısıtlamaları ve velilerin farklı değer beklentileri, öğretmenlerin demokratik bir öğrenme topluluğu yaratma ve liderlik etme stratejilerini sürdürmelerini zorlaştırıyor. Bu nedenle, demokratik değerlerin aktarımı yalnızca öğretmenin bireysel liderliğine bırakılmayacak kadar önemli bir toplumsal sorumluluktur; okul yönetimi, müfredat planlayıcıları ve politika yapıcıların da bu topluluk inşası sürecine destek vermesi büyük bir gerekliliktir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, Kant'ın felsefesinin de vurguladığı gibi, eğitimin nihai amacı bireyi 'özerk bir ahlaki varlık' haline getirmektir. Bu çalışmanın bulguları, bu hedefe ulaşmanın yolunun demokratik bir öğrenme topluluğundan geçtiğini ve öğretmenin bu topluluğun lideri, rehberi ve modeli olarak rolünün ne kadar merkezi olduğunu gösteriyor. Ancak, bu rolü etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için aşağıdaki önerilerin hayata geçirilmesi gerektiği de ortaya konuyor:

1. **Liderlik Stratejisi Olarak Katılımcı Yönetim:** Öğrencilere sınıf ve okul kurallarının belirlenmesi, etkinliklerin planlanması gibi karar alma süreçlerinde aktif sorumluluk ve söz hakkı tanıyarak demokratik topluluk ruhunu geliştirmek.
2. **Model Olma Stratejisinin Görünür Kılınması:** Öğretmenlerin demokratik değerleri (adalet, saygı, şeffaflık) kendi tutum ve davranışlarıyla sürekli ve tutarlı bir şekilde sergilemesi, görünür bir topluluk modeli olması.
3. **Rehberlik Stratejisi Çerçevesinde Yapıcı Disiplin:** Disiplini, cezalandırıcı değil, onarıcı ve öğretici bir araç olarak kullanmak; öğrencinin davranışının sonuçlarını anlamasına, sorumluluğunu almasına ve topluluk bağlarını güçlendirmesine rehberlik etmek.
4. **Topluluk Liderliği için Sürekli Mesleki Gelişim:** Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi, katılımcı liderlik, insan hakları eğitimi, çatışma çözümü ve eğitim felsefesi konularında hizmet içi eğitimlerle sürekli gelişimi desteklenmelidir.

5. **Talim ve Terbiye Dengesi ile Tutarlı Müfredat:** Müfredat, akademik gelişimin (talim) yanı sıra ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi (terbiye) de merkeze alan, topluluk oluşturmaya hizmet eden bir anlayışla gözden geçirilmelidir.
6. **Liderliği Destekleyen Statü-Rol Dengesi:** Öğretmenlerin toplumsal statüsü, mesleki itibarı ve maddi çalışma koşulları, üstlendikleri topluluk liderliği sorumluluğuyla uyumlu olacak şekilde iyileştirilmelidir.
7. **Geleceğin Topluluk Liderlerine Yönelik Kapsayıcı Eğitim:** Öğretmen yetiştirme programlarındaki insan hakları eğitimi, engelliler, yaşlılar, mülteciler gibi tüm dezavantajlı grupların haklarını da kapsayacak şekilde genişletilmeli ve kapsayıcı bir topluluk liderliği perspektifi kazandırılmalıdır.
8. **Öğretmenler Arası İşbirlikçi Liderlik Mekanizmaları:** Okullarda, öğretmenler arasında değer ve uygulama birliğini sağlamak, çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmek ve tutarlı bir okul-topluğu kültürü oluşturmak için düzenli toplantılar, akran koçluğu ve işbirlikçi planlama kanalları geliştirilmelidir.
9. **Çocuk Edebiyatı ile Topluluk Kültürünün Zenginleştirilmesi:** Öğretmenler, TYMM'nin "erdem-değer-eylem" çerçevesine uygun, demokratik değerleri (sorumluluk, adalet, eşitlik, saygı) somutlaştıran nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini topluluk okumalarına ve tartışmalarına dahil etmeli, bu eserler üzerinden ortak bir değer dili ve kimliği inşa etmelidir.

Unutulmamalıdır ki, demokratik bir toplumun temelleri, demokratik değerlerin yaşandığı öğrenme topluluklarında atılır. Öğretmenin bu liderlik, rehberlik ve model olma sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirebilmesi için, kendisinin de sürekli öğrenen ve dönüştürücü bir birey olması gerekir. Mesleki bilgi, etik duyarlılık, felsefi derinlik, liderlik becerileri ve çocuk edebiyatının sunduğu somut pedagojik araçlarla donanmış olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alamdar, S. G., & Ceylan, M. (2025). Çocuk edebiyatı yapıtlarının erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(1), 223-260.
- Bakioğlu, A. ve Tokmak, N. (2009). Öğretmenlerin değer yargılarının eğitim süreçlerine etkisinin incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 30, 65-83.
- Bayır, M. (2020). Öğretmenin benimsediği değerlerin öğrenme sürecine etkisi. Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi, 4, 14-24.
- Çelebi, C. (2021). Öğretmen adaylarının insan haklarına ilişkin algıları. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-15.

- Çiğdem, T., Aydın, B. ve Yılmaz, K. (2010). İlköğretim öğrencilerinin karar alma süreçlerine katılım düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(5), 643-662.
- Demirci, E. (2023). Değerler Eğitimi Açısından Bestami Yazgan'ın "Çıtı Pıtı Kutu Kutu Şiirler" Adlı Eserin İncelenmesi. *Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi - Bildiriler Kitabı I*, 11-29.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Kant, I. (2023). Eğitim üzerine (7. bs.). İz Yayıncılık.
- Kepenekçi, Y. K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 145-154.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: MEB Yayınları.
- Oral, F. (2022). Kırmızı Kanatlı Baykuş. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Otmar, Ö. & Erdem, A. (2019). Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı eserlerinde hayvan sevgisi değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 7-34.
- Özbek, R. (2017). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleştirme düzeyi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 359-371.
- Özer, A. (2025). Eğitim üzerine (Immanuel Kant). *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 181-199.
- Sözen, Y. (2022). Melike Günyüz'ün "Nasrettin Hoca ve Cimri Komşusu" Adlı Hikâyesinin Çocuk Edebiyatını Yapılandıran Temel Öğeler Bağlamında İncelenmesi. *Folklor Akademi Dergisi*, 5(3), 778-793.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 160-180.

OKUL MÜDÜRÜ DESTEĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL ÖĞRETİM UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN ARACI ROLÜ

Aslı ÇETİNKAYA⁵³,

ÖZET

Amaç: Bu çalışma, okul müdürlerinin destekleyici liderliği ile öğretmenlerin sınıf içi dijital öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, okul liderliğinin dijital dönüşüm süreçlerindeki etkisini Türkiye'nin eğitim yapısı bağlamında analitik bir çerçevede ele almaktadır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni ve aracılık modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, TALIS 2024 döngüsüne Türkiye'den katılan ISCED 3 (lise) düzeyindeki 197 okulda görev yapan 4.741 öğretmen ve 197 okul müdürü oluşturmaktadır. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Analiz sonuçları, okul müdürünün sağladığı destekleyici liderliğin öğretmenlerin dijital öğretim uygulamaları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın, müdür desteğinin öğretmen liderliğini pozitif yönde etkilediği, öğretmen liderliğinin ise dijital uygulamaların en güçlü belirleyicisi olduğu saptanmıştır. Yapılan ileri analizler, müdür desteğinin ancak öğretmen liderliği mekanizması üzerinden sınıf içi dijital öğretim uygulamalarına dönüştüğünü ve bu süreçte öğretmen liderliğinin tam aracı rol üstlendiğini doğrulamıştır. Ayrıca, kadın öğretmenlerin ve mesleki deneyimi daha az olan grubun öğretimde dijital araçları kullanmada daha proaktif bir eğilim sergilediği belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma, dijital dönüşümün okulda doğrudan yönetsel müdahalelerden ziyade, öğretmenlerin profesyonel eylemlilikleri ve liderlik rolleriyle şekillendiğini kanıtlamaktadır. Sonuçlar ışığında; politika yapıcılarının öğretmenlerin informal liderlik rollerini ve mentorluk ağlarını yapısal olarak tanıyan modeller geliştirmeleri önerilmektedir. Okul yöneticilerinin ise teknoloji entegrasyonunu doğrudan yönetmek yerine, öğretmenlerin inisiyatif alabileceği ve dijital deneyimlerini akranlarıyla paylaşabileceği dağıtılmış bir liderlik iklimi inşa etmeleri dijital dönüşümün başarısı için kritik görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Liderliği, Dijital Öğretim Uygulamaları, Destekleyici Liderlik, Talis 2024

The mediating role of teacher leadership in the relationship between principal support and teachers' digital instructional practices

Abstract

Purpose: This study aims to examine the mediating role of teacher leadership in the relationship between supportive school leadership and teachers' in-class digital instructional practices. The

⁵³ Dr., Çankaya Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Çankaya, Ankara, aslicetinkaya_8@hotmail.com

research provides an analytical framework for the impact of school leadership on digital transformation processes within the context of the Turkish educational system.

Method: A correlational survey design and mediation modeling, both quantitative research methods, were employed in this study. The sample consists of 4,741 teachers and 197 principals working in 197 ISCED 3 (high school) level schools that participated in the TALIS 2024 cycle from Türkiye. Direct and indirect effects among variables were analyzed using Structural Equation Modeling (SEM).

Findings: The results revealed that supportive school leadership provided by principals does not have a direct effect on teachers' digital instructional practices. Conversely, principal support was found to positively influence teacher leadership, which in turn emerged as the strongest predictor of digital practices. Further analyses confirmed that principal support translates into in-class digital instructional practices only through the mechanism of teacher leadership, with teacher leadership playing a full mediating role in this process. Additionally, it was determined that female teachers and those with less professional experience exhibit a more proactive tendency in utilizing digital tools for instruction.

Conclusion and Implications: The research demonstrates that digital transformation in schools is shaped by teachers' professional agency and leadership roles rather than direct administrative interventions. In light of these results, it is recommended that policymakers develop models that structurally recognize teachers' informal leadership roles and mentoring networks. For school administrators, rather than directly managing technology integration, building a distributed leadership climate where teachers can take initiative and share their digital experiences with peers is considered critical for the success of digital transformation.

Keywords: *Teacher leadership, digital instructional practices, supportive leadership, TALIS 2024.*

1. GİRİŞ

Eğitimde dijital dönüşüm; öğretim süreçlerini ve okullardaki liderlik beklentilerini hızla değiştirmektedir (Eryılmaz vd., 2025; Pietsch & Mah, 2025). Günümüzde öğretmenlerden teknolojiyi yalnızca kullanmaları değil; bu araçları öğretim hedeflerine uyarlamaları, yapay zekâ ve veri temelli uygulamaları süreçlere bilinçli bir şekilde entegre etmeleri beklenmektedir (Ng vd., 2023; Yue vd., 2024). Buna karşın, dijitalleşme beklentilerinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında nasıl karşılık bulduğu ve okul liderliğinin bu süreçteki rolü henüz yeterince anlaşılamamıştır (Luo vd., 2025; Zheng vd., 2024).

Öğretmenlerin sınıf içi dijital öğretim uygulamaları; teknolojinin geleneksel materyallerin yerini almasından (substitution), yapay zekâ destekli pedagojik araçların öğrenme süreçlerine derinlemesine entegrasyonuna kadar uzanan geniş bir spektrumda tanımlanmaktadır (Puentedura, 2014). Bu süreçte dijitalleşme; lojistik yönetimden başlayarak, okul dışı paydaşlarla kurulan etkileşimli ağlara ve öğrencilere kendi öğrenme yollarını planlama imkânı tanıyan üstbilişsel destek mekanizmalarına kadar evrilmektedir. Sınıf içi pratiklerde gözlenen bu nitelikli dönüşümün, bireysel öğretmen çabalarını aşan ve okulun liderlik ekosistemi tarafından beslenen bir süreç olduğu

düşünülmektedir. Bu bağlamda; müdür desteği ve öğretmen liderliği, dijital öğretim uygulamalarının hayata geçirilmesinde birbirini bütünleyen iki temel mekanizmadır.

Mevcut çalışmalar ağırlıklı olarak okul müdürlerinin dijital araçları kendi yönetsel pratiklerinde nasıl kullandığına odaklanmaktadır (Adams & Thompson, 2025; Wang, 2021). Oysa okul müdürlerinin destekleyici liderliği ve teknoloji vizyonu, dijital dönüşümü kolaylaştıran veya kısıtlayan kritik bir unsurdur (Dexter & Richardson, 2020; Jang vd., 2025). Ampirik kanıtlar; müdürlerin proaktif, çevik ve empati temelli dijital zihniyetlerinin; öğretmenlerin dijital özyeterliliği, teknoloji kabulü ve yapay zekâ uygulamalarına yönelik tutumlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır (Cheng & Wang, 2023; Pietsch & Mah, 2025).

Bununla birlikte literatür müdürün destekleyici liderliğinin; uzmanlığa dayanan iş birliği topluluklarını harekete geçirerek yenilikçi öğretim uygulamalarını okul geneline yaydığını göstermektedir (Agyei & Voogt, 2014; Masoumi & Noroozi, 2025). Özellikle öğretmen özerkliğini önceleyen okul yapıları, yapay zekâ destekli öğrenme süreçleri için elverişli bir zemin sunarak dijitalleşme süreçlerini pekiştirmektedir (Li vd., 2025; Tondeur vd., 2017). Literatürde öğretmen liderliğinin bir “katalizör” işlevi gördüğü belirtilse de (Dascı Sönmez vd., 2024; Liu & Hallinger, 2024), bu mekanizmanın öğretmenlerin dijital öğretim uygulamalarını nasıl şekillendirdiğine dair ampirik kanıtlara rastlanmamıştır.

Bu gerekçelerle çalışma, Türkiye’nin yoğun merkezi dijitalleşme girişimleri bağlamında TALIS 2024 (Teaching and Learning International Survey) verilerine dayanarak okul müdürünün destekleyici liderliği ile öğretmenlerin dijital öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünü incelemektedir. Araştırma sonuçlarının; teorik olarak, dijital dönüşümün salt teknolojik altyapı yatırımları veya yukarıdan aşağıya (top-down) politikalarla sınırlı kalmayıp, okul içindeki beşerî sermayeyle olan dinamik ilişkisini ortaya koyması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışma, öğretmen liderliğini yapısal destek ile sınıf içi pratikler arasında bir ‘aracı mekanizma’ olarak konumlandırarak, dijital pedagojinin kurumsallaşma sürecine dair bütüncül bir kuramsal çerçeve sunmayı hedeflemektedir. Pratik olarak; merkezîyetçi eğitim yapılarında yürütülen dijitalleşme stratejilerinin sınıf içi öğretim uygulamalarına yansıma düzeyini ampirik olarak ortaya koyması beklenmektedir. Bulguların; okul yöneticilerine, dijital inovasyonu sınıf düzeyinde etkili kılmak için müdür desteğinin öğretmen liderliği üzerinden nasıl bir “aktarım mekanizmasına” dönüştürülebileceğine dair kanıta dayalı öneriler sunması öngörülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin destekleyici liderliği ile öğretmenlerin dijital öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Okul müdürlerinin destekleyici liderliği ile öğretmen liderliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin dijital öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürü desteği ile dijital öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide öğretmen liderliği, istatistiksel olarak anlamlı bir aracı (mediator) rol oynamakta mıdır?

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Öğretmenlerin Dijital Öğretim Uygulamaları

Günümüz eğitim ekosisteminde dijital yetkinlik, sadece teknik bir beceri seti değil; bilgi okuryazarlığı, dijital içerik oluşturma ve problem çözme gibi çok boyutlu alanları kapsayan karmaşık bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2006). Literatürde “profesyonel dijital yeterlilik” olarak adlandırılan bu kavram; UNESCO’nun yeterlilik çerçeveleri ve ISTE standartları gibi çeşitli modellerle ele alınsa da, sınıf içindeki asıl dönüşüm öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve içerik bilgilerini (TPACK) ne ölçüde bütünleştirebildikleri ile ilgilidir (Mishra & Koehler, 2006). Bu noktada SAMR (Yerine Koyma, Geliştirme, Değiştirme, Yeniden Tanımlama) çerçevesi, dijital teknolojilerin sadece geleneksel materyallerin yerini almadığını, aynı zamanda öğretme ve öğrenme ortamlarını nasıl kökten dönüştürebileceğini vurgulamaktadır (Puentedura, 2014).

Eğitimde dijital uygulamalar, öğretmenlerin teknik becerilerinin ötesine geçerek; onların öğrenme-öğretme algıları, içsel didaktik pratikleri ve yeni teknolojilere olan açıklıkları ile şekillenen “dönüştürücü bir eylemliliği” temsil etmektedir (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Bu bağlamda, nitelikli bir dijital uygulama süreci; öğretmenlerin mevcut geleneksel kalıplardan sıyrılmalarını, dijital araçları öğretimsel bir kaldıraç olarak kullanmalarını ve öğrencilerin üstbilişsel gelişimini destekleyecek yeni öğrenme yolları inşa etmelerini gerektirmektedir (Lund vd., 2014). Dolayısıyla dijital öğretim uygulamaları, okul dışı paydaşlarla kurulan etkileşimli ağlardan sınıf içindeki ilişkisel becerilere kadar uzanan sosyo-kültürel bir süreci ifade etmektedir.

Bu çerçeve doğrultusunda mevcut araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf içi dijital öğretim uygulamaları; teknolojinin basit bir materyal ikamesinden, öğrenci özerkliğini destekleyen karmaşık pedagojik tasarımlara kadar uzanan bir spektrumda operasyonelleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma; basılı materyallerin dijital versiyonlarıyla değiştirilmesi ve öğretimin lojistik yönetimi (not takibi, ödev toplama vb.) gibi temel düzey uygulamaların yanı sıra; öğrencilere dijital geri bildirim sağlanması, kişiselleştirilmiş öğrenme yollarının sunulması ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerine olanak tanıyan araçların kullanımı gibi ileri düzey pedagojik eylemleri kapsamaktadır. Ayrıca, dijital kaynaklar aracılığıyla öğrenci iş birliğinin desteklenmesi, okul dışı uzmanlarla etkileşim kurulması ve

yalnızca dijital araçlarla çözülebilecek karmaşık problemlerin kurgulanması, bu çalışmada öğretmenlerin dijital öğretim performansı için temel göstergeler olarak kabul edilmiştir.

2.2. Okul Müdürünün Destekleyici Liderliği ve Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Rolü

Okul müdürünün sağladığı destek, okulun gelişimsel kapasitesini belirleyen ve öğretmenlerin liderlik potansiyellerini eyleme dönüştüren kritik öncüller arasında kabul edilmektedir. Literatürde bu destek; yalnızca fiziksel kaynakların temini değil, aynı zamanda güvene dayalı ilişkilerin inşası ve yenilikçilik için uygun psikolojik atmosferin oluşturulması süreci olarak tanımlanmaktadır (Jang vd., 2025). Geleneksel yönetim anlayışının aksine destekleyici liderlik, okul içindeki hiyerarşik baskıyı azaltarak öğretmenlere kendi profesyonel alanlarında hareket alanı açmakta ve böylece okulun formel yapısı ile öğretmenlerin uzmanlıkları arasındaki dengeyi sağlamaktadır (Can, 2013; Cemaloğlu & Savaş, 2018)

Günümüzün dijitalleşme odaklı eğitim ekosisteminde ise müdür desteği, genel bir yönetsel tutumun ötesine geçerek teknoloji odaklı stratejik bir boyut kazanmıştır. Mevcut literatür, müdürlerin dijital araçları yönetsel işlerde kullanma becerilerine odaklansa da (Adams & Thompson, 2025); asıl belirleyici unsurun müdürlerin teknolojiye yönelik inançları ve proaktif dijital zihniyetleri olduğu görülmektedir (Dexter & Richardson, 2020). Bu zihniyet, öğretmenlerin dijital özyeterlik algılarını yükseltmekte ve yapay zekâ gibi karmaşık entegrasyon süreçlerinde ihtiyaç duyulan “motivasyonel şartları” olgunlaştırmaktadır (Pietsch & Mah, 2025).

Ancak müdür desteğinin asıl kuramsal gücü, öğretmen liderliğini bir “kurumsallaşma aracı” olarak harekete geçirebilme kapasitesinden gelmektedir. Katzenmeyer & Moller (2009) tarafından vurgulandığı üzere, müdürün liderliği paylaşma ve yetki devretme konusundaki istekliliği, öğretmen liderliğinin okulda yerleşmesi için hayatidir. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda mevcut çalışma kapsamında okul müdürünün destekleyici liderliği; öğretimde dijital kaynak ve araçların entegrasyonunun teşvik edilmesi, öğrenci ve öğretmen çeşitliliğinin kapsayıcı bir biçimde desteklenmesi ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim süreçlerinin iyileştirilmesi temelinde operasyonelleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma; müdür desteğini dijital öğretim uygulamalarını doğrudan etkileyen bir değişkenden ziyade, öğretmenlerin mesleki eylemliliğini tetikleyen ve bu eylemliliği dijital pedagojiye kanalize eden bir “stratejik girdi” olarak konumlandırmaktadır.

2.3. Öğretmen Liderliği: Sınıf İçi Dijital Öğretim Uygulamalarında Bir Katalizör Mekanizma

Öğretmen liderliği, resmî yönetsel rollerden bağımsız olarak; öğretmenlerin uzmanlıklarına ve okul iyileştirmeye yönelik gönüllü bağlılıklarına dayanan, akran temelli ve çoğunlukla informal bir liderlik biçimidir (York-Barr & Duke, 2004). Öğretmen liderler; meslektaşlarını ve okul paydaşlarını öğretim süreçlerini geliştirme yönünde etkileyen stratejik profesyonellerdir. Özellikle Türk eğitim sistemi gibi liderliğin ağırlıklı olarak yönetsel düzeyde tanımlandığı yapılarda öğretmen liderliği; yenilikçi öğretim

pratiklerini yaygınlaştırarak okulun gelişimsel kapasitesini tabandan yukarıya (bottom-up) inşa eden bir güçtür (Çetinkaya & Arastaman, 2024).

Güncel literatür, öğretmen liderliğinin iş birlikli üstbilis yoluyla mesleki öğrenme topluluklarını dönüştürdüğünü vurgulamaktadır (Ghamrawi vd., 2024; Shen vd., 2020). Bu bağlamda öğretmen liderler, okul müdürü tarafından sağlanan stratejik desteğin sınıf içi uygulamalara aktarılmasında bir “iletim kanalı” işlevi görmektedir (Dascı Sönmez vd., 2024; Liu & Hallinger, 2024). Müdür desteğiyle aktive edilen bu liderlik ağları, özellikle sınıf içi dijital öğretim uygulamaları söz konusu olduğunda; uzmanlığa dayalı iş birliği topluluklarını harekete geçirerek dijital pedagojik bilginin paylaşımını ve yapay zekâ destekli uygulamaların okul geneline yayılımını kolaylaştırmaktadır (Agyei & Voogt, 2014; Masoumi & Noroozi, 2025). Öğretmen özerkliğini ve mentorluk ağlarını önceleyen okul yapıları, bu liderlik enerjisini dijital öğretim uygulamalarıyla birleştirerek teknoloji odaklı öğrenme süreçleri için elverişli bir zemin sunmaktadır (Li vd., 2025; Tondeur vd., 2017).

Mevcut araştırma kapsamında öğretmen liderliği; öğretmenlerin sadece sınıf içi rolleriyle sınırlı kalmayıp, okulun gelişimine yönelik sergiledikleri proaktif davranışlar bütünü olarak operasyonelleştirilmiştir. Bu bağlamda; mesleki öğrenme topluluklarının teşvik edilmesi, iş birliğine dayalı faaliyetlerin başlatılması, mesleki gelişim süreçlerine öncülük edilmesi ve okul projelerinde sorumluluk üstlenilmesi, bu çalışmada sınıf içi dijital öğretim uygulamalarını besleyen temel bileşenler olarak kabul edilmektedir.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri ve olası aracılık etkilerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni benimsenmiştir. Araştırma modeli, okul müdürlerinin destekleyici liderliğinin (bağımsız değişken), öğretmenlerin sınıf içi dijital öğretim uygulamaları (bağımlı değişken) üzerindeki etkisinde öğretmen liderliğinin (aracı değişken) rolünü test etmeye yönelik kurgulanan bir aracılık modeli (mediation model) üzerine yapılandırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu ve Veri Seti

Araştırmanın çalışma grubunu, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'nın (TALIS) 2024 döngüsüne Türkiye'den katılan eğitimciler oluşturmaktadır. Analizler, Türkiye genelinde ISCED 3 (ortaöğretim) düzeyinde eğitim veren 197 farklı okulda görev yapan toplam 4.741 öğretmen ve 197 okul müdüründen elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde; %52,7'sinin kadın (n=2.500), %46,4'ünün erkek (n=2.200) olduğu, %0,9'unun (n=41) ise bu bilgiyi paylaşmadığı görülmektedir. Mesleki deneyim açısından örneklem, oldukça dengeli bir dağılım sergilemektedir: Katılımcıların %35,8'i (n=1.693) 10 yıl ve altında kıdeme sahipken; %30'u (n=1.413) 11-20 yıl, %34'ü (n=1.564) ise 21 yıl ve üzerinde kıdem süresine sahiptir. Eğitim düzeyleri açısından öğretmenlerin %48,3'ü (n=2.290) lisans, %16,3'ü (n=774) lisansüstü mezundur. Örneklem genişliği ve farklı deneyim gruplarını kapsamı, dijital öğretim uygulamaları ile liderlik süreçleri arasındaki ilişkilerin genellenebilir ve kapsayıcı bir perspektifle değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, TALIS 2024 “Okul Müdürü” ve “Öğretmen” anketlerinden elde edilmiştir. Farklı formlardan gelen veriler, tek düzeyli analiz için öğretmen düzeyinde eşleştirilmiştir:

3.3.1. Destekleyici Liderlik.

Okul müdürlerinin destekleyici tutumlarını belirlemek amacıyla TALIS 2024 okul müdürü anketinde yer alan dört maddelik (TC4G28) boyut kullanılmıştır. Katılımcılardan, son 12 ay içerisinde okulda gerçekleştirdikleri liderlik eylemlerinin sıklığını belirtmeleri istenmiştir. “Hiçbir zaman ya da nadiren” (1) ile “Çok sık” (4) arasında değişen dördümlü Likert tipi bu ölçekte; “Öğretimde dijital kaynakların ve araçların entegrasyonunun desteklenmesi” ve “Öğrenci çeşitliliğinin desteklenmesi” gibi maddeler yer almaktadır.

3.3.2. Öğretmen Liderliği.

Öğretmenlerin okuldaki liderlik rollerine ilişkin algılarını ölçmek için öğretmen anketindeki dört maddelik (TT4G64) ölçek kullanılmıştır. Katılımcılara yöneltilen “Bu okul için geçerli olmak üzere aşağıdaki ifadeler ne ölçüde katılıyor veya katılmıyorsunuz?” sorusu ekseninde; “Kesinlikle katılmıyorum” (1) ile “Kesinlikle katılıyorum” (4) arasında derecelendirme yapılmıştır. Ölçek; “Öğretmenler, mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilmesinde liderlik rolleri üstlenirler” ve “Öğretmenler, iş birliğine dayalı faaliyetleri başlatır ve bu faaliyetlere öncülük ederler” gibi maddeleri kapsamaktadır.

3.3.3. Öğretim Uygulamaları

Dijital Araç ve Kaynaklar. Öğretmenlerin sınıf içi dijital performanslarını ölçmek amacıyla öğretmen anketinde yer alan 10 maddelik (TT4G52) ölçek temel alınmıştır. Belirlenen bir hedef sınıf üzerinden “Aşağıdaki görevleri ne sıklıkla gerçekleştiriyorsunuz?” sorusuyla toplanan veriler; “Hiçbir zaman ya da neredeyse hiçbir zaman” (1) ile “Her zaman” (4) arasında puanlanmıştır. Ölçekte; “Öğrenci çalışmalarına dijital geri bildirim sağlanması”, “Dijital araçlar kullanarak öğrenciler arası iş birliğinin

desteklenmesi” ve “Öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunan dijital araçların kullanılması” gibi maddeler bulunmaktadır.

3.4. Veri Analizi

Verilerin analizi, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) konusunda gelişmiş bir yazılım olan Mplus 8.3 sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde ortaya çıkabilecek kayıp veriler, verilerin rastgele eksik olduğu (Missing at Random, MAR) varsayımı altında yansız ve tutarlı tahminler sağlayan Tam Bilgi Maksimum Olabilirlik (Full Information Maximum Likelihood, FIML) yöntemiyle ele alınmıştır (Muthén & Muthén, 2017). Ayrıca, normal dağılımdan olası sapmalara karşı dirençli ve düzeltilmiş standart hatalar içeren parametre tahminleri elde etmek amacıyla Sağlam Maksimum Olabilirlik (Robust Maximum Likelihood, MLR) tahminleyicisi tercih edilmiştir. Veri analizi süreci aşamalı bir yol izlemiş olup; öncelikle ölçme araçlarının faktör yapılarını doğrulamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve ölçeklerin yapısal geçerliği ile güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa (α), Bileşik Güvenirlik (CR) ve Açıklanan Ortalama Varyans (AVE) değerleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiler Pearson korelasyon katsayıları ile incelendikten sonra, okul müdürü desteği ile dijital öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolü yapısal model üzerinden test edilmiştir. Dolaylı etkilerin (indirect effects) istatistiksel anlamlılığı, Bootstrap yöntemi (%95 güven aralığı ve 5.000 yeniden örnekleme) kullanılarak değerlendirilmiştir. Model uyumunun belirlenmesinde ise Ki-kare ($\chi^2/df < 5$), CFI ($> .90$), TLI ($> .90$), RMSEA ($< .08$) ve SRMR ($< .08$) uyum iyiliği indeksleri temel alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel sorularına yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilen analizlerden elde edilen istatistiksel sonuçlar sunulmuştur. Bulgular; öncelikle ölçme araçlarının yapısal özelliklerinin ve değişkenler arası temel ilişkilerin incelendiği ön analizleri, ardından araştırmanın temel odağı olan aracılık modeline ilişkin yapısal eşitlik modeli sonuçlarını kapsamaktadır.

4.1. Ön Analizler

Bu bölümde; ölçme araçlarının yapısal geçerlik ve güvenirlik kanıtları ile değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları sunulmuştur. Araştırmanın temel değişkenleri arasındaki ilişkilerin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişkenler	M	SD	Skewness	1	2	3	4	5	6
1. ÖDÖU	2.43	.62	.31	-					
2. MDL	2.71	.62	.26	.02	-				
3. ÖL	2.92	.59	-.37	.28**	-.01	-			
4. Cinsiyet	-	-		.07**	.01	-.04*	-		
5. ES	-	-		-.02	.01	.03	.02	-	
6. Deneyim	-	-		-.05*	-.06**	.01	.15**	-.01	-

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; ÖDÖU: Öğretmenlerin sınıf içi dijital öğretim uygulamaları; MDL: Müdürün destekleyici liderliği; ÖL: Öğretmen liderliği; ES: Eğitim seviyesi

Değişkenlere ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin öğretmen liderliği ($M=2.92$) ve müdürün destekleyici liderliği ($M=2.71$) algılarının, dijital öğretim uygulamalarına ($M=2.43$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenlerin çarpıklık (skewness) değerlerinin $-.37$ ile $.31$ arasında değişmesi, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre; araştırmanın ana odak noktası olan öğretmen liderliği ile dijital öğretim uygulamaları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.28$, $p<.01$). Buna karşın, müdürün destekleyici liderliği ile hem dijital öğretim uygulamaları ($r=.02$) hem de öğretmen liderliği ($r=-.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Demografik değişkenler açısından bakıldığında; cinsiyet ile dijital öğretim uygulamaları arasında düşük düzeyli pozitif bir ilişki ($r=.07$, $p<.01$) görülürken, mesleki deneyim ile dijital uygulamalar ($r=-.05$, $p<.05$) ve müdür desteği ($r=-.06$, $p<.01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Eğitim seviyesinin ise temel değişkenlerle anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yapısal geçerliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ve güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

Ölçekler	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Cronbach’s Alpha	CR	AVE
MDL	5736.987* (6)	.99	.98	.062	.006	.82	.82	.55
ÖL	5826.900* (6)	.99	.99	.046	.005	.90	.90	.66
ÖDÖU	12277.535* (45)	.97	.96	.056	.026	.93	.91	.51

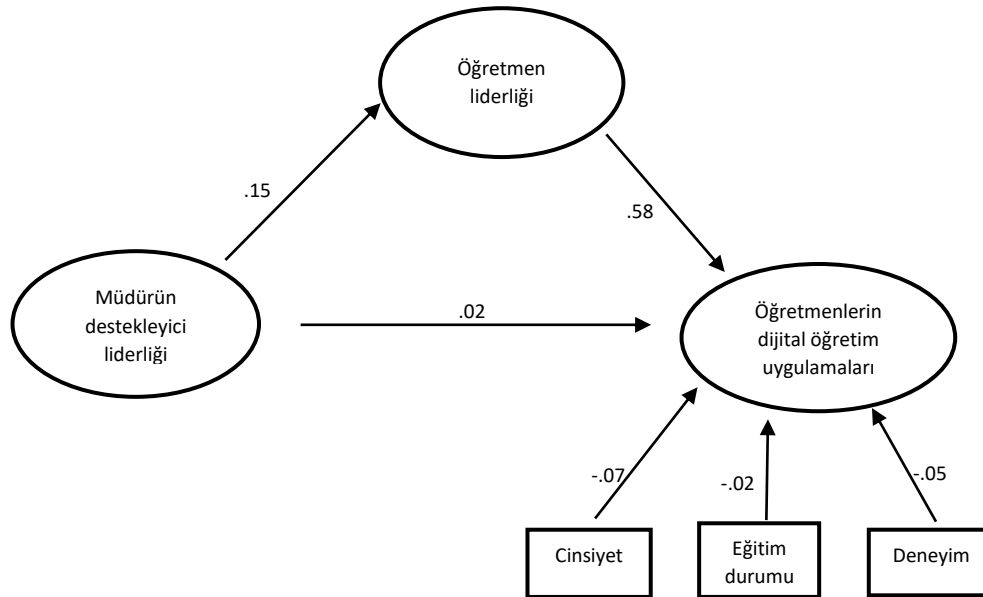
Not: * $p < .01$ ÖDÖU: Öğretmenlerin sınıf içi dijital öğretim uygulamaları; MDL: Müdürün destekleyici liderliği; ÖL: Öğretmen liderliği

Tablo 2’de sunulan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarının faktöriyel geçerliğini destekleyecek şekilde tüm yapıların kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine ulaştığını göstermektedir. Analiz sonucunda; her üç ölçek için Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerlerinin $.97$ ile $.99$, Tucker-Lewis İndeksi (TLI) değerlerinin ise $.96$ ile $.99$ aralığında

olduğu saptanmıştır. Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) .046 ile .062, Artıkların Standartlaştırılmış Ortalama Karekökü (SRMR) ise .005 ile .026 arasında değişmektedir. Bu değerler, ölçüm modellerinin verilerle yüksek düzeyde uyum sağladığını kanıtlamaktadır. Güvenirlik analizlerinde; Cronbach's Alpha (α) katsayıları .82 ile .93, Bileşik Güvenirlik (CR) değerleri ise .82 ile .91 arasında bulunarak .70 eşik değerinin üzerinde gerçekleşmiştir. Ayrıca Açıklanan Ortalama Varyans (AVE) değerlerinin .51 ile .66 arasında değişerek .50 sınırını aşması, tüm ölçümler için yakınsak geçerliği (convergent validity) doğrulamaktadır.

4.2. Yapısal Model ve Aracılık Analizi Sonuçları

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının doğrulanmasının ardından, araştırmanın temel sorularını yanıtlamak üzere kurulan yapısal model test edilmiştir. Bu aşamada, okul müdürünün destekleyici liderliğinin (bağımsız değişken) öğretmenlerin dijital öğretim uygulamaları (bağımlı değişken) üzerindeki doğrudan etkisi ile bu ilişkide öğretmen liderliğinin (aracı değişken) üstlendiği rol analiz edilmiştir. Mplus 8.3 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri $\chi^2/df = 3.84$, CFI = .94, TLI = .93, RMSEA = .05, SRMR = .04), yapısal modelin gözlenen verilerle iyi düzeyde uyum sergilediğini ortaya koymuştur. Modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 1'de sunulan yapısal modelde öncelikle kontrol değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçları; cinsiyetin ($\beta = -0.07$, $p < .05$) ve mesleki deneyimin ($\beta = -0.05$, $p < .05$) dijital öğretim uygulamaları üzerinde düşük düzeyde ancak anlamlı ve negatif etkileri olduğunu göstermiştir. Bu katsayılar; kadın öğretmenlerin ve 20 yıl altı kıdeme sahip olanların, dijital uygulamaları daha yüksek düzeyde rapor ettiklerini ortaya koymaktadır. Eğitim düzeyinin ise anlamlı bir etkisi saptanmamıştır ($p > .05$). Kontrol değişkenleri arındırıldıktan sonra, okul müdürünün destekleyici liderliğinin öğretmen

liderliği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür ($\beta=0.15$, $p<.01$). Buna karşın müdür desteğinin dijital öğretim uygulamaları üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($\beta=0.02$, $p>.05$). Modeldeki en güçlü yol ise öğretmen liderliğinden dijital uygulamalara doğru gerçekleşen etkidir ($\beta=0.58$, $p<.01$). Bu katsayılar, müdür desteğinin ancak öğretmen liderliği mekanizması üzerinden dijital pratiklere dönüşebileceğine dair ilk kanıtları sunmaktadır. Bu aktarım mekanizmasının anlamlılığı, Tablo 3'te sunulan Bootstrap analizi sonuçları ile detaylandırılmıştır.

Tablo 3. Bootstrapping sonuçları

Yol(path)	β	SE	95% LLCI	95% ULCI	p
<i>Toplam etki</i>					
MDL → ÖDÖU	0.107	0.032	0.042	0.173	.001*
<i>Doğrudan etki</i>					
MDL → ÖDÖU	0.020	0.030	-0.041	0.082	.664
<i>Dolaylı etki</i>					
MDL → ÖL → ÖDÖU	0.087	0.028	0.034	0.142	<.001
<i>Kontrol etkileri</i>					
Cinsiyet → ÖDÖU	-0.07	0.03	-0.129	-0.011	.021
Deneyim → ÖDÖU	-0.05	0.02	-0.089	-0.011	.015

Not: 5000 yeniden örnekleme üzerinden; ÖDÖU: Öğretmenlerin dijital öğretim uygulamaları; MDL: Müdür destekleyici liderliği; ÖL: Öğretmen liderliği

Tablo 3'teki Bootstrap sonuçları (5.000 yeniden örnekleme) incelendiğinde; müdür desteğinin öğretmen liderliği üzerinden dijital uygulamalar üzerindeki toplam dolaylı etkisinin anlamlı olduğu doğrulanmıştır ($\beta = 0.087$, $SE=0.028$, $p<.001$). Dolaylı etkiye ilişkin %95 güven aralığının (LLCI = 0.034 ve ULCI = 0.142) sıfırı içermemesi, bu 'iletim kanalının' istatistiksel olarak kesinleştiğini göstermektedir. Aracı değişken (öğretmen liderliği) modele dâhil edildiğinde, müdür desteğinin doğrudan etkisinin anlamsız kalarak neredeyse sıfıra inmesi ($\beta=0.020$, $p > .05$, \ CI [-0.041, 0.082]), model de tam aracılık (full mediation) etkisinin gerçekleştiğini kanıtlamaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin dijitalleşmeyi doğrudan sınıf içine müdahale ederek değil; öğretmenlerin liderlik rollerini ve profesyonel eylemliliklerini aktive ederek dolaylı bir stratejiyle etkilediğini ampirik olarak ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, TALIS 2024 Türkiye verileri aracılığıyla öğretmenlerin sınıf içi dijital öğretim uygulamaları üzerinde okul liderliğinin rolü analiz edilmiştir. Sonuçlar, okul liderliğinin dijital dönüşüm süreçlerindeki etkisine dair literatürdeki geleneksel kabullerin ötesinde, stratejik ve yapısal ipuçları

sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, makro düzeydeki dijitalleşme politikalarının okul içi yansımalarına ve bu politikaların sınıf düzeyinde nasıl somutlaştığına dair analitik bir çözümleme sunmaktadır.

Araştırma değişkenlerinin genel dağılımı; okul müdürlerinin kendi destekleyici liderlik davranışlarına yönelik öz-algıları ile öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının, sınıflardaki dijital öğretim uygulamalarına kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, bir bakıma okulun hem yönetim hem de öğretmen düzeyindeki yüksek liderlik potansiyelinin dijital öğretim uygulamalarını doğrudan ve olumlu yönde etkilediğine dair literatürdeki yaygın kanıtlarla (Dexter & Richardson, 2020; Pietsch & Mah, 2025) tezat oluşturmaktadır. Spesifik olarak bu bulgu, okulun hem yönetim hem de öğretmen düzeyinde dijitalleşmeyi destekleyecek bir “liderlik potansiyeline” sahip olmasına rağmen bu potansiyelin sınıf içi uygulamalara aktarılma sürecinde bir “uygulama mesafesi” olduğuna işaret etmektedir. Özellikle farklı veri kaynaklarından (müdür ve öğretmen) gelen bu algıların yüksekliği, okul ekosisteminde dijital dönüşüm için ihtiyaç duyulan niyet ve destek ikliminin mevcut olduğunu; ancak asıl odağın bu desteğin eyleme dökülme aşamasındaki mekanizmalara kaydırılması gerektiğini düşündürmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkiler ise analitik açıdan düşündürücüdür. Öğretmen liderliği ile dijital öğretim uygulamaları arasındaki anlamlı ilişki, bireysel eylemliliğin teknoloji entegrasyonundaki itici gücünü doğrularken; müdürlerin öz-değerlendirmelerine dayalı destekleyici liderlik algısının ne öğretmen liderliği ne de dijital uygulamalarla anlamlı bir ilişki olmaması dikkat çekicidir. Bu durum, müdürlerin sunduklarını düşündükleri desteğin, öğretmenlerin profesyonel dünyasında veya sınıf pratiklerinde doğrudan bir karşılık bulamadığına; yönetsel desteğin ancak öğretmenlerin kendi liderlik süzgeçlerinden geçtikten sonra bir anlam ifade edebileceğine işaret etmektedir. Demografik açıdan bakıldığında; kadın öğretmenlerin ve mesleki deneyimi daha az olan grubun dijital araç kullanımında sergilediği proaktif tutum, dijitalleşmenin kuşaksal ve bireysel dinamiklerle şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, müdür desteği algısının kıdemle ters orantılı bir seyir izlemesi, okul yönetiminin deneyimli öğretmen grubunu dijital süreçlere dahil etmede veya onlara uygun destek mekanizmaları geliştirmede yaşadığı potansiyel güçlüklerin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sorularını yanıtlamak üzere kurulan yapısal modelin (YEM) sonuçları, değişkenler arasındaki etkileşimin hiyerarşik bir yapıdan ziyade, katmanlı bir mekanizma ile işlediğini ortaya koymaktadır. İlk araştırma sorusu bağlamında, okul müdürünün destekleyici liderliğinin öğretmenlerin dijital öğretim uygulamaları üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiş ve bu etkinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, başlangıç düzeyindeki ilişki sonuçlarıyla tutarlılık göstermekte ve müdürün sunduğu yönetsel desteğin, doğrudan bir müdahale ile sınıf içi dijital pratikleri dönüştürmede yetersiz kaldığını teyit etmektedir. Literatürde okul liderliğinin teknoloji entegrasyonu üzerindeki etkisinin ancak öğretmenlerin pedagojik inançları ve özerklikleri üzerinden şekillendiğini savunan yaklaşımlar

(Cheng & Wang, 2023), müdür desteğinin doğrudan bir yordayıcı olmamasını, okulun yönetsel vizyonu ile sınıfın uygulama gerçekliği arasındaki doğal mesafeye bağlamaktadır.

İkinci ve üçüncü araştırma soruları bağlamında bulgular, yapısal modelin ilişkisel sonuçlardan ayrıran önemli bir “mekanizma keşfi” sunmaktadır. Başlangıç analizlerinde müdür desteği ile öğretmen liderliği arasında belirgin bir bağlantı gözlenmezken; cinsiyet ve mesleki deneyim gibi kontrol değişkenleri arındırıldığında, müdür desteğinin öğretmen liderliğini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bu durum, okul yönetiminin sunduğu destekleyici iklimin öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmesi için gerekli olan “alt yapıyı” hazırladığını, ancak bu ilişkinin diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ortaya çıktığını göstermektedir. Modelin en güçlü yolu olarak karşımıza çıkan öğretmen liderliğinden dijital uygulamalara uzanan etki ise öğretmenin sınıftaki dijital dönüşümün asıl yürütücüsü olduğunu doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğini mesleki öğrenme topluluklarının ve yenilikçi pratiklerin motor gücü olarak gören literatürle (Liu & Hallinger, 2024) uyumlu olan bu sonuç; dijitalleşmenin ancak öğretmenlerin mesleki eylemlilikleri ve akran temelli etkileşimleri üzerinden kurumsallaşabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın temel sorularını yanıtlamak üzere kurulan yapısal modelin sonuçları, dijital dönüşümün hiyerarşik bir yapıdan ziyade, katmanlı bir mekanizma ile işlediğini ortaya koymaktadır. Analizler, okul müdürünün destekleyici liderliğinin öğretmenlerin sınıf içi dijital uygulamaları üzerindeki doğrudan etkisinin istatistiksel olarak anlamsız olduğunu kanıtlamaktadır. Dolayısıyla, ilişkisel sonuçlardaki başlangıç düzeyindeki düşük ilişkilerin, yapısal modelde anlamlı bir aracılık mekanizmasına dönüşmesi; dijital dönüşümün “doğrusal” olmayan, aksine öğretmenlerin profesyonel dünyasından geçerek şekillenen “dolaylı” bir süreç olduğunu ampirik olarak doğrulamaktadır. Bu sonuç, müdür desteğini dijitalleşmede “kritik belirleyici” gören geleneksel literatürle kısmen çelişse de (Cheng & Wang, 2023; Dexter & Richardson, 2020), Türkiye’nin merkezîyetçi eğitim yapısına dair derinlikli bir okuma sunmaktadır. Okul müdürlerinin dijital zihniyetinin önemi kuramsal olarak vurgulansa da (Pietsch & Mah, 2025), yoğun ulusal dijitalleşme ajandası (MEB, 2024) müdür desteğini adeta “rutin bir idari onaya” indirgemiş görünmektedir. Dolayısıyla müdür desteği bir ön koşul olarak kalsa da, bu desteğin öğretmen liderliği üzerinden sınıf içi uygulamalara doğrudan bir “etki zinciriyle” aktarılamaması; okul yönetiminin dijital öğretim üzerindeki etkisinin “sembolik” düzeyde kaldığına işaret etmektedir. Öğretmen liderliğinin dijital öğretim uygulamaları üzerindeki baskın etkisi ise dijital dönüşümün “işbirlikçi” ve “özerk” doğasını doğrulamaktadır. Literatürde öğretmen liderliği, müdür desteği ile uygulama arasında bir “katalizör” olarak tanımlansa da (Dasci Sönmez vd., 2024; Liu & Hallinger, 2024), bu çalışma sınıf içi pratiklerin yönetsel bir akıştan ziyade bireysel özerklik ve akran etkileşimiyle şekillendiğini göstermektedir. Masoumi ve Noroozi’nin (2025) belirttiği üzere, uzman öğretmenlerin sergilediği “rol model” veya “kolaylaştırıcı” konumu; müdür desteğinden çok daha

etkili bir informal liderlik alanı yaratmaktadır. Bu durum, teknoloji entegrasyonunun yönetsel güçten ziyade öğretmen inisiyatifi ve dijital vizyonu ile canlandığını kanıtlamaktadır.

Bootstrap analiziyle kesinleşen tam aracılık bulgusu, Türkiye bağlamında ideal sınıf içi dijital öğretim uygulamalarına geçişin; kurumsal hiyerarşiden ziyade mesleki uzmanlığa, mentorluğa ve uygulama topluluklarına (Agyei & Voogt, 2014) dayanan “aşağıdan yukarıya” (bottom-up) bir rota izlediğini ampirik olarak güçlendirmektedir. Dolaylı etkiye ilişkin %95 güven aralığı değerlerinin sıfırı içermemesi, bu “iletim kanalının” tesadüfi olmadığını ve ampirik olarak işlediğini kanıtlamaktadır. Müdür desteğinin doğrudan etkisinin anlamsız kalarak tamamen öğretmen liderliği üzerinden dolaylı bir yola dönüşmesi, literatürdeki “doğrudan müdahale” modellerine karşı güçlü bir antitezi temsil etmektedir. Sonuç olarak, dijital öğretimin kurumsallaşması; hiyerarşik onay mekanizmalarından ziyade, öğretmenlerin profesyonel dünyasından geçerek şekillenen dolaylı ve paylaşılan bir liderlik ekosistemine bağlıdır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, TALIS 2024 verilerinden hareketle okul ekosistemindeki dijital dönüşümün okul müdürünün destekleyici liderliğinden ziyade öğretmenlerin profesyonel özerkliği ve liderliğiyle şekillenen organik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, okul yöneticileri tarafından sunulan lojistik ve motivasyonel imkânların ancak öğretmen liderliği mekanizmasıyla filtrelenip işlendiğinde pedagojik bir eyleme dönüşebildiğini gösterirken eğitim yönetimindeki geleneksel varsayımları esnetmektedir. Öğretmen liderliği, okulun stratejik teknoloji vizyonunu sınıf içi pratiklere aktaran en kritik bileşen ve sürecin asıl itici gücü olarak konumlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları içerisinde sergiledikleri proaktif yaklaşımlar ve akranları arasındaki dijital paylaşımları yönlendirme potansiyeli, dijital araçların basit birer materyal ikamesi olmasının önüne geçerek dönüştürücü bir öğretimsel kaldırıca dönüşmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin kontrol odaklı yönetim anlayışından sıyrılıp öğretmenlerin profesyonel eylemliliklerine alan açan kolaylaştırıcı bir liderlik iklimi inşa etmeleri, dijital dönüşümün okullarda kalıcı ve nitelikli bir kültür haline gelmesi için temel şarttır.

Araştırmanın demografik değişkenlere ilişkin sonuçları ise dijitalleşmenin öğretmen kadrosu içinde homojen bir dağılım sergilemediğini doğrulamaktadır. Özellikle kadın öğretmenlerin ve mesleki deneyimi daha az olan yeni kuşak temsilcilerinin dijital öğretim uygulamalarını daha yoğun şekilde rapor etmeleri, bu grupların teknolojik yeniliklere ve pedagojik adaptasyona olan açıklıklarını simgelemektedir. Öte yandan, öğretmenlerin eğitim düzeyinin dijital uygulama sıklığı üzerinde belirleyici bir fark yaratmaması, dijital yetkinliğin akademik dereceden ziyade uygulama odaklı mesleki becerilerle ilişkili olduğunu desteklemektedir.

Ulaşılan bu sonuçlar, eğitim sisteminin tüm paydaşları için dönüştürücü öneriler sunmaktadır. Politika yapıcılar açısından dijital dönüşüm stratejileri sadece donanım yatırımlarına odaklanmamalı; öğretmenlerin informal liderlik rollerini ve mentorluk ağlarını yasal/yapısal olarak tanıyan modeller geliştirilmelidir. Okul yöneticileri, teknoloji entegrasyonunu doğrudan yönetmek yerine okulda dağıtılmış liderlik kültürünü inşa ederek öğretmenlerin teknoloji odaklı projeler başlatmasını ve bu deneyimleri akranlarıyla paylaşmasını teşvik etmelidir. Son olarak uygulayıcılar bazında hizmet içi eğitim faaliyetleri, basit teknik beceri aktarımının ötesine geçerek öğretmenlerin dijital liderlik kapasitelerini artıracak ve mesleki öğrenme topluluklarını bu yönde dönüştürecek şekilde tasarlanmalıdır. Sonuç olarak bu çalışma, dijital dönüşümün başarısının müdür odaklı bir yönetimden ziyade, öğretmen liderliğini merkeze alan dağıtılmış bir liderlik ekosistemine bağlı olduğunu ampirik olarak kanıtlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Adams, D., & Thompson, P. (2025). Transforming school leadership with artificial intelligence: Applications, implications, and future directions. *Leadership and Policy in Schools*, 24(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2411295>.
- Agyei, D. D., & Voogt, J. (2014). Examining factors affecting beginning teachers' transfer of learning of ICT-enhanced learning activities in their teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.499>.
- Cheng, E. C. K., & Wang, T. (2023). Leading digital transformation and eliminating barriers for teachers to incorporate artificial intelligence in basic education in Hong Kong. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100171. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100171>.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2018). Examining the relationship between supportive behaviors of school principals and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 244-258.
- Çetinkaya, A., & Arastaman, G. (2024). Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 425-466. <https://doi.org/10.17152/gefad.1299549>.
- Dasci Sonmez, E., Cemaloglu, N., & Kahraman, G. (2025). Teachers' professional learning: Do instructional leadership and teacher leadership make a difference in Türkiye?. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(5), 1016-1043. <https://doi.org/10.1177/17411432241280124>.
- Dexter, S., & Richardson, J. W. (2020). What does technology integration research tell us about the leadership of technology? *Journal of Research on Technology in Education*, 52(1), 17-36. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1668316>.
- Eryilmaz, N., Mah, D. K., Bellibas, M. S., & Pietsch, M. (2025). School leaders' expectations of AI's impact on students and teachers: Insights from ICILS 2023. *Educational Management*

- European Commission. (2006). Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006/962/EC, L. 394/ 15: European Commission.
- Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. (2024). Exploring the impact of AI on teacher leadership: regressing or expanding?. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8415-8433.
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.
- Jang, J., Yoo, H., & Rubadeau, K. (2024). Indifferent, skeptical, ambivalent, moderate, and enthusiastic: What impacts profiles of teachers' technology views. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100925. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100925>.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2024). The effect of department leadership on teacher professional learning in China: A multilevel moderated mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241232541. <https://doi.org/10.1177/17411432241232541>.
- Li, K., Wang, P., & Chen, G. (2025). How can AI be integrated into teacher professional development programs? A systematic review based on an adapted technology-based learning model. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105219. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105219>.
- Luo, J., Sun, M., Cao, J., & Li, H. (2025). What is critically needed for teachers' digital technology adoption transition? Three-step evidence from the teacher professional development at scale program. *Education and Information Technologies*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13780-6>.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelen, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education?. *Nordic journal of digital literacy*, 9(4), 280-298.
- Masoumi, D., & Noroozi, O. (2025). Developing early career teachers' professional digital competence: A systematic literature review. *European journal of teacher education*, 48(3), 644-666. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2229006>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/>. Erişim: 03.04.2026
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide (8th ed.)*. Muthén & Muthén.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational technology research and development*, 71(1), 137-161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>.

- Pietsch, M., & Mah, D. K. (2025). Leading the AI transformation in schools: It starts with a digital mindset. *Educational technology research and development*, 73(2), 1043-1069. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10439-w>.
- Puentedura, R. R. (2014). SAMR and TPCK: A hands-on approach to classroom practice. Hipassus. *En ligne*: <http://www.hipassus.com/rrpweblog/archives/2012/09/03/BuildingUponSAMR.pdf>.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational technology research and development*, 65(3), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>.
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 256-270. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216>.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-31.
- Yue, M., Jong, M. S. Y., & Ng, D. T. K. (2024). Understanding K–12 teachers' technological pedagogical content knowledge readiness and attitudes toward artificial intelligence education. *Education and information technologies*, 29(15), 19505-19536. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12621-2>.
- Zheng, L., Liu, T., Feng, Y., Gu, X., & Yu, M. H. (2024). Dynamic teacher's technology adoption during the COVID-19 pandemic. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241237858. <https://doi.org/10.1177/21582440241237858>.

“ENTRE LES MURS” (SINIF) FİLMİNİN POLİTİK TAKTİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİR. Şamil TATIK⁵⁴, Anıl KAŞ⁵⁵**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, Laurent Cantet (2008)'in yönetmenliğini üstlendiği "Entre les murs" (Sınıf) adlı filmi, Hoy ve Miskel'in (2012) geliştirdiği politik taktikler çerçevesinde incelemektir. Eğitim örgütlerinde güç ve politika olgusunun sinema aracılığıyla somutlaştırılabileceği düşüncesinden hareket edilen bu araştırma, doküman analizine dayanan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın incelenen dokümanı, Paris'te çok kültürlü bir devlet ortaokulunda geçen ve bir Fransızca öğretmeni ile öğrencileri arasındaki ilişkileri konu edinen "Entre les murs" filmidir. Veriler, Hoy ve Miskel'in (2012) tanımladığı yedi politik taktik –bilgi yönetimi, etki yönetimi, minnet altında bırakma, koalisyon oluşturma, iletişim ağı kurma, günah keçisi ilan etme, vazgeçilmezlik– temel alınarak hazırlanmış bir inceleme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre filmde söz konusu yedi taktiğin tamamına rastlanmakla birlikte, sınıf içi çatışmanın seyrini en çok belirleyen taktiklerin bilgi yönetimi, koalisyon oluşturma ve günah keçisi ilan etme olduğu görülmüştür. Öğretmen François Marin'in sınıfta kurmaya çalıştığı demokratik imaj, söylem ile uygulama arasındaki tutarsızlık öğrenciler tarafından fark edildikçe zayıflamış ve bu durum gerilimi derinleştirmiştir. Öğrencilerin bireysel tepkilerini zamanla ortak bir direnişe dönüştürmeleri, öğretmenin sınıf üzerindeki meşru gücünü belirgin biçimde aşındırmıştır. Çatışmanın çözümünde okul yönetiminin öğrenci Souleymane'i disiplin kuruluna sevk etmesi ise sorunun yapısal boyutlarının bireyselleştirilerek örtbas edildiğine işaret etmektedir. Sonuç olarak film, eğitim örgütlerinde gücün yalnızca resmî otoriteden değil, bilgiye erişim, imaj yönetimi ve ittifak kurma gibi mekanizmalardan da beslendiğini göstermektedir. Eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere, sınıf içi çatışmaların bireysel değil yapısal bir bakış açısıyla ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: film analizi, güç, örgütsel politika, politik taktikler

Abstract

The purpose of this study is to examine the film "Entre les murs" (The Class), directed by Laurent Cantet (2008), within the framework of political tactics defined by Hoy and Miskel (2012). Proceeding from the assumption that power and politics in educational organizations can be rendered concrete through cinema, this research is a qualitative study based on document analysis. The document examined is the film "Entre les murs," which centers on the relationship between a French teacher and his students in a multicultural state middle school in Paris. Data were collected through a review form constructed around the seven political tactics defined by Hoy and Miskel (2012) — information management, image management, creating obligations, coalition building, networking, scapegoating, and increasing indispensability — and analyzed descriptively. The findings indicate that all seven tactics appear in the film, with information management, coalition building, and scapegoating emerging as the tactics that most shaped the trajectory of the classroom conflict. The democratic

⁵⁴ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rstatik@pau.edu.tr

⁵⁵ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, akas18@posta.pau.edu.tr

image the teacher, François Marin, sought to maintain weakened as students noticed the gap between his discourse and his actual conduct, which deepened the tension. The students' gradual shift from individual resistance to collective opposition considerably eroded the teacher's legitimate authority. The school administration's referral of the student Souleymane to the disciplinary board, meanwhile, suggests that the structural dimensions of the problem were concealed by individualizing it. In conclusion, the film demonstrates that power in educational organizations is sustained not only by formal authority but also by access to information, image management, and coalition formation. It is recommended that school administrators and teachers approach classroom conflicts from a structural rather than an individual perspective.

Keywords: *film analysis, power, organizational politics, political tactics*

GİRİŞ

Örgütler, yalnızca resmî kurallar, hiyerarşiler ve iş tanımları üzerinden değil, aynı zamanda üyelerinin kendi çıkarlarını korumak ya da genişletmek amacıyla başvurduğu örtük stratejiler üzerinden de işleyen yapılardır. Hoy ve Miskel (2012), bu stratejileri politik taktikler olarak adlandırmakta ve bilgi yönetimi, etki yönetimi, minnet altında bırakma, koalisyon oluşturma, iletişim ağı kurma, günah keçisi ilan etme ile vazgeçilmezlik olmak üzere yedi başlık altında sınıflandırmaktadır. Yazarlara göre örgütlerden söz edip politik taktiklerden söz etmemek mümkün değildir; zira kaynakların, statünün ve görünürlüğün sınırlı olduğu her ortamda üyeler bir biçimde bu taktiklere başvurmaktadır.

Eğitim örgütleri de bu dinamikten bağımsız değildir. Blase ve Anderson (1995), okul liderliğinin mikro politik boyutunu ele aldıkları çalışmalarında, okul içindeki güç ilişkilerinin yalnızca yönetici-öğretmen ekseninde değil, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinde de yeniden üretildiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte alan yazında bu tür mikro politik süreçlerin sinema üzerinden, somut ve sistematik bir biçimde incelendiği çalışmaların sayısı sınırlıdır. Dalton (2010), Hollywood filmlerinin öğretmen figürünü ve eğitim kurumlarını nasıl temsil ettiğini kültürel çalışmalar ve eleştirel pedagoji perspektifinden incelemiş, film analizinin eğitim araştırmalarında güçlü bir yöntemsel araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Giroux (1997) da medya ile gençlik arasındaki ilişkiyi eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamış, ancak bu çalışma eğitim yönetimi bağlamında politik taktiklere odaklanmamıştır. Bu durum, sınıf içi güç ilişkilerinin sinema aracılığıyla ve doğrudan Hoy ve Miskel'in (2012) çerçevesi temel alınarak incelendiği çalışmalarda bir boşluk bulunduğunu göstermektedir.

"Entre les murs" (Sınıf, 2008) filmi, bu boşluğu doldurmak için elverişli bir doküman olma özelliği taşımaktadır. Film, Paris'te çok kültürlü bir devlet ortaokulunda görev yapan Fransızca öğretmeni François Marin'in bir eğitim-öğretim yılı boyunca öğrencileriyle kurduğu ilişkiyi konu almakta; sınıf içi iletişimi, sınır koyma çabalarını ve giderek tırmanan çatışmaları gerçekçi bir kurguyla yansıtmaktadır. Filmde özellikle Esmeralda ve Souleymane karakterleri etrafında şekillenen gerilimler, sınıfın yalnızca bir öğrenme ortamı değil, aynı zamanda güç mücadelelerinin ve kimlik pozisyonlarının da

sahnelendiği bir örgütsel alan olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle film, örgütsel politika kuramının sınıf ölçeğinde nasıl işlediğini somut biçimde gözlemleme imkânı sunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, "Entre les murs" (2008) adlı filmi, Hoy ve Miskel'in (2012) tanımladığı politik taktikler çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: "Entre les murs" filminde hangi politik taktikler, hangi aktörler tarafından ve nasıl sergilenmektedir? Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Filmde yer alan aktörler hangi politik taktiklere başvurmaktadır?
2. Kullanılan taktikler filmdeki çatışmayı çözmüş müdür, yoksa derinleştirmiş midir?
3. Bu bulgular, eğitim kurumlarında güç ve politika kavramlarına ne ölçüde ışık tutmaktadır?

ALAN YAZIN

Örgütsel davranış yazınında güç, uzun süre resmi otorite ve hiyerarşik konumla özdeşleştirilmiş; ancak bu bakış açısının örgüt içindeki ilişkileri açıklamakta yetersiz kaldığı zamanla görülmüştür. Hoy ve Miskel (2012) gücün resmi yapıdan bağımsız işleyen gayri resmi bir boyutu olduğunu belirtmekte ve bu boyutu "politika" kavramıyla karşılamaktadır; yazarlara göre politika, resmi otorite ya da kabul görmüş uzmanlık tarafından meşrulaştırılmamış, çoğunlukla dar ve bölücü nitelikteki davranışları kapsamaktadır. Farrell ve Petersen (1982) ise politik davranışı, bireyin resmi örgütsel rolünün bir parçası olmayan, ancak örgüt içindeki avantaj ve dezavantajların dağılımını etkilemeye yönelik faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Mintzberg (1985) bu tabloyu bir adım öteye taşıyarak örgütlerin kimi dönemlerde bütünüyle bir "politik arena"ya dönüşebildiğini; çatışmanın yoğunlaştığı bu durumlarda politik süreçlerin resmi otorite sistemiyle iç içe geçtiğini, hatta onun yerini alabildiğini öne sürmektedir.

Politik davranışların ortaya çıkmasının temelinde kaynakların, statünün ve terfi olanaklarının kıtlığı yatmaktadır; bu kıtlık bireyleri aynı hedefler için rekabete ve bu rekabette resmi olmayan araçlara yöneltmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Mohan-Bursalı (2017) bu sürecin dayanaklarını daha ayrıntılı biçimde ele almakta; bireylerin sahip olduğu değerler ve niyetlerin, çıkar çatışmaları ile karşılıklı bağımlılıkların, olaylara yüklenen nedensel açıklamaların ve örgüt kültürü ile ikliminin, politik algı ve davranışların oluşumunu birlikte şekillendirdiğini belirtmektedir. Buna göre bir örgütün politikleşmesi yalnızca sergilenen davranışlarla değil, ortamın üyelerce politik olarak algılanmasıyla da ilgilidir; algı ve davranış birbirini besleyen döngüsel bir süreç oluşturmaktadır (Mohan-Bursalı, 2017).

Bu çalışmanın çözümleme çerçevesini oluşturan Hoy ve Miskel'in (2012) sınıflamasında yedi politik taktik tanımlanmaktadır. Minnet altında bırakma, iyilik yaparak karşılıklılık normu üzerinden bir

yükümlülük duygusu oluşturmaya; iletişim ağı kurma, etkili ve nüfuzlu kişilerle ilişki geliştirerek bilgiye ve güce dolaylı erişim sağlamaya; bilgi yönetimi, bilginin kişinin kendi çıkarları doğrultusunda seçici biçimde kullanılmasını ve dolaşıma sokulmasını ifade etmektedir. Etki yönetimi görünüş olarak olumlu bir imaj yaratmayı, koalisyon oluşturma amaçları gerçekleştirebilmek için başkalarıyla bir araya gelmeyi, günah keçisi ilan etme olumsuz sonuçların sorumluluğunu başkalarına yüklemeyi, vazgeçilmezlik ise bireyin kendini örgüt için ikame edilemez kılmasını anlatmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu taktiklerin ortak özelliği, hiyerarşik konumdan bağımsız olarak örgütün her düzeyindeki üyeler tarafından kullanılabilmesidir.

Politik taktiklerin sonuçları literatürde çift yönlü tartışılmaktadır. Ferris ve Kacmar (1992), ortamı politik olarak algılayan çalışanlarda iş tatmininin düştüğünü ve örgütten uzaklaşma eğiliminin güçlendiğini ortaya koymaktadır. Mohan-Bursalı ve Bağcı (2011) da politik davranışların bir yandan örgütsel değişimi kolaylaştırabildiğini ve bireylerin kariyer gelişimine katkı sunabildiğini, öte yandan güvensizliğe, adaletsizlik algısına ve çalışanlar arasında gerilime yol açabildiğini vurgulamaktadır. Bu ikili görünüm, politik taktiklerin örgütsel yaşamın kaçınılmaz, ancak yönü ve dozu bakımından belirleyici bir boyutu olduğunu göstermektedir.

Söz konusu çerçeve, eğitim örgütleri açısından ayrıca anlamlıdır. Ball (1987), okulları rasyonel-bürokratik yapılar olarak ele alan geleneksel kuramlara karşı çıkarak okulu farklı ideolojilerin ve çıkarların çarpıştığı bir mücadele alanı olarak tanımlamış; kaynakların ve konumların dağılımının büyük ölçüde bu mücadele üzerinden şekillendiğini öne sürmüştür. Blase ve Anderson (1995) ise okul liderliğinde gücün üç biçimde kullanılabileceğini belirtmektedir: denetim ve itaate dayanan "başkaları üzerinde güç"; gücün kişiler, sistemler ya da kaynaklar aracılığıyla dolaylı kullanımını ifade eden "başkaları aracılığıyla güç" ve paylaşım ile güçlendirmeye dayanan "başkalarıyla birlikte güç." Yazarlara göre okul liderlerinin bu üç yaklaşım arasındaki konumu, okuldaki mikropolitik ilişkilerin niteliğini büyük ölçüde belirlemektedir. Grissom, Kalogrides ve Loeb'in (2015) öğretmen-öğrenci sınıf atamaları üzerine yürüttükleri çalışma da deneyimli öğretmenlerin edindikleri örgütsel nüfuzu kendi lehlerine kullanabildiklerini ve bunun okul içi eşitsizliklerin bir kaynağı olabileceğini ampirik verilerle göstermektedir. Türkçe alanyazında Altun ve Sarpkaya (2017) eğitim yönetimindeki politik modelleri, güç kaynaklarını ve liderlik yaklaşımlarını sistematik biçimde ele almış; Sarpkaya (2002) eğitim örgütlerindeki çatışma süreçlerini bir örnek olay üzerinden incelemiş; Çelik ve Üstüner (2019) ise Ferris ve Kacmar'ın (1992) Örgütsel Politika Algısı Ölçeği'ni okul örgütleri için Türkçeye uyarlayarak kuramın doğrudan okul ortamına uygulanabilirliğini ortaya koymuştur. Bu birikim, politik taktikler çerçevesinin sınıf ölçeğindeki güç ilişkilerini çözümlemek için sağlam bir kuramsal zemin sunduğunu göstermektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseninden, materyalinden, veri toplama sürecinden ve veri analiz tekniğinden söz edilmektedir.

Araştırma Deseni

"Entre les murs" filminin politik taktikler açısından incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma, doküman analizine dayalı nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre doküman analizi, araştırılmak istenen olgu ya da olgularla ilgili bilgi içeren yazılı ya da görsel materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesi sürecidir. Merriam'a (2009) göre ise bu materyaller yalnızca resmî belgelerle sınırlı olmayıp; görsel-işitsel ürünler de araştırmacıya sosyal bir olguyu doğrudan gözlemlene fırsatı sunmayan durumlarda zengin bir veri kaynağı işlevi görebilmektedir. Bu çalışmada da kurgusal bir film, okul yaşamındaki güç ilişkilerinin incelenmesi amacıyla bir doküman olarak ele alınmıştır.

Araştırma Materyali

Araştırmanın materyalini, Laurent Cantet'nin yönetmenliğini yaptığı ve 2008 yılında Fransa'da çekilen "Entre les murs" (Sınıf) filmi oluşturmaktadır. Film; çok kültürlü bir okul ortamında öğretmen-öğrenci ilişkilerini, sınıf içi güç dengelerini ve bürokratik süreçleri gerçekçi bir biçimde yansıtmaya nedeniyle amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Filmin, kurgusal olmasına karşın gerçek sınıf ortamlarına yakın bir anlatı sunması, politik taktiklerin somut sahneler üzerinden gözlemlenebilmesine imkân tanımıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplama aracı olarak Hoy ve Miskel'in (2012) politik taktikler sınıflaması temel alınarak hazırlanan bir inceleme formu kullanılmıştır. Form; bilgi yönetimi, etki yönetimi, minnet altında bırakma, koalisyon oluşturma, iletişim ağı kurma, günah keçisi ilan etme ve vazgeçilmezlik olmak üzere yedi taktik başlığı altında, her taktiğin filmde gözlenip gözlenmediğinin ve varsa hangi sahne ya da diyalogla örneklendiğinin kaydedilmesine olanak tanıyan yapılandırılmış bir yapıya sahiptir. Film, bu form çerçevesinde bütün olarak izlenmiş; sahneler ilgili taktik kategorileriyle ilişkilendirilerek not edilmiştir.

Veri Analiz Tekniği

Toplanan veriler, önceden belirlenen yedi taktik kategorisi çerçevesinde betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu doğrultuda her taktik için filmde yer alan örnek sahneler tanımlanmış, bu sahnelerin hangi aktör(ler) tarafından hangi amaçla sergilendiği yorumlanmış ve taktiklerin çatışmanın seyrine olan etkisi değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına dayanarak yapılan betimsel analize yer verilmiştir. Filmde tespit edilen politik taktiklere ilişkin genel görünüm Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. "Entre les murs" Filminde Tespit Edilen Politik Taktikler

Politik Taktik	Filmden Temsili Örnek
Bilgi Yönetimi	Kurul toplantılarında konuşulanların Esmeralda ve Louise tarafından seçici biçimde sınıfa taşınması
Etki Yönetimi	François Marin'in demokratik ve anlayışlı bir öğretmen imajı kurma çabası
Minnet Altında Bırakma	Öğretmenin tanıdığı esnekliğin karşılığında örtük biçimde itaat beklemesi
Koalisyon Oluşturma	Öğrencilerin bireysel tepkilerden ortak bir direnişe geçmesi
İletişim Ağı Kurma	Marin'in Souleymane'i disiplinden korumak için öğretmenler kurulunda meslektaşları nezdinde kurduğu gayri resmi ittifak
Günah Keçisi İlan Etme	Souleymane'in disiplin kuruluna sevk edilmesi
Vazgeçilmezlik	Marin'in kendini Souleymane'e ulaşabilen, onun potansiyelini görebilen tek öğretmen olarak konumlandırması

Tablo 1'de görüldüğü gibi filmde Hoy ve Miskel'in (2012) tanımladığı yedi taktiğin tamamına rastlanmıştır. Bu bulgu, sınıfın yalnızca akademik bir öğrenme ortamı değil, aynı zamanda politik taktiklerin yoğun biçimde sergilendiği bir örgütsel alan olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Bilgi Yönetimi. Filmde çatışmanın ilk kıvılcımı, bilginin seçici biçimde kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler kurulunda konuşulanların yalnızca Esmeralda ve Louise tarafından bilinmesi, bu iki öğrencinin edindikleri bilgiyi kendi konumlarını güçlendirecek şekilde sınıfa taşımaya zemin hazırlamaktadır. Bilginin bu şekilde parçalı ve taraflı biçimde dolaşıma sokulması, öğretmen üzerinde dolaylı bir denetim aracı işlevi görmekte ve sınıf içi güç dengesini öğrenciler lehine kaydırmaktadır.

Etki Yönetimi. François Marin, film boyunca öğrencileriyle eşit düzlemde konuşan, anlayışlı ve demokratik bir öğretmen imajı çizmeye çalışmaktadır. Ancak bu imaj ile öğretmenin fiilî tutumu arasındaki açığı büyüdükçe, söz konusu imaj öğrenciler tarafından bir otorite zayıflığı olarak okunmaya başlanmaktadır. Bu bulgu, imaj yönetiminin, altında meşru bir tutarlılık bulunmadığında kalıcı bir otorite kaynağına dönüşemediğini göstermektedir.

Minnet Altında Bırakma. Marin'in öğrencilere zaman zaman tanıdığı esneklik, örtük biçimde bir karşılıklılık beklentisi taşımaktadır: öğretmen bu esnekliğin karşılığında öğrencilerden saygı ve itaat beklemektedir. Bu örtük sözleşme, öğrenciler tarafından dengesi bozulduğunda öğretmenin tepkisi sertleşmekte ve ilişkinin ne denli kırılgan bir zemine dayandığı açığa çıkmaktadır.

Koalisyon Oluşturma. Öğrenciler filmin ilk bölümlerinde öğretmene bireysel düzeyde direnç gösterirken, çatışma derinleştikçe bu tepkiler ortak bir tutuma dönüşmektedir. Bireysel itirazların yerini kolektif bir direniş odağının alması, öğretmenin meşru gücünü ciddi ölçüde aşındıran ve sınıf içi dengeyi kalıcı biçimde bozan bir süreç olarak öne çıkmaktadır.

İletişim ağı kurma. Marin, Souleymane'in okuldan uzaklaştırılmasını önlemek amacıyla öğretmenler kurulunda meslektaşları nezdinde onu savunmaya, öğrencinin görmezden gelinen potansiyeline dikkat çekerek destek aramaya çalışmaktadır. Ancak bu gayri resmi ittifak kurma çabası disiplin kurulunun nihai kararını değiştirmeye yetmemektedir; zira kurumsal karar mekanizmaları bireysel savunuculuktan bağımsız işlemektedir.

Günah Keçisi İlan Etme. Çatışmanın doruk noktasında öğrenci Souleymane disiplin kuruluna sevk edilmektedir. Bu sevk işlemi, sistemin kendi yapısal çelişkilerini çözmek yerine bütün yükü tek bir öğrenciye yıkarak kurumsal düzeni yeniden tesis etme girişimi olarak okunabilir. Bu taktik, filmde tespit edilen taktikler arasında en sert sonuçlara yol açan taktik olarak değerlendirilmektedir.

Vazgeçilmezlik. Marin, Souleymane'le kurduğu ilişkide kendini diğer öğretmenlerin göremediği bir potansiyeli fark eden, öğrenciye "ulaşabilen" tek kişi olarak konumlandırmaktadır. Bu özel konum, öğretmenin öğrenciyle ilgili kararlarda kendini vazgeçilmez kılmasına imkân tanımaktadır; ne var ki bu vazgeçilmezlik algısı, disiplin kurulunun nihai kararını etkilemeye yetmemiş ve öğretmenin kurduğu bu konum kurumsal otorite karşısında sınırlı kalmıştır.

Aktörlere Göre Taktik Kullanımı. Aktör bazında bakıldığında, François Marin'in ağırlıklı olarak etki yönetimi, vazgeçilmezlik ve iletişim ağı kurma taktiklerine başvurduğu, buna karşın meşru gücünü de zaman zaman devreye soktuğu görülmektedir. Öğrenciler genel olarak koalisyon oluşturma ve bilgi yönetimi taktiklerini tercih etmiş; Esmeralda özelinde bu taktiklere sözel baskı ve alay davranışları da eşlik etmiştir. Souleymane ise doğrudan bir taktik uygulayıcısından çok, diğer aktörlerin taktiklerinin sonucunda mağdur konumuna düşen bir aktör olarak öne çıkmaktadır. Okul yönetimi ve disiplin kurulu ise esas olarak günah keçisi ilan etme taktiğine başvurarak kurumsal düzeni kısa vadede yeniden tesis etmeyi amaçlamıştır.

Çatışmanın Seyri. Filmde taktiklerin ortaya çıkış sırası incelendiğinde, sürecin bilgi yönetimiyle başladığı, ardından etki yönetimi ve minnet altında bırakma taktikleriyle beslenerek ilerlediği görülmektedir. Bu aşamadan sonra öğrencilerin koalisyon oluşturmaıyla birlikte Marin'in

meslektaşları nezdindeki ittifak arayışı (iletişim ağı kurma) yetersiz kalmış, sürecin son evresinde günah keçisi ilan etme taktiği devreye girmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, "Entre les murs" filmini örnek alarak bir sınıfın içinde işleyen görünmez güç mekanizmalarını, Hoy ve Miskel'in (2012) politik taktikler çerçevesinde ortaya koymaktır. İzlenen sahneler değerlendirildiğinde; sınıf, ders anlatımının ve öğrenmenin gerçekleştiği bir yer olmanın çok ötesinde, kimin neyi bildiğinin, kimin kiminle hareket ettiğinin ve kimin sorumlu tutulacağının bu taktikler üzerinden sürekli müzakere edildiği küçük bir örgüt gibi işlemektedir.

Eğitim örgütünün içinde François Marin, esasında etki yönetimine dayanan bir imaj üzerinden var olmaya çalışmıştır. Kendisini öğrencileriyle eşit, anlayışlı, sınırları esnek tutabilen bir öğretmen olarak konumlandırmış, gerilimin yükseldiği anlarda da meslektaşları nezdinde Souleymane'i savunarak bu imajı korumaya çalışmıştır. Ne var ki imajın arkasında duracak bu tutarlılık zamanla zayıflayınca, öğretmenin elindeki en güçlü koz da elinden kayıp gitmiştir; bulgular da zaten etki yönetiminin, altını dolduracak bir tutarlılık olmadığında kalıcı bir otorite kaynağına dönüşemediğini göstermektedir. Öğrenciler ise tam tersi bir yoldan ilerlemiş; kurulda konuşulanları seçerek sınıfa taşımayı ve teker teker itiraz etmek yerine birbirlerine yaslanarak ortak hareket etmeyi öğrenmişlerdir. Aslında bilgi yönetimi ile koalisyon oluşturma bu şekilde iç içe geçmesi, ilk bakışta görüldüğünden çok daha stratejik bir davranış biçimidir; çünkü tek bir öğrencinin sesi kolayca bastırılabilirken, birleşmiş bir grubun sesini aynı kolaylıkla yok saymak mümkün olmamaktadır. Esmeralda'nın zaman zaman sözel baskı ve alaya varan tavırları da bu ortak duruşun sertleşen yüzü olarak okunabilir. Souleymane'in konumu ise burada biraz farklı durmaktadır; o, bir taktik geliştiren taraf olmaktan çok, başkalarının taktiklerinin sonunda faturayı tek başına ödeyen isim hâline gelmiştir.

Bilginin taraflı paylaşılması güvensizliği büyütmüş, güvensizlik öğretmenin imajını daha kırılgan hâle getirmiş, bu kırılganlık da öğrencileri bir araya getiren şeyi güçlendirmiştir. Okul yönetiminin ve disiplin kurulunun sahneye geç ama kesin bir dille girmesi de bunun bir devamı gibi görünmektedir; mesele tartışmaya açılmak yerine resmi disiplin süreci işletilerek kapatılmış, Souleymane'in disiplin kuruluna sevk edilmesiyle sınıfta bir sükûnet sağlanmıştır. Ama bu sükûnetin bir uzlaşmadan değil, bir bastırmadan geldiğini söylemek yanlış olmaz; disiplin sürecinin işletilmesinin ve tek bir öğrenciyi günah keçisi ilan etmenin, meseleyi çözmek yerine örtmeye yaradığı burada bir kez daha görülmektedir. Zira gerilimi doğuran şey –kimin bilgiye ulaştığı, kimin nasıl görüldüğü, kimin kiminle birlikte hareket ettiği– ortadan kalkmış değildir, yalnızca bir süreliğine görünmez kılınmıştır.

Sınıftaki en yetkili kişi olması, François'ın pratikte de son sözü söyleyen kişi olmasını garanti etmemiş; buna karşılık öğrencilerin hiçbir resmî yetkisi olmamasına rağmen, bilgi yönetimi ve koalisyon

oluşturma taktiklerini bir arada kullanarak sınıfın gidişatını değiştirebilecek bir ağırlık oluşturabildikleri görülmüştür. Bu da Hoy ve Miskel'in (2012) çerçevesiyle örtüşür biçimde, eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere aslında oldukça sade ama bir o kadar da gözden kaçan bir şey hatırlatmaktadır: Sınıf içindeki bir gerilimi yalnızca "kim haklı kim haksız" sorusu üzerinden okumak yeterli değildir; kimin hangi taktiğe, hangi amaçla başvurduğu sorusu da en az bunun kadar belirleyicidir.

KAYNAKÇA

- Altun, B. ve Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1-12.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Methuen.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. Teachers College Press.
- Cantet, L. (Yönetmen). (2008). *Entre les murs* [Film]. Haut et Court.
- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2019). Örgütsel politika algısı ölçeğinin okul örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 77-96.
- Dalton, M. M. (2010). *The Hollywood curriculum: Teachers and teaching in the movies* (2nd ed.). Peter Lang.
- Farrell, D., & Petersen, J. C. (1982). Patterns of political behavior in organizations. *Academy of Management Review*, 7(3), 403-412.
- Ferris, G. R., & Kacmar, K. M. (1992). Perceptions of organizational politics. *Journal of Management*, 18(1), 93-116.
- Giroux, H. A. (1997). *Channel surfing: Race talk and the destruction of today's youth*. St. Martin's Press.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). The micropolitics of educational inequality: The case of teacher–student assignments. *Peabody Journal of Education*, 90(5), 601-614.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal of Management Studies*, 22(2), 133-154.
- Mohan-Bursalı, Y. (2017). Örgütsel politikanın işleyişi: Temel dayanaklara ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 143-159.
- Mohan-Bursalı, Y. ve Bağcı, Z. (2011). Çalışanların örgütsel politika algıları ile politik davranışları arasındaki karşılıklı ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 23-41.

Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (31), 414-429.

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

OKUL YÖNETİCİLERİNİN FORMAL VE İNFORMAL ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Abdullah Talha ALTUN⁵⁶, Tuba AYDIN GÜNGÖR⁵⁷,

ÖZET

Bu çalışma, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etmede kullandıkları formal ve informal çatışma çözümü stratejilerini ve bu stratejilere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, yöneticilerin karşılaştıkları çatışmaları nasıl sınıflandırdıklarını ve çözüm süreçlerinde ne ölçüde mevzuat hükümlerine bağlı kaldıklarını analiz etmektedir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları; yöneticilerin öğrenci, personel ve okul finansmanı olmak üzere üç ana tema altında yoğunlaşan problemlerle karşılaştığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin formal çatışma çözümlerinde MEB mevzuat hükümlerini temel aldığı, ancak informal süreçlerde tamamen mevzuat çerçevesinde kalmadıkları saptanmıştır. Informal çatışmalarda yöneticilerin, stratejik yaklaşımlardan ziyade kendi doğruları ve vicdani kanaatleri doğrultusunda "problem çözme" ve "ödün verme" stratejilerini daha sık uyguladıkları görülmektedir. Özellikle öğrenci devamsızlığı veya okul bütçesi yetersizliği gibi kritik durumlarda, yöneticilerin öğrenciyi kazanmak veya kurumun işleyişini sürdürmek adına inisiyatif alarak resmi prosedürlerin dışına çıkan pratik çözümler ürettikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak çalışma, okul yöneticilerinin karşılaştıkları çatışmalara kayıtsız kalmadığını ve kurumsal başarı için zaman zaman formal sınırları esneten insani çözümlere başvurduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, yöneticilerin görev yetkilerinin artırılması ve eğitim yönetimi alanındaki mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir.

Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmak için kullandıkları formal ve informal çatışma çözümü stratejilerine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Yöneticilerin kullandıkları çözüm stratejilerini formal ve informal açıdan sınıflandırarak nasıl bir yol izlediklerini incelemek, bulunan çözüm yollarının ne kadar etkin olduğunu ortaya koymak, okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemleri (öğrenci, personel, bütçe vb.) ve bu problemlere yönelik farkındalık seviyelerini belirlemek, cinsiyet, kıdem, yaş ve öğrenim durumu gibi

⁵⁶ Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim, a.talhaaltun@gmail.com

⁵⁷ Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim, tuba.gngr@artvin.edu.tr

demografik değişkenlerin yöneticilerin çatışma çözümü stratejileri üzerindeki etkisini araştırmak gibi diğer nokataları da araştırmanın amacı içerisine alabiliriz.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma, olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde 20 okul yöneticisinin eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları çatışmaları formal ve informal düzeyde nasıl yönettiklerini derinlemesine incelemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve örnek olay (vaka) analizleri aracılığıyla toplanan verilerin içerik analizi sonucunda; yöneticilerin temel olarak öğrenci disiplini/devamsızlığı, personel arası iletişim ve okul bütçesi yetersizliği gibi üç ana tema etrafında sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinde temel olarak öğrenci, personel ve okul finansmanı olmak üzere üç ana tema altında yoğunlaşan sorunlarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Okul yöneticileri, formal çatışma çözümü süreçlerinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuat hükümlerine sıkı sıkıya bağlı kalırken; informal süreçlerde bu mevzuat sınırlarını aşarak daha çok kendi kişisel doğruları ve etik değerleri çerçevesinde "problem çözme" ve "ödün verme" stratejilerini benimsemektedirler. Özellikle okul bütçesinin yetersiz kaldığı durumlarda yöneticilerin; bağışlar, okul-aile birliği gelirleri ve kermes gibi informal yöntemlerle finansal kaynak yarattığı; öğrenci odaklı sorunlarda ise (devamsızlık gibi) mevzuatın katı prosedürlerinden ziyade öğrenciyi eğitime kazandırma amacı güden esnek ve insani inisiyatifler aldıkları saptanmıştır. Genel olarak yöneticilerin kurumsal çatışmalara karşı kayıtsız kalmadıkları, ancak sahadaki gerçekliklerle başa çıkmak adına zaman zaman yönetim literatürünün ve resmi mevzuatın dışına çıkan, çözüm odaklı ve "problem çözücü" bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin öğrenci disiplini, personel iletişimi ve finansal yetersizlikler gibi temel alanlarda yoğunlaşan çatışmaları yönetirken, formal süreçlerde Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatına sıkı sıkıya bağlı kaldıklarını, ancak informal durumlarda kurumun işleyişini sürdürmek ve öğrenciyi sisteme kazandırmak adına mevzuat sınırlarını esneten, vicdani ve çözüm odaklı "problem çözme" ile "ödün verme" stratejilerini benimsediklerini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, sahadaki karmaşık gerçekliklerin yöneticileri zaman zaman "resmi işletmeci" rolünden sıyrılıp insani inisiyatifler alan liderler olarak hareket etmeye zorladığını göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, yöneticilerin üzerindeki finansal ve idari baskıyı azaltmak için okul bütçelerinin iyileştirilmesi, resmi yetki alanlarının genişletilmesi ve yöneticilerin çatışma yönetimi ile güncel mevzuat hakimiyeti konularında sürekli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmesi önerilmektedir. Gelecekteki akademik çalışmalarda ise bu informal çözüm pratiklerinin etik boyutları ve okul iklimi üzerindeki uzun vadeli etkilerinin farklı okul türleri ve daha geniş örneklemeler üzerinden derinlemesine incelenmesi alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Çatışma Yönetimi, Çatışma Yöntemleri, Okul Yöneticisi Görüşleri, İnfomal Çatışma, Formal Çatışma, Nitel Araştırma.

Abstract

This study aims to examine the formal and informal conflict resolution strategies used by school administrators to cope with problems they encounter in the education process, and their views on these strategies. The research analyzes how administrators classify the conflicts they encounter and to what extent they adhere to legal provisions in the resolution processes.

The research used a qualitative research method and a phenomenological design. The study group consisted of 20 school administrators working in schools affiliated with the Ministry of National Education during the 2022-2023 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher, consisting of six open-ended questions, and the obtained data were analyzed using the content analysis method.

Research findings indicate that administrators face problems concentrated under three main themes: students, staff, and school finances. It was found that school administrators base their formal conflict resolution on the regulations of the Ministry of National Education, but they do not entirely adhere to these regulations in informal processes. In informal conflicts, administrators more frequently apply "problem-solving" and "compromise" strategies based on their own beliefs and conscience, rather than strategic approaches. Particularly in critical situations such as student absenteeism or insufficient school budget, administrators have been observed to take initiative and produce practical solutions outside of formal procedures in order to retain students or maintain the institution's operations.

In conclusion, the study reveals that school administrators are not indifferent to the conflicts they face and sometimes resort to humane solutions that bend formal boundaries for institutional success. Accordingly, it is recommended that the responsibilities of administrators be increased and their professional development in the field of educational administration be supported.

Aim

The main objective of this study is to determine the views of school administrators regarding the formal and informal conflict resolution strategies they use to cope with the problems they encounter in the teaching and learning process. Other objectives of the research include classifying the solution strategies used by administrators as formal and informal and examining the approaches they take, determining the effectiveness of the solutions found, identifying the problems faced by school administrators (students, staff, budget, etc.) and their level of awareness regarding these problems, and investigating the impact of demographic variables such as gender, seniority, age, and educational status on administrators' conflict resolution strategies..

Findings

The findings of the research reveal that school administrators face problems primarily focused on three main themes in the education process: students, staff, and school finances. While school administrators strictly adhere to the regulations of the Ministry of National Education (MEB) in formal conflict resolution processes, in informal processes they often go beyond these regulatory

boundaries, adopting "problem-solving" and "compromise" strategies based more on their personal truths and ethical values. It was found that administrators, particularly in cases of insufficient school budgets, generate financial resources through informal methods such as donations, school-parent association revenues, and fundraising events; and in student-focused issues (such as absenteeism), they adopt flexible and humane initiatives aimed at reintegrating students into education, rather than strictly adhering to regulatory procedures. Overall, it is observed that administrators are not indifferent to institutional conflicts, but in order to cope with the realities on the ground, they sometimes exhibit a solution-oriented and "problem-solving" approach that goes beyond management literature and official regulations.

Results And Suggestions

The study revealed that while school administrators strictly adhere to the Ministry of National Education regulations in formal processes when managing conflicts concentrated in key areas such as student discipline, staff communication, and financial inadequacies, they adopt conscientious and solution-oriented "problem-solving" and "compromise" strategies in informal situations, bending the boundaries of regulations to maintain the institution's functioning and integrate students into the system. The findings show that the complex realities in the field sometimes force administrators to step back from their "formal manager" role and act as leaders who take humane initiatives. In light of these results, it is recommended that school budgets be improved, formal areas of authority be expanded, and administrators be supported with continuous professional development programs on conflict management and mastery of current legislation to reduce the financial and administrative pressure on them. Future academic studies will make significant contributions to the literature by examining the ethical dimensions of these informal solution practices and their long-term effects on the school climate in depth, through different school types and broader sample sizes.

Keywords: *School Administrator, Conflict Management, Conflict Methods, School Principal Views, Informal Conflict, Formal Conflict, Qualitative Research.*

1. GİRİŞ

Bir toplumun gelişmişlik düzeyini ve toplumun geleceğinin temelleri o ülkenin eğitim kurumlarında sağladığı eğitimin kalitesi öncülük eder. Bir eğitim kurumda ise eğitim kalitesini okullarda hali hazırda okul yönetiminin sağladığı verimli okul iklimi ile mümkündür. Etkili ve etkin bir okulun, okul yönetimi, öğretmenler, aileler, öğrenciler, okul iklimi, okul kültürü, ders programları ve başarılı vizyonu şeklinde sayılabilecek birçok faktörü bulunmaktadır. Günümüzde teknolojinin gelişmesi, toplumun beklentileri ve toplumsal bilgi seviyesinin artması gibi değişkenler insanların okuldan beklentilerini de artırmaktadır. Bu durum da okul yöneticilerinin üzerine düşen sorumlulukları artırmaktadır (Can, 2013). Okul yöneticisi bulunduğu okulun veya örgütün etkinliğini sürekli hale getirmek ve problemin en kısa zamanda çözülmesini sağlamak için iletişim, örgütlenme, değerlendirme, planlama, etkileşim, sonuç gibi süreçleri uygulamak zorundadır (Başaran, 1982). Bu bağlamda okul yöneticisinin başarısı, belirlenen hedeflere ulaşması ile ölçülür. Belirlenen bu hedeflere ulaşırken okul yöneticisinin karşılaştıkları sorunların çözümünde izlediği çatışma çözümü stratejileri farklılık gösterebilmektedir. Okul yöneticileri, Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu mevzuat, yönetmelik ve buna bağlı

koyduğu kuralları çerçevesinde, okulun iş ve işlevlerini yürütmeye süreci teftiş etmeye ve sonucuna bakmaya yetkili olup okulun belirlenen vizyona ve misyona sahip yönetilmesinden, geliştirilmesinden, sonucunu değerlendirilmesi konusunda yükümlüdür (Şişman ve Turan, 2004). Fakat okul yöneticileri karşılaştıkları bazı problemler de ise mevzuat hükümlerine bağlı kalmadan etik çerçevede kararlar alıp sorunların çözümlerini sağlayabilmektedir. Okul Yöneticileri bu noktada okulun iç ve dış öğeleri göz önünde bulundurur. Okulun iç çevresi kavramı dahilinde, öğretmenler, öğrenciler, hizmetliler, veri işletmeni ve teknik memurları gibi çalışanlar bulunmaktadır. Okulun dış çevresi kavramı dahilinde ise partiler, esnaflar, partiler, çeşitli STK'lar bulunmaktadır (Nural,2010). Yönetici iç ve dış etmenler arasındaki ilişkiyi gözeterek en iyi çatışma çözümü stratejilerini sağlayarak etik informal çözüm yolunu gerçekleştirmelidir. Bu noktadan hareketle çalışma okul yöneticilerinin karşılaştıkları formal ve informal çatışma çözümü stratejilerine ilişkin görüşlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları informal ve formal çatışma çözümüne ilişkin içeriklerini tespit ederek, bulunan çözümlerin ne kadar etkin olduğunu inceleyecektir. Bir okul yöneticisi için gerekli olan gerek öğretimsel, gerekse eğitimsel, dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik alanlarındaki yeterliliği (Çelik, 1998; Şahin, 2008; Toprakçı, 2017; Çelik, 2015) gösteriyor ki, okul yöneticileri ne kadar kaliteli ve yöneticilikle ilgili kendini geliştirmeye kapatmıyorsa görev yaptığı kurumda o ölçüde başarılı, değişime ve gelişime açık olmaktadır. Bu bağlamda “Yöneticinin sergilediği Formal ve informal çatışma çözümlerinde okul yöneticisinin başarı ve değişimi ile okul başarısının etkisi nedir?” sorusu da araştırılacaktır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1 Öğretmen

Öğretmenlik kavramı birçok kişi ve kaynak tarafından farklı tanımlanabilmektedir. İnsanlık tarihinin var olduğundan itibaren insanlar bir çok bilgiyi öğrenmek istemişlerdir. Bu öğrenmeyi bazen kendi çabasıyla bazense başkalarından alarak öğrenmiştir. Gözlem veya işitme yoluyla öğrenip, öğrendiklerini ise hayatlarına aktarmışlardır. Bu öğrenme süreci içerisine dahil olan ikincil kişiler tarihte öğretmen kavramının temelini oluşturmuşlardır. Bu bağlamda çağlara göre öğretmenlik görevi zaman zaman dini kurallar baskın olduğundan din adamları tarafından dini kurumlarca üstlenilmiştir. Daha ileri zaman diliminde ise “ Yunanlılar tarafından karşımıza çıkmıştır. Yunanlılarda ortaya çıkan bu öğretmen türü ise ücretli öğretmenlik şeklinde olmuştur.

Amerika’da ise sömürgecilik düzeninin hakim olduğu zamanlarda öğretmenlik görevini ev kadınları ve bakıcılar tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Aynı zaman içerisinde Amerika’da ilk okullar açılmıştır. Hemen ardından ise kadınlara yönelik kurlar veren okullar açılmış, erkeklere yönelik ise Latinceye

dayalı dilbilgisi okulları açılmıştır. Bu okullarda ise öğretim daha çok okuma ve yazmaya yönelik olmuştur. Öğretim şekli ise ezbere dayalı esaslı bir yapı içerisinde devam etmiştir.

Diğer medeniyetlerden örnekler verecek olursak Çin, Hindistan ve eski Mısır gibi ülkelerde ise eğitim daha çok dini temellere oturtulmuş olarak yapılmaktaydı. Yine aynı şekilde ise Türk-İslam dünyasında da dini eğitim temel oluşturmaktaydı. Bu çerçevede Türk- İslam dünyasında Nizamiye medreseleri ilkokullar olarak camii imamı ve müezzinler tarafından verilen eğitim ve öğretim olarak görülmekteydi. Bugün ki öğretmenlik mesleği ise ilk olarak Fransa’da ortaya çıksada zamanla bir çok yapısal değişime uğramıştır. Fransız Devrimi, öğretmenlik mesleğini din adamlarının etkisinden bağımsız, başlı başına bir meslek olarak konumlandırmanın ilk adım olarak görülmektedir. Sanayileşme ile birlikte öğretmenlik mesleklaşarak profesyonel hale gelmiştir.

Öğretmenlik zaman içerisinde en büyük değişimi küreselleşme kavramı ile de yaşamıştır. Küreselleşen toplumun ihtiyaçları değişmiş olup bu noktada küreselleşme öğretmen içerdiği evrensel vizyonu ile öğretmenliği bir “öğretici” kalıbından sıyrılmış ve öğrenenin bilgiyi keşfetmesi için “rehber” yapmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra öğretmen yetiştirmeye ağırlık verildi. 1924 te çıkarılan "Orta Öğretim Öğretmenleri Kanunu"nda öğretmenlik, "Devletin genel hizmetleri tarafından eğitim ve öğretimi sağlamakla görevli bir meslek" olarak oluşturulmuş ve üç kademe; ilk, orta ve yüksek olmak üzere düzenlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün korunması konusunda büyük çabalar sarf edilmesine rağmen bu konuda bir ilerleme sağlanamamıştır (Soydan, 2015). 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre bütün öğretmenlerin yükseköğrenim diplomasına sahip olması zorunluluğu getirilmiştir. Bundan dolayı 1926 'da dönemin yetkin öğretmenleri yetiştirmek amacıyla kurulan Gazi Ortaokulu'nun adı Gazi Maarif Mektebi ve eğitim kurumları olarak değiştirilmiştir. 1978-1979 öğretim yılında eğitim kurumlarına École Normale Supérieure adı verilmiş ve eğitim süresi dört yıla çıkarılmıştır (Duman, 2005). Yükseköğretim Kurulu 1982 Anayasası ile kurulmuş olup öğretmen yetiştirmek için kurulan enstitülerinin yıllık öğretim fakültelerine dönüştürülmesiyle öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan kurumların yeni planlama ve yönetim merkezi olmuştur (Akdemir, 2013). Böylece günümüzde gördüğümüz öğretmenlik kavramı tam anlamıyla oluşmuştur.

2.2 İnfomal ve formal kavramı

Okul günümüzde en büyük örgüt yapılarından biridir. Okul yöneticileri ise bu örgütün idari işleyişini sağlayan temel taşıdır. Tüm örgütlerde olduğu gibi bu örgütünde iletişim biçimi açısından formal ve informal yönünden bahsetmek mümkündür. Formal kavramı örgüt içerisinde hiyerarşik yapıyı ve belli kurallar bütününe uyma yapısını anlatırken, informal yapı ise kişinin veya olayların olduğu gibi kabul edilerek belirlenen kuralların dışına çıkılıp daha çok bireyin kişisel ilişkilerini temel almaktadır. Bazı durumlarda ise okul yöneticileri için yönetim sürecine canlılık kazandıran yön ise formal çatışma

çözümlerinden daha çok informal yolu çözümler olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda örgüt içerisinde okul yöneticisi adına kişiler arasında ilişkilerin okulların amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Okul örgütü içerisinde okul yöneticilerinin çözümlerinde bu çözüm yolunun veya iletişim yolunun daha çok önemli olduğu görülmektedir. Okul içerisinde okul yöneticisinin sağlamış olduğu çözüm informal veya formal olsun örgütte sosyal doyum, iletişim, kuruma bağlılık, örgütün misyon veya vizyonunda ilerlene bilirlilik gibi etkileri sağlayabilmektedir.

2.3 Okul yöneticisi

Okul yöneticiliği, eğitimle ve öğretimle alakalı okul ve kuruluşların, belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmeleri için, personel, insan ve okula ilgili araç ve gereçlerin en verimli biçimde kullanılması ve yerleştirilmesidir. (Binbaşıoğlu, 1978). Bu nedenle okul yöneticisi; personel, veli, öğretmen, öğrenci, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü, çevre liderleri ve politikacılar gibi farklı beklentileri olan, farklı eğitim ve kültür seviyelerinde bulunan öğelerle irtibat kurmak, onların tutarsız beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi ve devamlılığını sağlamak mecburiyetindedir. Bu noktada okul yöneticisinde olması gereken özellikler çözüm odaklı kişilik ve karar verebilen yapıda olmasıdır. 10 Haziran 2014'te yayınlanan MEB'e alakalı okul yöneticilerinin görevlendirilmelerine yönelik Yönetmelik (Madde 4) ile Eğitim Kurumu tanımı, "Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her türde ve derecedeki gerek örgün gerekse yaygın eğitim alanlarında hizmet veren eğitim-öğretim hizmeti veren kuruluşlardır. Müdür, MEB'in her tür ve derecedeki gerek örgün, gerekse yaygın eğitim kuruluşlarında müdürlük görevini icra eden kişilerdir. Müdür başyardımcıları, anılan okullarda görev yapan kişiler ve müdür yardımcısı ise MEB'in örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, müdür yardımcılığı görevini icra edenlere denir. Yönetici, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki gerek örgün gerekse yaygın eğitim kuruluşlarında müdür, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcısı görev ve sorumluluklarını 657 sayılı Kanun, 88 ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37inci maddelerine uygun şekilde görevlerini icra eden kişilerdir (Resmi Gazete, Sayı: 29026)."

2.4 Okul Müdürleri ve Yardımcılarının görevleri nelerdir?

2.4.1 Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Müdürlerinin Görevleri

"Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu MADDE 39 - 1) Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar."

2.4.2 Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Genel Görevleri

Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin genel görevleri, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 77. maddesinde sıralanmıştır.

Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Genel Görevleri

Yönetim

MADDE 77- (1) Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkanları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır.

Okul yönetimi;

- a. Araştırma ve planlama,
- b. Örgütlenme,
- c. Rehberlik,
- d. İzleme, denetim ve değerlendirme,
- e. İletişim ve yönetim görevlerini yerine getirir.

2.4.3 Ortaöğretim Kurumları Müdürlerinin Görevleri

“Ortaöğretim Kurumları Müdürlerinin görevleri, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78. maddesinde sıralanmıştır.

Ortaöğretim Kurumları Müdürlerinin Görevleri;

Müdür, görev, yetki ve sorumlulukları

MADDE 78- (1) Müdür, Türk milli eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir.

(2) Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı çalışmalarını valilikçe belirlenen mesai saatleri dahilinde yapar; görevin gerektirdiği durumlarda mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür.

(3) Müdür, görevinde sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunur; mevzuatın kendisine verdiği yetkileri kullanır.

(4) Müdürün görev yetki ve sorumlulukları şunlardır:

- a) Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapar ve yazılı olarak bildirir. Öğretmenlerin gerektiğinde görüşlerini de almak suretiyle okutacakları derslere ilişkin görevlerin dağılımını yapar.
- b) Ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması amacıyla öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlar. Zümrelerden derslere yönelik ünitelendirilmiş yıllık planı ders yılı başlamadan önce alır, inceler, gerektiğinde değişiklik yaptırarak onaylar ve bir örneğini iade eder.
- c) Okulun derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, kütüphane, araç ve gereci ile diğer tesislerini sağlık ve güvenlik şartlarına uygun bir şekilde eğitim ve öğretime hazır bulundurur. Bunlardan imkânlar ölçüsünde diğer okullarla çevrenin de yararlanmasını sağlar. Diğer okul ve çevre imkânlarından da yararlanılması için gerekli tedbirleri alır. Öğrencilerin sürekli eğitimlerini yürütmek için milli eğitim müdürlüğü ve ilgili kuruluşlarla işbirliği yaparak il sınırları içindeki bütün okul ve işletmelerden yararlanılması, gerekli durumlarda bina kiralanmasıyla ilgili iş ve işlemleri yürütür.
- ç) Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Toplantılarda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir.
- d) Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.
- e) Teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okulun ihtiyaçlarını belirler, bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç ve gereciyle donatım ihtiyaçlarını zamanında ilgili birimlere bildirir.
- f) Okulun düzen ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri alır.
- g) Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alır. Adaylık ve hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütür.
- ğ) Personelin performans yönetimi ve disiplin işleriyle öğrenci ödül ve disiplin işlerini yürütür.
- h) Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini sağlar. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütülmesine ilişkin gerekli tedbirleri alır.
- ı) Öğrencilere ders yılı içinde gerektiğinde 5 günü geçmemek üzere izin verebilir. Bu yetkisini yardımcılara devredebilir.

- i) Öğrencilerin askerlik ertelemesine ilişkin iş ve işlemlerinin 21/6/1927 tarihli ve 1111 sayılı Askerlik Kanunu hükümlerine göre yürütülmesini sağlar.
- j) Öğretmenlerin ve öğrencilerin nöbet görev ve yerlerini belirler, onaylar ve uygulamaya koyar.
- k) Haftalık ders programlarının düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.
- l) Diploma, usta öğreticilik, ustalık, işyeri açma, kalfalık, öğrenim durum belgesi, sözleşme ve benzeri belgeleri onaylar.
- m) Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.
- n) Görevini üstün başarıyla yürüten personelin ödüllendirilmelerini teklif eder. Görevini gereği gibi yapmayanları uyarır, gerektiğinde haklarında disiplin işlemi yapılmasını sağlar.
- o) Özürleri nedeniyle görevine gelemeyen personelin yerine görevlendirme yapılması için gerekli tedbirleri alır.
- ö) İzinli veya görevli olduğu durumlarda müdür başyardımcısının, müdür başyardımcısının bulunmadığı hallerde ise bir müdür yardımcısının müdür vekili olarak görevlendirilmesini milli eğitim müdürlüğüne teklif eder.
- p) Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat değişikliklerini takip eder ve ilgililere duyurulmasını sağlar.
- r) Stratejik plan ve bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlar, ilgili makama sunar, yetkisinde bulunan bütçe giderlerini gerçekleştirir, takip eder, giderlerle ilgili belgeleri zamanında düzenletir, harcamalarla ilgili azami tasarrufun sağlanmasına özen gösterir.
- s) Okulun bina, tesis, atölye, laboratuvar, salon, bahçe ve benzeri bölümleri ile araç-gerecinin diğer kurum ve kuruluşlarla birlikte kullanılması durumunda, mahalli mülki idare amirinin onayını da alarak ilgili kurumla bir protokol imzalar ve bir örneğini üst makama gönderir.
- ş) Harcama yetkilisi olarak, müdür başyardımcısını veya müdür yardımcılarından birini 10.12.2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa göre gerçekleştirme görevlisi olarak görevlendirir.
- t) 28.12.2006 tarihli ve 2006/11545 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Taşınır Mal Yönetmeliğine göre memuriyet veya çalışma unvanına bağlı kalmaksızın, taşınır kayıt ve işlemlerini yürütmek üzere gerekli bilgi ve niteliklere sahip personel arasından taşınır kayıt ve kontrol yetkilisi görevlendirir.

- u) Elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimi yapar.
- ü) 9.2.2012 tarihli ve 28199 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliğindeki sorumluluklarını yerine getirir.
- v) Öğrenci ve çalışanların sağlığının korunması, okulun fiziki yapısından ve çevreden kaynaklanan olumsuz sağlık şartlarının iyileştirilmesi amacıyla koruyucu tedbirlerin alınmasını sağlar.
- y) Okul binası ve eklentilerinin sabotaj, yangın, hırsızlık ve diğer tehlikelere karşı korunması için gerekli koruyucu güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.
- z) Okul ve öğrencilerin katılacağı yarışmalar ve sınavlarla ilgili komisyonları oluşturur, bu etkinliklere katılan öğrencilere danışmanlık ve rehberlik yapmak üzere öğretmen görevlendirir. Görev tanımındaki diğer görevleri de yapar. 20.6.2012 tarihli ve 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun 11 ve 12'nci maddesi uyarınca acil durumlarla mücadele için gerekli tedbirleri alır.”

2.5 Okul yöneticisi ve veli iletişimi

Eğitim kurumlarında okul yöneticileri velilerle de çeşitli çatışmalar yaşamışlardır. Bu noktada okul müdürünün çatışmaları giderdiği en önemli yerlerden biri de okul aile birlikleri olarak gözükmektedir. Okul yöneticisi ve veli iletişiminin en temel yapı taşı iletişimdir. İletişim ise en az iki kişi arasında gerçekleşen kişilerin kendi fikirleri ile karşısındaki kişiyi etkilemesi olgusuna dayanmaktadır. Bu olguya dayalı olarak iletişim insanlar arsında duygularının aktarımıdır. Yine aynı şekilde iletişim kişilerin duygularını karşısındaki kişilere açık olarak belirtmesidir.

Okul yöneticisi ve veli iletişimi kavramını incelediğimizde ise sadece okul yöneticilerinin görevi olarak değil okul tüm birimleriyle görev olarak tanımlamak en doğrusu olacaktır. Bu bağlamda okulun velilerle iletişimi verimli olarak kurabilmesi için başta velileri çok iyi tanıması gerekmektedir. Veli profilinin aşırı koruyucu veliler, katılımcı ve katılımcı olmayan veliler, profesyonel veliler, aşırı yardımsever veliler, ihmalkar ve desteksiz veliler, bakımlı veliler, mükemmeliyetçi veliler, işbirliğini seven veliler, düşmanca tavır takınan veliler, beklentileri yüksek olan veliler, maddi durumu iyi olamayan veliler, kendilerinde öğrenme güçlüğü olan veliler, şikayet etmekten hoşlanan veliler, tehditkar veliler ve aile problemlili veliler olarak hangisine dahil olduklarının bilinmesi gerekir. Okul yönetimi bu noktada okulun bütün değişkenlerini de göz önünde bulundurarak velileri tanıdısa velileri de eğitim öğretime katmalıdır. Böyle bir süreçte öğrenci başarısı sürekli olarak artmaktadır. Okul yönetimi veli iletişimi için “ev ziyaretleri düzenleyebilir, ana-babalar, öğretmenler ve çocukların katılacakları gezi, gözlem, konferans, gece gibi etkinlikler planlama, ana-babalardan sınıf-içi kaynak kişi olarak yararlanma, meslekî rehberlikte ana-babalardan yararlanma, velilerle görüşme toplantıları

programlama ve ilân etme, ana-babalara okulun kaynaklarını kullanma fırsatları verme, velilerin okul hakkındaki görüşlerini almak için anket uygulama, önemli günlerin kutlanmasında velilere görev verme, velilerin, okul bültenine yazı yazmalarını sağlama, belirli aralıklarla sınıflarında gösteriler düzenleme ve velilerin bu yolla öğrenci performansı hakkında bilgilendirilmelerini sağlama, veliye örnek ders gösterisi yapma vb. etkinlikler düzenleyebilir. (Arslan ve Nural (2004))”

Bugün okul yönetiminin velilerle iletişimine bakıldığında bu iletişimde yaşanan çatışmalar ne kadar çok giderilirse okul yönetimini öğrenci ile olan iletişimde yaşanan çatışmalarında büyük ölçüde giderildiği görülmektedir.

2.6 Okul Yöneticilerinin Kurum Yönetimindeki Etik İlkeleri

Etik kavramı insan davranışlarında iyi- kötü ve doğru yanlış anlamına gelmektedir. Etik kavramı alınacak olan bir kararın içinde bulunan kararların analiz edilmesini sağlar. Etik analiz çeşitli seçenekler arasından birini diğerine tercih ederken neden olan kuralları nedenleri inceler, insanların davranışlarına rehberlik eden norm ve kurallarla ilgilenir. Burada asıl olan insanları daha mutlu hale getirebilmek olmaktadır.

Türkiye de etik kavramını ise eğitim öğretim süreci içerisinde “MEB Etik Komisyonu sağlamaktadır. 5176 Sayılı Kanun ve “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik’in 29.maddesi gereği kurulan MEB Etik Kurulunun amacı etik kültürünü yerleştirmek ve geliştirmek, personelin etik davranışı ilkeleri konusunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak tavsiyelerde ve yönlendirmelerde bulunmak ve etik uygulamaları değerlendirmek şeklinde açıklanmaktadır (Resmi Gazete, 2004)” Bu çerçevede MEB personellerinin uyması gereken kurallar; halka hizmet bilinci, hizmet standartlarına uyma, dürüstlük ve tarafsızlık, amaç ve misyona bağlılık, görevin yerine getirilmesinde kamu hizmeti bilinci, nezaket ve saygı, saygınlık ve güven, çıkar çatışmasından kaçınma, yetkili makamlara bildirim, hediye alma ve menfaat sağlama yasağı, görev ve yetkilerin menfaat sağlamak amacıyla kullanılmaması, kamu kaynaklarının ve mallarının kullanımı, savurganlık yapmama, bilgi verme, saydamlık ve katılımcılık, bağlayıcı açıklamalar ve gerçek dışı olmayan beyanlar, yöneticilerin hesap verme sorumluluğu, eski kamu görevlileriyle ilişkiler, mal bildiriminde bulunma gibi faktörler gözetilmektedir.

Bir kurumda eğitim yöneticisi çalışanların performansını ve çalışanların işlerine karşı doyumlarını artırarak okulun etkinliğini olumlu yönde sağladığı bilinmektedir. Kurum içerisindeki personelin ve okulun çevresindeki kurum, kuruluşlar ve bireylerin beklentisi okul yöneticisinin etik liderlik davranışı sergilemesini zorunlu hale getirmektedir. Bu zorunluluğa uyan okul yöneticileri kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmelerinde kolaylık görecektir. Bu bağlamda okul yöneticileri güven oluşturmali, adil olmalı, tutarlı olmalı, uzun vadeli düşünmeli, dayanışmayı sağlamalı, farklı düşüncelere saygı

duymalı, elinde bulunan gücü yapıcı kullanmalı, samimi olmalı, insanlara değer vermeli, olaylara daha geniş bir çerçeveden bakmalıdır.

Amerika’da Okul Müdürleri Örgütü okul yöneticileri için belirlediği ilkeler bulunmaktadır. Bunlar; yerel, bölgesel ve ulusal kanunlara uymalıdır, eğitimsel hedeflere ulaşmada gerekli önlemleri almalıdır, tüm kararlarında öğrencilerin iyiliğini esas almalıdır, mesleki sorumluluklarını dürüst ve acil bir şekilde yerine getirmelidir, tüm bireylerin haklarını korumalıdır, konumunu kişisel çıkar sağlamak için kullanmamalıdır, genel eğitim politikasını ve yönetsel kuralları uygulamalıdır, sürekli kendini geliştirmeli ve yollarını aramalıdır.

2.7 Okul Yöneticileri İçin Etik Karar Verme

Okullarda ki işeyişin devam edebilmesi için okul yöneticileri ellerinde bulunan imkanlar içerisinde en uygun olanı seçmek zorundadırlar. Bu durum yönetim için en önemli faktörü oluşturmaktadır. Okul yöneticisi yönetimde en önemli unsur olan karar verme süreci bazı durumlarda önemli sorunlara sebep olabilmektedir. Çünkü günümüzde okullara tamamen Meb mevzuat hükümlerine göre işleyiş sürdürmek imkansızdır. Çünkü yöneticilerin karşılaştıkları durumlar kapsamı çok çabuk değişmekte, karışık hale gelmekte, görev ve sorumlulukların sınırları tam çizilememekte ve çoğu zaman tanımlanamamaktadır. Bir durum karşısında yönetici bulunduğu çözüm yolunu başka bir durum karşısında uyguladığında etik dışı kalabilmektedir. Dolayısıyla burada okul yöneticileri karar alırken mevcut statükonun kurallarının ötesinde ahlaki karar verebilecek düzeyde olabilmelidir.

Okul yöneticileri karar verirken olasılıkları hesaplamalı, çok yönlü düşünmeli, karardan etkilenecek olanlar varsa göz önünde bulundurmalı, kurumunda çalışanlarında görüşlerine başvurmalıdır. Lamberton ve Minor (1995:333) etik karar verme sürecinde şu sorulara cevap vermesi gerektiğini söylemiştir. Bunlar;

1. Yöneticinin aldığı karar doğru mu?
2. Aldığı kararların sonuçları neler olabilir?
3. Verdiğiniz kararı basında görseniz rahatsızlık hisseder misiniz?
4. Okul yöneticisinin verdiği karardan zarar görecektir kim?
5. Yöneticinin verdiği karar adil mi?
6. Yönetici uyguladığı kararları çevresinde rahatça söyleyebilir mi?

Langlois (2011:60)’de yine . Lamberton ve Minor’un sorularına benzer şu soruları okul yöneticilerinin karar verirken sormalarını istemiştir. Bunlar;

1. Okul yöneticisinin vereceği kararda hangi amaçları gözetmekte ve alacağı kararın temeli neye dayanmaktadır?
2. Okul yöneticisi karar verirken adalet için neler düşünmelidir?

3. Yönetici karar verirken verdiği karardan etkilenebilecekler için kararları nasıl sonuçlar doğuracaktır?
4. Yöneticinin aldığı kararları altında hangi değerler yatmaktadır.

2.8 Çatışma

Çatışma kavramı çok farklı düzey ve ortamlarda oluşmakla birlikte “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da bir grubun güçlülkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma” şeklinde de tanımlanabilir. Bir başka tanımlama olarak ise kişilerin içerisinde bulunduğu sosyal veya sosyal olmayan gruplar içerisinde her hangi bir zaman diliminde istemedikleri bir durum ile karşı karşıya kalmaları ve istemedikleri bir şey için zorlanmaları halinde verdikleri tepkiler veya davranışlar ve sonucunda ortaya çıkan duygusal durumdur. Çatışmada en az iki temel farklılıktan kaynaklı uyumsuzluk bulunmaktadır.

19. ve 20. yüzyıllarda olumsuz bir durum olarak değerlendirilen ve ortadan kaldırılması gerektiğine inanılan çatışma kavramı ile ilgili görüşler, 21. yüzyıldan itibaren değişmeye başlamıştır. Günümüzde çatışma kavramı örgütlerin çalışma sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edilmektedir (Fook ve Abdulhussain, 2009). Öyle ki çatışma durumu iyi yönetildiğinde örgütlerde ilerleme ve performans sağlayıcı etkiye sahiptir.Çatışma kişinin hedeflerine ulaşmasını engellese yada sınırlasa da, çatışmanın sonucunda karar vermeyi etkileyen ve geliştiren yeni bilgiler ortaya çıkması, işin bitirilmesini engelleyecek gereksiz gecikmeleri engellemesi ve takımın daha etkin bir şekilde çaba göstermesine vesile olması durumlarında faydalı sonuçları da olan bir durumdur.

Thamhain ve Wilemon (1974) çatışmayı, karşıdakinin hedeflerine ulaşmasını engelleyen ya da sınırlayan bireysel, grupsal yada örgütsel bir davranış türü olarak tanımlamaktadırlar. Laue iki veya daha fazla grup içerisinde isteklerin, ihtiyaçların ve inançların uzlaşmak için birbiri ile mücadele ettiği durumlarda çatışmaların ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Açıkalın (1995) kavram olarak çatışmayı, bir örgüt içinde bir arada çalışan bireylerin örgütsel amaç ve hedeflerinin birbirinden farklı olması şeklinde tanımlamıştır. Chung & Megginson, Carrell et al., ve Dubrin de , ne zaman ortak meseleler konusunda bir anlaşmazlık ortaya çıksa ya da duygusal çekememezlik ve düşmanlık durumları bireyler ve gruplar arasında hizipleşmeye yol açsa çatışmaların ortaya çıkabileceğine değinmektedirler. Henry (2009) çatışmayı, örgütü oluşturan paydaşların çıkar, değer ve hedefleri arasındaki zıtlıktan ortaya çıkan durum olarak tanımlamaktadır. Özkalp ve Kirel’e (2001) göre çatışma, karar verme mekanizmasının işlevselliğini yitirmesi ve bunun sonucunda da ne yapılması gerektiğine dair alınması gereken kararların alınamaması olarak tanımlanmıştır. Gardiner ve Simmons ise çatışmayı, bireyler, gruplar veya kuruluşlar arasında herhangi bir çıkar, amaç veya öncelik farklılığı veya bir görevin, aktivite veya sürecin gerekliliklerine uygunsuzluk olarak tanımlamaktadırlar. Alan

yazında yer alan tüm kaynaklarda genel olarak çatışma iki tarafın çıkarlarının birbirine ters düşmesi olarak gösterilmekte, ancak yönetim şekline göre yıkıcı yada yapıcı olabilmektedir.

Çatışma kıt kaynakların paylaşıldığı, işlerin bir arada yapılmasını zorunlu kılan, güç ilişkilerini barındıran ve rol farklılıkları içeren sosyal yaşam içinde yaşamın doğal bir parçası olduğu için oldukça yaygındır. Yaygın doğasından kaynaklı olarak da bize anlam kargaşası sunan pek çok anlam kazanmıştır. Çok anlamlı olması nedeniyle çoğu araştırmacıda bu terimin anlamı, neyle ilgili olduğu ve nasıl başa çıkılması gerektiği ile ilgili bir belirsizlik oluşmasına sebep olmuştur.

Örgüt içindeki istikrar ve dengenin sağlanması ile ilgili olması açısından normatif anlamda çatışma; şiddet, yıkım, verimsizlik ve mantıksızlık gibi kavramları içerir (K.Singer, 1949). Bu haliyle de yöneticilerin sorumluluğu, bu durumdan kaçınmak, bu durumu kontrol altında tutmak ve ortadan kaldırılmasını sağlamaktır (J. Kelly, 1969). Oysaki günümüz modern tanımlayıcı yaklaşımlar bu varsayımın tüm temeline ve mantığına meydan okur. Çünkü bu yaklaşımlara göre çatışmanın sınırlı sayıdaki kaynaklar ve varlıklar için mücadele eden bütün gruplar içinde ortaya çıkma ihtimalinin çok yüksek olduğunu savunurlar (R.W.Mack, 1965) ve çatışmayı, genel olarak iki veya daha fazla grup arasında uyumsuzluk içeren her türlü etkileşim olarak tanımlarlar (Cf.M.Deutch,1973, C.R.Mitchell,1981). Bu yaklaşım çatışmayı bireysel, grup ve örgüt etkileşimleri içinde var olan sosyal bir fenomen olarak kabul etmektedir. Fink (1968) antagonistik-psikolojik ilişkilerle, antagonistik davranışları birbirinden ayırır. Bunun yanında Pondy (1967) bir çatışmanın ortaya çıkması için belirsiz bir zaman dilimine yayılmış, duygusal, bilişsel ve davranışsal bir takım koşulların var olması gerektiğini gözlemlemiştir. Yani bir çatışmayı ortaya çıkaran durum iç içe geçmiş üç koşuldan oluşmaktadır; temel uyumsuzluğu içeren çatışma durumu, bir takım psikolojik faktörü içeren duygusal koşullar ve bunun sonucunda ortaya çıkan davranışsal koşullar (J. Galtung).

2.8.1 Çatışmanın Yararları ve Sakıncaları

Tablo 1. Çatışmanın Yarar ve Sakıncaları aşağıdaki tabloda şu şekilde özetlenmiştir.

Yararları	Sakıncaları
• Sorunların taraflarda tartışılmasını sağlar. • Çalışanların örgüte ve örgütsel sorunlara yönelik ilgisi artar. • Sorun çözme yeteneğini geliştirir ve soruna yönelik ilgiyi artırır. • Örgüt içerisinde yaratıcılık artar yeni fikirler ortaya çıkar. • Örgütte rekabetçi bir ortamın oluşmasını sağlar. • Örgüte dinamizm kazandırır.	• Örgütte motivasyonu azaltır. • Karar alınmasını geciktirir. • Çalışanların değişimi sık ve çabuk olur. • Örgütün amaçlardan uzaklaşmasına neden olabilir. • Amaçların dışında enerji kaybına sebep olur. • Örgütte güven ortamı bozulur.

-
- Örgütte demokratik bir ortamın oluşmasını sağlar.
 - Örgütte yenilik, değişim ve yaratıcılığı olumlu etkiler.
 - Örgütte verim azalır.
-

Klasik düşünceye sahip örgüt yöneticileri çatışmayı kurum için sakıncalı ve zararlı görmektedirler. Yöneticiler kurum içerisindeki çatışmaları bu sebeple çalışanlarını çatışmalardan uzak tutmak istemekte ve nedenlerini yok etmek istemektedir. Oysa ki çatışma kurumlarda dikkatli yönetilirse fayda da sağlayabilmektedir.

Çatışma, örgüt içerisinde yaratıcılığı artırır ve sentez düzeyinde fikirlerin ortaya çıkmasına sağlar, sorunların tartışılmasını sağlar, örgütte rekabetçi bir ortamın oluşmasına neden olur, soruna ilgiyi artırır, sorun çözme yeteneğini geliştirir, örgüte dinamizm kazandırır, örgütler çalışanların örgütsel sorunlara ve örgüte ilgisi artarken yenilik, değişim ve yaratıcılığı olumlu etkiler, örgütte demokratik ortamın gelişimine katkı sağlamak gibi faydalarını söyleyebiliriz.

Çatışmanın kurumlarda zararı olarak ise karar alınmasında gecikmelere neden olur, örgütte içerisinde motivasyonu azaltır, örgütte güven ortamı azalır ve örgütsel verim azalır, çalışanlarda değişim çok ve sık gerçekleşir, örgütün amaçları dışında çalışmalar meydana gelir, çatışmalardan dolayı oluşan tavizler örgütü amaçlarından uzaklaştırır.

2.8.2 Çatışmaya taraf olan açısından çatışmanın sınıflandırılması

Çatışma yaşanan bir olayda kişilerin gösterdikleri çözüm yolları farklılık göstermektedir. Bu sebeple çatışmayı kendi içerisinde sınıflandırmak mümkündür.

2.8.2.1 Kişisel Çatışma

Kişinin kendi yaşadığı olaylarda kendi alternatiflerinde seçim yapamaması ve karar vermekte güçlük çekmesi anlamına gelmektedir. Burada birey kendi içerisinde sorgulama yapmaktadır. Kişinin istenen bir durum veya nesne karşısında istemediği başka bir durum veya nesne arasında kalarak istenmeyen durum veya nesneyi seçmesi anlamına gelebilmektedir.

Kişisel çatışma sadece durum veya olay karşısında değil kişinin toplumsal hayatta yaşadığı rolleriyle de yaşanmaktadır. “Rol çatışması herhangi bir rolü oynayan birey, birbiriyle yarışan beklentilerle karşılaştığında ortaya çıkmaktadır. Rol çatışması; iş görevleri, kaynaklar, kurallar, politikalar ve diğer bireyler arası uyumsuzluğu içermektedir.”

2.8.2.2 Kişiler arası çatışma

Aynı örgütte çalışan bireylerin bir olay karşısında farklı düşüncelere sahip olması sonucunda yaşamış oldukları çatışma tipidir. Burada bireyler birbirlerinin ulaşmak istediği amaçlara kasti olarak düşmanca karşı çıkmaktadırlar. Okul yöneticisi açısından ise durum karşılaştığı personel ile hangi bakış açısından

farklılıkların çatışma çözümü yönünden irdelenmesi açısından bakılacaktır. Okul yöneticisi okulun her hangi bir problemi karşısında bireysel ve bireysel olmayan amaç farklılıklarından, kişisel özelliklerin farklılıklarından, rol bekleyişi gibi etkenlerin etkisi altında kalabilecektir. Bu duruma kurumda kaynak yetersizliği, kişiler arasındaki iletişimin doğru sağlanmaması, kişiler arasında dışlanma ile ilgili oluşan yargılar sonucu bireylerin birbirlerine kin tutması, bireylerin birbirlerine yanlış yapmaları gibi durumlar sebep olabilmektedir.

2.8.2.3 Kişiler ve Grupların Çatışması

Kişinin içinde bulunduğu örgüt bir gruptur. Dolayısıyla kişi içinde bulunduğu grupla yaşamış olduğu çatışma durumudur. Burada okul yöneticisinin gerek kendi açısından gerekse personelinin okul grubunda yaşadığı çatışmaya karşı çözüm yolu önemlidir.

2.8.2.4 Gruplar Arası Çatışma

Örgüt içerisinde iki farklı grubun birbirleriyle yaşamış oldukları durumudur. Gruplar arası çatışma örgütü oluşturan aynı birimdeki kişilerin kendi aralarında oluşturdıkları çıkar, zevk, duygu, görüş ve amaç gibi faktörlerden dolayı oluşturdıkları grup içerisinde çatışma olabileceği gibi örgütün kendi çatısı altında oluşan gruplar arasında da olabilmektedir. Bu tarz çatışmalara sebep ise grupların değişik amaç ve sebeplere sahip olmasıdır. Burada okul yönetimi ile personelleri gibi iki farklı grubun yaşamış olduğu çatışma durumları örnek gösterilebilir. Bu duruma sebep ise yeterli kaynağın olmaması, işle ilgili görev ve sorumluluk dağılımlarının doğru ve adaletli yapılmaması, kişilerin demografik yapılarının birbirinde farklı olması gibi durumlar etkili olabilmektedir.

2.8.2.5 Örgütler Arası Çatışma

Genel anlamıyla örgütler arası çatışma birbiriyle rekabet arasında olan çeşitli nedenlerle oluşan çatışma durumudur. Amaçların birbiri ile çelişmesi, uyuşmaması pek çok araştırmacının ulaştığı sonuca göre çatışmanın önkoşuludur. Yine aynı şekilde örgütlerde ekip çalışmasının varlığı, görevlerin birbirine bağlı olması çatışmanın bir diğer nedeni olarak söylenebilir. Örgütler arasında yaşanan bu çatışmalar örgütlerde yapıcı etkiye sahip olabileceği gibi örgütlerden birinin de yok olmasına sebep olabilir.

Örgüt içerisindeki çatışmalar genellikle iki türlü olduğu belirtilmektedir. Bunlar yatay ve dikey olmak üzere iki türlü incelenmektedir. Yatay örgütler arasında çatışmada aynı iş ve statüye sahip örgütlerde yaşanan çatışma durumuyken dikey örgütler arası çatışma durumunda ise farklı iş ve statüye sahip örgütler arasında yaşanan çatışma durumudur.

Örgütler arasında çatışmalara neden olan sebepler incelendiğinde ister yatay isterse dikey olsun örgütler arasında karar verme yetkisi bir diğerine göre sınırlı olması, verilen kaynakların sınırlı olması,

ve bir örgüte bahşedilen ve bir kısmının diğer örgütle paylaşılabilen, bahşedilen içeriklerin, olanakların, yetkilerin iki örgüt arasında eşit olamaması en önemli etkenlerdendir.

2.8.3 Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekli Açısından Sınıflandırma

2.8.3.1 Potansiyel Çatışma

Bu ortaya çıkış nedenine sebep olan durum fırtına öncesi sessizlik durumu gibidir. Burada bahsedilen yaşanacak olan çatışma için bütün koşullar oluşmuştur fakat çatışma henüz yaşanmamıştır. Kaynakların yetersizliği, yapılacak ortak iş için yaşanan anlaşmazlıklar potansiyel çatışma için sebep faktörlerdir. Okul yöneticilerinin materyal konusunda öğretmenler ile paylaşım konusunda yaşadığı sorunlar örnek teşkil etmektedir. Potansiyel çatışmanın aşamaları ise biliş ve kişiselleştirme, potansiyel uyuşmazlık, davranış ve sonuçlar olarak sıralanmaktadır.

2.8.3.2 Algılanan Çatışma

Her birey farklı ihtiyaçlar ve farklı algılama düzeylerine sahiptir. Dolayısıyla bireyler arasındaki bu farklılıklar çatışmalara sebep olabilir. Çatışma yaşanan bireylerde bir duruma karşı hayal kırıklığı ve kabul edememe durumu yaşıyorsa algılanan çatışma meydana gelir. Algılanan çatışmayı önlemek için ise bireyler bastırma mekanizması ve dikkati bir işe yoğunlaştırma mekanizmasını kullanabilirler. Bu mekanizmalardan bastırma durumunda kişiler çatışmayı ihmal eder veya algılamazlar.

2.8.3.3 Hissedilen Çatışma

Bir örgütte çatışma yaşayan tarafların çatışmaya sebep olan durumla ilgili ne hissettiği ile ilgilidir. Çatışma yaşanan bir durum ile ilgili endişe, kızgınlık ve gerilimler hissedilen çatışmaya sebep olabilir ve göstergesidir. Okuldaki görevli personel veya okul yöneticisinin olaylar neticesinde ki durumları şeklinde ifade edebiliriz. Hissedilen çatışmada taraflar olaylar karşısında duygularını, düşüncelerini ve hislerini açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu sebeple hissedilen çatışmadaki kişiler öfkeli ve sinirli olabilmektedirler. Bu sebeple hissedilen çatışmada taraflara doğru bir şekilde yapıcı yaklaşımlarla müdahale edilmelidir.

2.8.3.4 Açık Çatışma

Bir örgüt içerisinde çatışma yaşıyorsa çatışma yaşayan kişiler hissedilen çatışmayı yaşamamanın yanı sıra tepkilerini veya davranışlarını da ortaya koyabilmektedir. Böyle bir durumda yaşanan çatışma açık çatışmadır. Burada taraftar fiziki kuvvet, bilgi saklama ve ağır hitaplarda bulunabilmektedirler. Bir diğer şekilde ifade etmek gerekirse çatışma yaşayan kişiler fiili olarak harekete de geçmektedirler. Örgüt üyesinden biri diğerinin amaçlarını bilerek veya isteyerek engellemek istemesi açık çatışmaya neden olacaktır.

2.8.4 Çatışmanın Örgüt İçerisindeki Yerine Göre Sınıflandırma

2.8.4.1 Dikey Çatışma

Burada asıl olan çatışma olan örgütte astlar ve üstler arasında meydana gelen çatışma türüdür. Dikey çatışmanın sebepleri arasında birçok faktör bulunmaktadır. Üstlerin astlara yapmış olduğu baskılar, yöneticinin gerekli bilgi ve donanıma sahip olamama durumundan kaynaklanabilmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin emrindeki personele karşı yapmış olduğu çatışma türü örnek olarak gösterilebilir.

2.8.4.2 Yatay Çatışma

Örgütte aynı hiyerarşik düzeyde bulunan bireyler yada biriler arasında çıkan çatışma türüdür. Bir başka deyişle eşit hiyerarşi çizgisinde bulunan kişiler tarafından oluşan çatışma türüdür. “Birbirleriyle daha sık iletişim kuran, birbirlerine bağımlılığı olan ve kısıtlı kaynakları paylaşarak kullanılması gereken benzer bölüm ya da birimler arasında yatay çatışmaların yaşanması söz konusu olmaktadır (Şamdan, 2008; 19).” Yatay çatışma yaşanan örgütlerde bu durum rekabet durumu oluşturarak verimliliği artırsa da eğer yönetici tarafında dikkatli müdahale edilmez ise yıkıcı etkilere sebep olabilmektedir.

2.8.5 Örgütlerde Çatışma Nedenleri

Örgütler bir amaca hizmet için bir araya gelen gruplardır. Okul ise en iyi örgüt biçimine örnek teşkil etmektedir. Bir örgütte çatışmanın nedenlerine bir çok faktör sebep olabilmektedir.

2.8.5.1 Kaynakların Sınırlı Olması

Örgütlerde bulunan para, insan, materyal gibi kaynakların sınırlı olmasından dolayı örgüt içerisindeki kişilerin bu kaynakları eşit şekilde paylaşamamalarından dolayı oluşan problemler temellidir. Bir kurumda kaliteli bir hizmet amaçlayan bireyler bu kaynaklara ulaşamadıklarında çatışmalar yaşamaktadırlar. Örgüt içerisindeki bireyler eğer kaynaklara sınırlı oranda ve ortak olarak ulaşıyorsa bu durumda çatışmalara neden olabilmektedir.

2.8.5.2 Amaç Farklılıkları

Örgütteki kişilerin veya grupların farklı amaçlardan sebep oluşan çatışma türüdür. Bir örgütte kişiler başarıyı bir bütün olarak görmektense bireyselleştirmeyi veya başarıyı kendine bağlamaktadır. Bu durum çatışmayı amaç yönünden etkilemekte ve çatışmayı artırmaktadır. Diğer taraftan amaçların örgüt içerisinde kişilere yeterince açık anlatılamaması da çatışmayı artırmaktadır. Örgütlerde amaç farklılığından kaynaklı çatışmalar örgütün canlılığını ve gelişimini artırırken kişiler arasında çatışma ise etkileşimi azaltmaktadır.

2.8.5.3 Kararların Ortaklaşa Alınması

Örgütler geliştikçe ve büyüdükçe birimlerin veya kişilerin birbirinden bağımsız hareket etmesi zorlaşmakta, birbirleriyle işbirliği ve koordinasyon ihtiyacı artmaktadır. Örgüt içerisinde ki yetkilerin paylaşılması çatışmalara sebep olmakta, yetkiye dayalı görüş ayrılıkları ise çatışmanın kaynağı olarak görülebilmektedir. Eğer karşılıklı bağımlılıkta taraflardan biri diğer tarafa biraz daha bağımlıysa çatışma ihtimali çok fazla artmaktadır.

2.8.5.4 Yönetim Alanı ile İlgili Belirsizlik

Örgütler belirli işleyiş, kural ve mevzuat hükümlerince çalışırlar. Bu noktada görev ve sorumlulukların sınırlar ve yetkileri kişilere net bir çerçeveye dağıtılmalıdır. Dağıtılan bu görevler kişilere yazılı olarak belirtilmeli, kimin kime karşı sorumlu olduğu bilinmeli, okul yöneticilerinin veya diğer personelin görev tanımının net bir şekilde yapılması ve uygulanması yönetim alanı ile ilgili belirsizlikleri ortadan kaldıracak ve çatışmaları önleyecektir.

2.8.5.5 Ödüllendirme Sistemleri

Örgütün kendi misyonunda bulunan temel amaçları görmezden gelip, sadece kendi içerisinde bulunan birimlerin kendi amaçlarını gerçekleştirdiğinde uygulanan ödüllendirmeler çatışmalara neden olmaktadır. Örgüt içerisinde verilen ödüllendirmeler sonucu ödülü alan kişinin diğer örgüt üyeleri tarafından dışlanması da çatışmalara sebep olmaktadır. Ödüllendirmelerde okul yöneticileri personellerine ödül verirken performansı düşük olana ödül verdiklerinde kurum içerisinde ciddi çatışmalara sebebiyet vermektedirler. Burada okul yöneticileri personellerine karşı objektif davranmalıdırlar. Ödül için değerlendirme yapacak kişiler değerlendirme kriterlerini kurumdaki çalışanlara bildirmelidir.

2.8.5.6 İletişim Problemleri

Örgütler işleyişlerini sağlarken iletişim mutlaka olması gereken önemli faktörlerden biridir. Bir örgütte iletişim sebepli bir çatışmanın ortaya çıkabilmesi için kişiler arası bir etkileşimin olması gerekmektedir. İletişim insanları birbirine bağlayan, kişilerin duygularını, düşüncelerini ve fikirlerini çeşitli yol ve biçimlerle karşılıklı ve etkileşimli bir biçimde aktarmasıdır. İletişimi bireyler arasında olumsuz olarak etkileyen en önemli faktörler iletim kanallarının tek taraflı çalışması, psikolojik ve fiziksel gürültü, aşırı bilgi yüklenmesi, ön yargılar gibi faktörlerdir.

Kurumlarda iletişim ise örgütte bulunan grup ve bireylerin amaç ve hedefleri doğrultusunda etkileşim halinde olmasıdır. Eğer örgüt içerisinde kişiler amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için doğru bir iletişim içerisinde olmazlarsa çatışmalar meydana gelir ve uyumlu bir çalışma süreci gerçekleşmez.

Bir örgüt içerisinde en önemli çatışma nedenlerinden biri ise kurum içerisindeki haberleşme yolunun eksikliğidir. Çatışmalar şiddetlendikçe de haberleşme kesilmekte, Haberleşme kesildikçe çatışmalar daha da şiddetlenmektedir. Bu sebeple örgüt içerisinde bir yönetici çatışma yaşayan taraflar arasında kaliteli ve etkili bir haberleşme yolu izlemelidir.

2.8.5.7 Denetim Biçimi

Örgütler çoğu zaman örgütü yöneten kişiler tarafından denetime tabi tutulmaktadır. Bu denetimler kurumlarda uzaktan ve gizli (örtülü) şekilde yapılması gerekirken yakın ve açıktan yapılması kurum içerisinde bireler arasında çatışmalara sebep olabileceği gibi ast ile üst arasında da ciddi çatışmalar yol açmaktadır. Eğitim kurumlarında ise denetlemelerin daha çok sanatsal denetleme yolu ile yapılması daha az çatışmaların yaşanmasını sağlayacaktır.

2.8.5.8 Değişim ve Belirsizlik

Bazı örgütler kendi işleyişlerde zaman içerisinde değişime gidebilmektedir. Bu değişimler eğer iyi yönetilmezse değişime bağlı belirsizlikler çalışanlar arasında huzursuzluklar yaşanacak, bulundukları yerlerinde olumsuz yönde etkileneceğini düşünenler arasında formal yönetime karşı direnç, informal oluşum ve işleyişe de yönelim meydana gelecektir. Bu sebeple örgüt içerisinde yönetici değişim gerçekleştirmek isterse çalışanların fikirlerini alması önemli bir yere sahiptir.

2.8.5.9 Yönetim Tarzlarındaki Farklar

Örgütlerde ast ile üst arasındaki kurum işleyişine göre beklentilerinden bahsedilmektedir. Yani çalışanların yöneticilerinden beklediği yönetim tarzı ile kurum yöneticisinin benimsemiş olduğu yönetim şekli arasındaki farktan oluşur. Bu durum kurum içerisinde çatışmalara sebebiyet verir. Burada yönetici standart bir yönetim şekli olmadığının bilincinde olup durumsallık yaklaşımını ele alarak kurumu tanımalıdır.

2.8.5.10 Statü Farkları

Birçok kurum işleyişini en etkili ve verimli yerine getirebilmek için bünyesinde çeşitli statülerde çalışanlar bulundurmaktadır. Bu durum örgüt içerisinde gruplar arası çatışmalar meydana gelebilmektedir. Böyle durumlarda ise grup üyeleri içerisinde bulundukları örgütün amaçlarını göz ardı ederek kendi belirlediği amaçları gerçekleştirmek isteyecektir. Bu durum kurum içerisinde çatışmalara sebep olacaktır.

2.8.5.11 Örgütün Büyüklüğü

Bir örgüt ne kadar büyükse örgütün işleyişi de bir o kadar zorlaşmaktadır. Örgütün büyümesiyle örgütün bünyesinde bulunan birimler ve bu birimlerde çalışan bireyler birbirlerine yabancılaşmaktadır. Çalışanlar bireysel amaçlarını örgütün amaçlarından önde tutmaktadır. Büyüyen

örgütte uzmanlaşma artmakta, koordinasyon ve iletişim problemleri yaşanmaktadır. Bu durumların yaşanması ise örgütte çatışmalar meydana getirmektedir.

2.8.6 Çatışmanın Yönetimi

Örgüt içerisinde çatışma oluşuyorsa burada yönetici etkin bir çatışma yönetimi için belirli bir noktalara dikkat etmelidir. Yönetici örgüt içerisinde çatışmaları tespit etmeli, çözüm yolları belirlenmeli, yönetici objektif olmalı, haberleşme ve iletişim kesilmemelidir. Çatışma yönetiminde somut çatışma çözüm yolları şunlardır:

2.8.6.1 Sorun Çözme veya Tümlleştirme (Problem Çözme)

Bu yöntemde çatışmaya yaşayan kişiler yönetici tarafından yüz yüze getirilmekte ve yönetici tespit ettiği çatışma nedenlerine yönelik çözümleri taraflara bildirmektedir. Bu yöntemde çatışma yaşayan kişiler açık sözlü olmalı ve taraflar çatışmayı devam ettirmek yerine çözmek için çaba sarf etmelidirler. Bu yöntem özellikle iletişimde yanlış anlaşılmalara ve iletişim eksikleri noktasından kaynaklanan çatışmaların çözümünde etkili olmaktadır. Bu yöntemde tarafların yaşamış oldukları çatışma olsa bile birbirleri açısından birçok ortak noktalarının olmasıdır. Bu yöntemde her iki tarafın elde edeceği çıkarlar eşittir. Bunu sağlamak için de her iki tarafın da çözüm odaklı, iyi niyetli ve iletişime açık olmaları gerekmektedir.

2.8.6.2 Kaçınma Yöntemi

Burada yönetici örgütte yaşanan çatışmayı görmezden gelmektedir. Yönetici çatışmayı bilse bile yokmuş gibi saymaktadır. Burada esas olan yöneticinin yaşanan çatışmayı taraflarca kendiliğinden bitireceği yönündedir. Bu yöntemde tarafların doğuracağı çatışmanın doğuracağı stres, moral bozukluğu ve huzursuz ortam gibi olumsuzlar yaşamamak için çatışma durumunu göz ardı ederek, varlığını kabul etmeme eğilimine girerler. Bir başka bakış açısıyla burada yaşanan çatışmanın sebeplerinin ve içeriğinin önemsiz olması, gündemde çatışmanın sebeplerinde daha önemli faktörlerin olması ve çatışmanın üzerine gidilmesi durumunda yöneticinin elde edeceği faydadan kaybedilecek olanların daha az olmasından dolayı bu yönetime başvurulmaktadır.

2.8.6.3 Pazarlık Etme ve Karşılıklı Ödün Verme Yöntemi

Burada çatışma yaşayan taraflar yaşadıkları çatışmanın çözümü ile alakalı karşılıklı olarak tavizler vererek uzlaşmak durumundadırlar. Yani burada diplomasi esas durumdadır. Tarafların pazarlık yönünden güçleri birbirlerine verecekleri tavizler ölçüsünde görülecektir. Sökmen ve Yazıcıoğlu'na göre (2005), karşılıklı tavizler, birlikte çalışmayı ve kendi isteklerinin bir kısmından gönüllü olarak vaz geçmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu çatışma yönetim şekline göre çatışmanın sonucunda kazanan yada kaybeden olmaz. Verilen tavizin boyutu çatışmaya taraf olanların ne kadar güçlü olduğuna göre değişkenlik gösterir. Her zaman adil ve eşit tavizler verileceği anlamına gelmez. Bu yöntem çoğu

zaman geçici bir çözüm sunar ve bir süre sonra çatışmanın bir daha ortaya çıkma ihtimali vardır (Koçel, 2007).

Bu çatışma çözümü stratejisinde değişen güç dengesinin olması halinde çatışma yaşayan taraflar çatışmayı tekrar gündeme getirebilir ve tavizlerini değiştirebilmektedirler. Verilen bu tavizler yaşanan çatışmayı ortadan kaldırılabılır fakat örgütün zarar görmesine de sebep olabilir.

2.8.6.4 Çatışmaya Taraf Olanların Değiştirilmesi

Yaşanan çatışmada yönetici çatışmaya neden olan taraflardan birinin görevini değiştirerek çatışmaya son vermek istemektedir. Genelde kurumlarda kişiler arası çatışmalarda bu yöntem sıklıkla başvurulmaktadır.

2.8.6.5 Çatışmanın Etkilerini Değerlendirme Yöntemi

Bu yöntem de güç kullanma yöntemlerinden biridir. Burada yönetici çatışmanın başlangıcında yönetici çatışmanın örgüte olan maliyetini ortaya koyar, Bu yöntemde çatışma devam ederse yönetici tarafından devam etmesi durumunda verilecek ceza söylenir. Eğer çatışma taraflar tarafından çözüme ulaşırsa yönetici tarafında ne tür ödülle ödüllendirileceği bildirilir. Çatışmayı yaşayan taraflar yöneticinin otoritesini kabullendiklerinde çatışma sona erecek, yönetimin güçsüz olduğu durumlarda çatışma tekrar ortaya çıkacaktır.

2.8.6.6 Hükmetme

Bu yöntem uygulandığında güç kullanma yöntemi olarakta bilinmektedir. Burada çatışmayı yaşayan kişilerin isteklerinin ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiği, çatışmanın temeline kendi hedef ve çıkarlarının konulduğu yönetim şeklidir. Gücü elinde bulunduran yönetici görev ve yetkilerinin çerçevesinde çatışma yaşadığı diğer tarafa istediğini yaptırabilir. Eğer çatışmanın tarafları ast-üst ilişkisi içinde değilse, taraflardan biri diğerini yine bu caydırıcı gücü arkasına alarak hâkimiyet kurma yolunu deneyebilir. Yetki kullanımını benimseyen yönetimin bulunduğu kurumlarda bu yöntem çok yaygındır. Bu çatışma bazen tartışma, bazen yönetsel güç kullanarak, bazense fiziksel güç kullanarak gerçekleşebilir. Karşı taraf burada yok sayılmaktadır. Eğer böyle bir durum söz konusu ise örgüt zarar görmektedir. Bu yöntem çatışmayı çözmez, sadece bastırır. Ayrıca bastırılan tarafın olumsuz duygular beslemesine, çalışma veriminin düşmesine ve başka çatışmaların tetiklenmesine yol açabilir.

2.8.6.7 Yumuşatma Yöntemi

Burada yaşanan çatışmada yönetici çatışma yaşayan tarafları oluşan farklılıkları hususunda yumuşatmakta ve yaşanan problemlere karşı ortak çözümler arama konusunda ikna etmeye çalışmaktadır. Burada yönetici taraflara uzun süreli düşüncelerini istemektedir. Bu yöntemde yönetici çatışmanın kaynaklarına inmeyip analitik bir yaklaşımda bulunmamaktadır.

2.8.6.8 Uzlaşma

Bu yöntemde kazan- kazan anlayışı hakimdir. Çatışmaya taraf olan gruplar çatışmanın çözümü için farklılıkları bir kenara bırakıp ortak bir paydada buluşma çabası içine girerler. Karip'e (1999) göre bu strateji, çatışmaya taraf olan grupların ihtiyaçlarının karşılanmasındansa karşılıklı iletişimin devam ettirilmesinin çok daha önemli olduğu durumlarda kullanılabilir.

Bu stratejide önemli olan ortak yarar paydasında birleşmek ve bir anlaşmaya varmaktır. Kazanç yada kayıptan söz etmek doğru olmaz. Önemli olan çatışmaya taraf olanların sonuçtan bir şekilde memnun olarak çatışmayı sonlandırmalarıdır (Eren, 2008). Bu yöntem tarafların birbirlerinin görüşlerine değer verdikleri durumlarda uygulanabilir.

2.8.6.9 Örgütsel İlişkileri Değiştirme

Bu yöntemde örgütsel yapının değiştirilmesi ve bu sebeple örgüt içerisindeki ilişkilerin yeniden düzenlenmesi söz konusudur. Özellikle kurum içerisinde taraflara verilen görevlerin birbiri ile ilişkili olduğu durumlarda koordinasyondan kaynaklı güçlüklerden ve ast ile üst arasında ortaya çıkan çatışmaların çözümünde kullanılan yöntemdir.

2.8.6.10 Üstün Amaçları Belirleme Yöntemi

Burada yönetici çalışanların amaçlarından farklı olarak daha kapsamlı ve detaylı amaçlar belirleyerek bireylerin örgüt için belirlenen üst amaçlara yönelmesini sağlamaktır. Buradaki amaç çalışanların yaşamış oldukları çatışmalarda kendi amaç ve aralarındaki farklılıkları belirli bir süre göz ardı etmelerini sağlamaktır.

2.8.6.11 Kaynakların Artırılması

Kurumlarda kaynakların ortak kullanılmasından ve yetersizliğinden kaynaklanan durumların ortadan kaldırılması için kullanılan yöntemdir. Burada kurum yöneticisi kaynak artırımına gider ise israfı önlemeli ve kaynakları astlarına eşit olarak görevleri çerçevesinde paylaşmalıdır.

2.8.6.12 Oylama Yöntemi

Bu yöntem kurum içerisinde demokratik temelleri göz önüne almış bir yöntemdir. Çatışmayı yaşayan kişilerin, çatışmaya neden olan durumları kurumda ilgili olan kişilere anlatarak ilgililerin alternatif çözüm yollarını söylemesi ile olmaktadır. Bu yöntemde çatışmayı yaşayan kişilerin yöntem uygulanmadan önce alınan oylama sonuçlarına uymaları gerektiği belirtilmelidir. Bu yöntemde sakıncalı durum ise oylamaya katılacak olan kişilerin objektif davranıp davranmama durumudur. Eğer taraflar objektif davranmazlarsa bu durum kurum içerisinde güveni ve çalışma ortamını bozacaktır.

2.8.6.13 Hakeme Başvurma

Bu çatışma çözümü yönteminde hakem olarak görülen kişiler yaşanan çatışma nedeni ile ilgili yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmalıdır. Örgütte çatışma yaşayan kişiler hakemin kararına saygı duymalı ve uygulamalıdır. Hakemler tek bir kişi veya birden fazla kişi olabilir. Burada önemli olan hakemin aldığı kararların tarafsız ve yönetim ve çatışanlar tarafından koşulsuz kabul edilebilir olması gerekmektedir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırma, görüşme, doküman, gözlem analizi ve içerik analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı yöntemlerdir. Olgubilim yaklaşımında katılımcıların olaylar karşısında düşüncelerini, algılarını, duygularını, anlayışlarını ve bakış açılarını nasıl kazandıklarını ve bu durumları nasıl ifade ettiklerini kapsamaktadır. Bu araştırmanın deseni ise olgubilim desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim deseni kullanılarak bu çalışmada daha öncesinden detaylı bilgi birikiminin olmadığı olgular ortaya çıkartılmıştır. Gözlem analiz ise katılımsız yapılarak incelenen olayların tabii işleyişinde incelenip gözlemlendiği realist bir biçimde ortaya konmasına yönelik olan, sürecin sonuçlandığı araştırma olarak tamamlanmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin formal ve informal çatışma çözümü stratejilerine ilişkin görüşleri tespit edilmesi amaçlanmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul yöneticilerine 20 tesadüfi örneklem seçimine göre belirlenmiştir. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin gerçek isimleri kullanılmamış, bunun yerine okul yöneticilerine katılımcı denilip K-1, K-2,K-3,K-4, ...K-20 şeklinde kodlama yapılmıştır. Ayrıca eğitim yöneticilerinin mesleki kıdem, unvanı ve bu unvandaki çalışma süreleri, öğrenim durumu, branşı, yaşı açısından çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Tablo 2’de çalışma grubuna ait demografik bilgiler yer almıştır.

Tablo 2. Çalışma grubuna ait okul yöneticilerinin demografik bilgileri

<i>Katılımcı</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>Unvanı ve Geçirilen Süre</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Branşı</i>	<i>Yaş</i>
<i>K-1</i>	<i>21</i>	<i>Müdür: 2 yıl Müdür Yardımcısı: 3 yıl</i>	<i>Lisans</i>	<i>Sınıf öğretmenliği</i>	<i>43</i>
<i>K-2</i>	<i>17</i>	<i>Müdür Yardımcısı: 2 yıl</i>	<i>Lisans</i>	<i>Müzik</i>	<i>42</i>
<i>K-3</i>	<i>12</i>	<i>Müdür Yardımcısı: 6 yıl</i>	<i>Lisans</i>	<i>Coğrafya</i>	<i>40</i>
<i>K-4</i>	<i>35</i>	<i>Müdür: 7 yıl</i>	<i>Lisans</i>	<i>Meslek Dersleri</i>	<i>62</i>

K-5	22	Müdür Yardımcısı: 14 yıl	Lisans	Tarih	47
K-6	21	Müdür Yardımcısı: 9 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	42
K-7	35	Müdür Yardımcılığı: 5 yıl	Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	58
K-8	16	Müdür: 7 yıl	Lisans	Müzik	45
K-9	39	Müdür Yardımcısı: 3 yıl	Yüksek Lisans	İHL Meslek Dersleri	63
K-10	21	Müdür Yardımcısı: 8 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	44
K-11	16	Müdür Yardımcısı: 9 yıl	Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	38
K-12	8	Müdür Yardımcısı: 4 yıl	Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	38
K-13	28	Müdür: 13 yıl	Doktora	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	54
K-14	24	Müdür: 19 yıl	Yüksek Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	47
K-15	20	Müdür Yardımcısı: 8 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	47
K-16	22	Müdür: 19 yıl	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	45
K-17	19	Müdür: 13 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	43
K-18	9	Müdür Yardımcısı: 6 yıl	Yüksek Lisans	Bilişim Teknolojileri	32
K-19	16	Müdür Yardımcısı: 11 yıl	Yüksek Lisans	Türkçe	38
K-20	9	Müdür Yardımcısı: 6 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	32

3.3 Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmanın veri toplama aracı olarak kişinin herhangi bir yönlendirmeye bağlı kalmadan kişinin düşüncelerini ifade etmesi sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu amaçla 2 alan uzmanı, öğretim üyesi tarafından gözden geçirilen 6 tane açık uçlu sorularla hazırlanmış form, yüz yüze görüşme yapılarak görüşme sırasında katılımcıların cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular katılan okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar kapsamında formal ve informal çatışma çözümüne ilişkin görüşleri tespit edecek nitelikte olup okullarda görülen çatışmaların çözümüne yönelik düşünceleri farklı çözüm yollarıyla da ortaya koymuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu seçilerek önceden hazırlanan forma bağlı kalarak yan veya alt sorularla kişilerin detaylandırılması istenecektir (Yalçiner, 2006). Formal ve informal çatışma çözümü stratejilerine ilişkin görüşleri analiz etmek için örnek olay yöntemi kullanılmıştır

3.4 Görüşme Sorularının Analizi

Bu çalışmaya katılan katılımcıların vermiş oldukları cevaplar orijinal halleriyle saklanmış olup çalışmayı yapan araştırmacı tarafından kısaltma yapılarak araştırma içerisinde kullanılmıştır. Gizlilik ilkesi

gözetildiğinden dolayı okul yöneticileri “katılımcı - K” olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar K-1, K-2, K-3, K-4, ...K-20 numaralandırılmıştır. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiz yöntemi kullanılarak gizli ve doğrudan açık olmayan bilgilerin veya gizli mesajların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. (Lune ve Berg, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaç çerçevesinden katılımcıların fikirleri alınmıştır fakat katılımcıları etkileyen ve katılımcının bile farkında olmadığı durumların ortaya çıkarılması durumu amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma konusuna yönelik katılımcılar için ikincil okuma amaçlanmıştır. Araştırmada içerik yöntemi ile toplanan bilgiler detaylıca incelenip kodlar verilerek bu kodlarla ilgili frekanslar oluşturulup analiz edilirler. Bu araştırmada da okul yöneticisinin öğrenci, öğretmen ve okul bütçesi ile ilgili yaşamış olduğu problemler informal ve formal olmak üzere 3 tema oluşturularak, sorun Çözme veya tümleştirme (Problem Çözme), pazarlık etme ve karşılıklı ödün verme, hükmetme, yumuşatma, uzlaşma, hakeme başvurma, üstün amaçlarını belirleme, çatışmanın etkilerini değerlendirme, kaçınma, oylama gibi 10 farklı koda ulaşılarak çalışma analiz edilmiştir. Yine bu yöntemde konuya ilişkin oluşturulan kavramlara ve bu kavramların birbiri ile olan ilişkilerine ulaşmak amaçlanarak veriler okuyan kişilere doğrudan aktarılmaz.

3.5 Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenirliliği

“Okul yöneticilerinin formal ve informal çatışma çözümü stratejilerine ilişkin görüşleri” adlı çalışmamızda 2 alan uzmanı akademisyen tarafından incelenmiş 6 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken formda ki hatalar düzeltilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Böylece konuya ilişkin anlaşılacak istenen kavramlara yönelik bulgular elde edilerek ve elde edilen kavramlar kategorize hale getirilerek geçerlilik ve güvenilirlik artırılmıştır.

3.6 Araştırma Etiği

Bir araştırmanın yapılabilmesi için araştırmanın yöntemi ne kadar önemli ise araştırma yapılırken etiği de o kadar önemlidir. Araştırma yapılan konu üzerine araştırmacı katılımcıların mahremiyetini koruma, zarar vermekten kaçınma, kişilere saygı gösterme gibi konularda katılımcılara yönelik hak ve menfaatlerin korunmasıdır.

Bu araştırmada, araştırmacı araştırmada etik ilkeler doğrultusunda hareket edildiğini taahhüt etmek için yapmış olduğu yazılı başvuru sonucunda Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 11.05.2023 Tarihli ve E-18457941-050.99-90999 sayılı yazı ile uygunluk belgesi verilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bulgular bölümü, 20 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve örnek olay (vaka) analizleri sonucunda elde edilen verileri içermektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik uyguladıkları çatışma çözümü stratejileri şu ana başlıklar altında toplanmıştır. Öğrenci Kaynaklı Problemler ve Çözüm Yollarında formal süreçlerde yöneticiler, öğrenci disiplini ve akademik sorunlarda en çok "Sorun Çözme veya Tümlleştirme" (f=20) stratejisini benimsemektedirler. Bunu sırasıyla uzlaşma (f=8) ve hakeme başvurma (f=7) yöntemleri izlemektedir. İnfomal Süreçler: Öğrenci devamsızlığı gibi infomal vakalarda yöneticilerin tamamı (f=20) yine "Sorun Çözme" yöntemini tercih etmektedir. Ancak bu süreçte, öğrenciyi eğitime kazandırmak amacıyla mevzuat sınırlarını esneten, vicdani inisiyatiflere dayalı bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir.

Personel ile Yaşanan Çatışmalarda ise yöneticiler, öğretmen ve diğer personel ile yaşadıkları sorunlarda ağırlıklı olarak "Sorun Çözme" (f=19) ve "Uzlaşma" (f=7) stratejilerini kullanmaktadır. İnfomal personel sorunlarında (örneğin bir öğretmenin maddi sıkıntısı) yöneticiler, kurum içi dayanışmayı artırmak adına yine sorun çözme (f=10) ve kaçınma (f=5) yöntemlerine başvurumaktadırlar. Bazı yöneticiler bu tür infomal yardımlaşma süreçlerinde "mahalle baskısı" oluşabileceği veya etik dışı durumlar yaşanabileceği konusunda çekincelerini dile getirmişlerdir. Okul Bütçesi ve Finansman Yönetiminde ise formal Kaynaklara bakacak olursak okul yöneticileri resmi bütçe ihtiyaçlarında MEB ödenekleri ve Okul-Aile Birliği gelirlerini (f=15) öncelikli çözüm yolu olarak görmektedir. İnfomal Kaynaklar kısmında ise devlet ödeneğinin yetmediği durumlarda yöneticiler; kermes düzenleme, bağış toplama ve kişisel bağlantıları kullanma gibi infomal yollarla kaynak yaratma yoluna gitmektedirler. Bu süreçte en çok "çatışmanın etkilerini değerlendirme" (f=12) ve "sorun çözme" (f=11) stratejileri uygulanmaktadır. Genel Bulgular ve Yönetmel Tutum kısmında ise araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin karşılaştıkları çatışmalara karşı asla kayıtsız kalmadıklarını göstermektedir. Yöneticiler, formal çatışma çözümlerinde tamamen MEB mevzuatına bağlı kalırken; infomal süreçlerde mevzuat hükümlerinin dışına çıkarak, kendi doğruları ve vicdani kanaatleri doğrultusunda "problem çözme" ve "ödün verme" stratejilerini daha sık uygulamaktadırlar. Okul yöneticilerinin, sahadaki pratik sorunları çözmek için zaman zaman "resmi işletmeci" kimliğinden sıyrılıp, insani liderlik inisiyatifleri aldıkları saptanmıştır.

Bir okul kurumunun sürekliliği ve başarılı olması belirlediği amaçlara ne kadar ulaştığına bağlıdır. Bu açıdan okul yöneticisi okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okul personelinin örgütleyen, çalışmalarını koordine eden, emirler veren ve tüm bunları denetleyen kişidir (Gürsel,1997). Okul kurumunun ekinlik derecesini sürekli hale getirmek bir anlamda yaşanan sorunların veya problemlerin en kısa zamanda ve en uygun yolla çözülmesini gerektirir (Başaran,1992). Bu bakımdan okuldaki sorunları

gidermede en yetkin kişi olan okul yöneticileri başlıca görev ve sorumlulukları personelin yönetimi, eēitim programının yönetimi, okulun genel hizmetlerinin yönetimi ve finansal kaynakların yönetimidir (Başaran,2008).

Okul müdürleri ilgili mevzuatlar gereēi eēitim ve  ēretimin yönetimi, insan kaynaēının yönetimi, okul için araç-gereç ve materyallerin yönetimi,  evre ile bütçenin yönetimi gibi birçok taraftan güçlü bir yöneticilik sergilemek zorundadır. Görev ve sorumlulukları birçok yönden çeşitli olan okul yöneticilerinin farklı ve önemli birçok yönden sorunlarla karřılařtıēıda görülmektedir. “Bu sorunlar; hırsızlık, okula yaralayıcı illegal aletlerin getirilmesi, sözlü ve fiziksel şiddet, demirbaşa zarar verme ( zer, 2006), şiddet ve saldırganlık (Bayar, 2016; Özcebe,  ner ve  etik, 2006; Yavuzer, 2011), disiplin problemleri (Demirtaş,  st ner ve  zer, 2007) ve devamsızlık (Çinkır, 2010) gibi  ērenci kaynaklı ve bazen çok ciddi sonuçları olabilecek problemler olabildiēi gibi,  ēretmen kaynaklı da olabilmektedir. Bu kapsamda  rneēin,  ēretmen eksikliēi (Çinkır, 2010),  ēretmenlerin bireysel sorunları,  ēretmen- ēretmen veya  ēretmen-yönetici iletişiminde yaşanan sorunlar (Semerci ve  elik, 2002),  ēretmenlerin okul yönetimine karşı tutumları (Bayar, 2016) ve  ēretmenlerin performansının ve mesleki gelişiminin yönetimi de okul müdürlerini meşgul etmektedir.

Okul yöneticilerinin karřılařtıēı problemlerin bir diēeride siyasetin yönetime karışması veya alınan kararların sık deēiřmesi (Erol, 1995) gibi okul dışından kaynaklanan yönetsel problemler, müdürlerin güçlü bir liderlik sergilemesi önünde aşılması gereken bir engel olabilmektedir. Okul müdürleri bu tür sorunlarla mücadele ederken mal  problemler, ailelerin ilgisizliēi, bina ve sınıf yetersizliēi ve araç-gereç yetersizliēi (Bayar, 2016; Kiřioēlu, Demirel ve  zt rk, 2005; Semerci ve  elik, 2002), bakım, onarım, güncelleme vb. destek hizmetlerin yetersizliēi (Çinkır, 2010) ya da okul-aile arasındaki baēın kopuk olması (Demirtaş vd., 2007) gibi engellerin de üstesinden gelmek durumunda kalmaktadır.” Tüm bu sorunların en başında ise okul müdürlerinin mali anlamda yařadıēı sıkıntılar en başta yer almaktadır.

Milli Eēitim Bakanlıēına baēlı Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara bakıldıēında tüm sorunların birbiriyle benzer olduēu görülmektedir. Bu araştırmada da çıkan bulguların temelinde de aynı problemler ile karşılaşılmaktadır. Bu problemlerle karşılaşan okul müdürlerinin çözümleri ise hangi çatışma çözümü stratejisini kullanarak   zd ē  araştırmada görülmüştür. Okul yöneticileri karşılaştıkları sorunların çözümünde tamamen mevzuat ve yönetmeliklere baēlı kalınmasada problemler genel olarak   z ld ē  görülmüştür. Çalışmada informal çatışma çözümlerinin ortaya çıkarılmasında mevzuat veya y netmeliēinde dışında kalınması çalışma esnasında okul yöneticilerinin sorunlara karşı çözümünü açık ve tamamen ortaya koymasını engellemiştir.

Ařaēıdaki tablolar, verdiēimiz bulguları tema–alt tema–bulgu–frekans (f) düzenine uygun şekilde özetlemektedir.

Tema	Alt Tema	Çatışma Çözme Stratejisi / Bulgular	Frekans (f)
Öğrenci Kaynaklı Problemler	Formal süreçler	Sorun çözme / Tümlleştirme	20
		Uzlaşma	8
		Hakeme başvurma	7
	İnformal süreçler	Sorun çözme	20
		Öğrenciyi eğitime kazandırmak amacıyla mevzuat sınırlarının vicdani inisiyatifle esnetilmesi	Nitel bulgu
Personel ile Yaşanan Çatışmalar	Formal süreçler	Sorun çözme	19
		Uzlaşma	7
		Sorun çözme	10
	İnformal süreçler	Kaçınma	5
		Dayanışmayı artırmaya yönelik uygulamalar; etik risk ve "mahalle baskısı" endişeleri	Nitel bulgu
Okul Bütçesi ve Finansman Yönetimi	Formal kaynaklar	MEB ödenekleri ve Okul-Aile Birliği gelirleri	15
		Çatışmanın etkilerini değerlendirme	12
	İnformal kaynaklar	Sorun çözme	11
		Kermes düzenleme, bağış toplama, kişisel bağlantıları kullanma	Nitel bulgu
Genel Bulgular ve Yönetmel Tutum	Formal süreçler	MEB mevzuatına bağlı çatışma yönetimi	Nitel bulgu
	İnformal süreçler	Problem çözme ve ödün verme stratejilerinin daha sık kullanılması	Nitel bulgu
	Yönetmel yaklaşım	Resmî işletmeci kimliğinin ötesinde insani liderlik ve vicdani inisiyatif kullanılması	Nitel bulgu
	Genel değerlendirme	Yöneticilerin çatışmalara kayıtsız kalmadıkları	Nitel bulgu

Çatışma Çözme Stratejilerinin Frekans Dağılımı

Çatışma Çözme Stratejisi	Kullanıldığı Alan	Frekans (f)
Sorun Çözme / Tümlleştirme	Öğrenci (formal)	20
Sorun Çözme	Öğrenci (informal)	20
Sorun Çözme	Personel (formal)	19
Sorun Çözme	Personel (informal)	10
Sorun Çözme	Finansman (informal)	11
Uzlaşma	Öğrenci (formal)	8
Uzlaşma	Personel (formal)	7
Hakeme Başvurma	Öğrenci (formal)	7
Kaçınma	Personel (informal)	5
Çatışmanın Etkilerini Değerlendirme	Finansman (informal)	12

Araştırmanın Genel Sonuçlarının Özeti

Araştırma Boyutu	Temel Bulgular
Katılımcılar	20 okul yöneticisi
Veri toplama yöntemi	Yarı yapılandırılmış görüşme ve örnek olay (vaka) analizi
En sık kullanılan strateji	Sorun çözme / tümleştirme
Formal süreçlerde yaklaşım	MEB mevzuatına bağlı hareket edilmesi
İnformel süreçlerde yaklaşım	Vicdani inisiyatif, esneklik ve insani liderlik anlayışı
Finansman yönetimi	Resmî kaynaklar yetersiz kaldığında bağış, kermes ve kişisel bağlantılarla kaynak oluşturulması
Personel ilişkileri	Dayanışma ön planda olmakla birlikte etik riskler ve "mahalle baskısı" endişeleri bulunmaktadır.
Genel değerlendirme	Okul yöneticileri çatışmaları görmezden gelmemekte; duruma göre formal ve informal çözüm stratejilerini birlikte kullanmaktadırlar

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin formal ve informal çatışma çözümü stratejilerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlayan bu çalışma da sorunlar üç tema üzerinde incelenmiştir. Bu araştırmada okul yöneticileri informal ve formal olarak öğrenci, öğretmen ve okulun finansman veya gelirleri teması altında MEB'in yönetmelikleri veya mevzuatlarına bağlı kalarak veya kalmayarak yöneticilerin çatışma çözümlerinden hangisini kullandığı verilerin analizi ile açık bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Türkiye'de eğitime ayrılan bütçe 2023 yılında, **2023 yılı merkezî bütçesinin yüzde 14,6'sı eğitime ayrılmıştır. Bu bütçenin büyük kısma personel giderleri ve sosyal güvenlik devlet primi giderleri oluşturmaktadır. Okullara merkezi bütçeden doğrudan tahsilat yapılmamaktadır. Okulların elektrik, ısınma, su gibi giderleri devlet tarafından karşılanmakta ve malzeme ihtiyaçları ise merkezi birimlerce ihale ile yapılmaktadır. Bunların dışında kalan temizlik, onarım, bakım, malzeme ve kırtasiye alımı, bilgisayar ve fotokopi makinalarının bakım ve onarımı, sosyal etkinlik giderleri gibi birçok ihtiyacın karşılanması ise 2022-2023 eğitim öğretim yılına kadar tamamen okullara bırakılırken bu yıl belli bir miktar mali yardım gönderilmiştir. Okulların işleyişi açısından önemli yere sahip olan mali bütçe okulların ve okul yöneticilerinin en önemli sorunu olmaktadır. Okul yöneticileri ise bu bütçeleri okul aile birliklerinden, bağışlardan, kantin gelirlerinden, düzenlenen çeşitli etkinliklerden(okul bahçesinin kiralanması) gibi yollarla sağlamaktadır. Tüm bu noktalardan okul yöneticilerinin okula kaynak sağlamada önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Araştırmalarda okul müdürlerinin okulların bütçeyi aşan ihtiyaçları karşılamada çeşitli yollara başvurduğu ortaya çıkmıştır. İnceleme konumuz temalardan biri olan okulların ekonomik veya finansman durumları ile ilgili çatışma çözümü stratejisi formal olarak incelendiğinde daha çok problem çözme yöntemi olarak çözüm bulmuştur. İnformal finansman geliri olarak bakıldığında ise**

sorun çözme veya tümleştirme (problem çözme) yöntemi ile kaçınma yöntemi arasında kullanılma oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin informal finansman gelirlerine yönelik çatışma çözümü stratejilerinde uygularken mevzuat hükümlerini çoğu zaman uymadıkları gözlenmiştir.

Okul müdürlerinin karşılaştıkları en önemli sorunlardan biride öğrenciden kaynaklı yaşamış olduğu sorunlardır. Bu konuda en önemli neden ise özellikle sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı ve düzensiz ailelerden öğrencilere yönelik ilgi, destek ve işbirliğinin az olmasıdır. Bu tür ailelerden gelen çocukların ciddi bir dezavantajlı duruma düştüğü görülmektedir. Bu tür ailelerde ebeveynler çocuklarına karşı aşırı kuralsız, müsamahakâr okula karşı talepkâr ise olmalarına sebep olmaktadır. Bu durum öğrencilerin başarısını, okula devamlılığını ve okulda ki disiplinini etkilemektedir. Böle bir durumla karşılaşan okul yöneticileri ise öğrenciyi okula kazandırmak için her türlü yolu denemektedir. Bu araştırmada da okul yöneticileri formal ve informal açıdan öğrenci ile ilgili yaşamış olduğu çatışma çözümlerinde sorun çözme veya tümleştirme (problem çözme) yöntemi tercih etmişlerdir. Okul yöneticileri öğrenci ile ilgili yaşadığı problemde informal çatışma çözümünde ise yönetmelik ve mevzuatlara uyup uymadığından çok tek bir sonucu olan öğrenciyi kazanma düşüncesi ile problem çözme yolunu tercih etmiştir. Problemleri çözerken ise hakeme başvurma yöntemini de çok tercih etmişleridir.

Okul yöneticilerinin karşılaştığı soruların bir diğeri de öğretmen ile ilgili ilişkilerden kaynaklı veya öğretmenden kendinden kaynaklı sorunlardır. Okul yöneticileri öğretmenlerden mesleği birinci planda tutma, gelişmelere ayak uydurma, yönetime dayalı süreçler, işleyiş ve mevzuat ile ilgili yeterli ve ilgili olmalarını beklerken bu nitelikleri görememeleri yöneticilerin öğretmen ilişkilerini sorgulamaya itmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri görev sorumluluklarının yeterli olmadığını ve yönetmelik veya mevzuatların kısıtlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür(Keser ve Gedikoğlu, 2008). Bu araştırmada da okul yöneticilerinin mevzuat hükümlerine uysun veya uymasın sorun çözme veya tümleştirme (problem çözme) yöntemi tercih ettikleri görülmüştür. Okul yöneticileri informal çatışma çözümlerinde problem çözme yöntemini kullanırken yönetmelikler ve mevzuat hükümlerini çoğunlukla gözardı etmişlerdir.

“Her biri ayrı uzmanlık gerektiren, birbirinden oldukça farklı ve çeşitlilik arz eden görevlerin yerine getirilmesine dair sorumluluğun tek bir kişiye, yani okul müdürüne verilmiş olmasının, söz konusu görevlerin tam anlamıyla ve sağlıklı bir şekilde yapılmasını zorlaştırdığı, hatta zaman zaman imkânsız kıldığı söylenebilir (Keser ve Gedikoğlu, 2008). Elde edilen veriler ışığında, okul müdürlerinin araştırmada yer alan hemen her alanda ve özellikle okul gelişimi ve eğitim öğretim işleriyle ilgili alanlarda sorumluluklarını yerine getirirken yetkilerini tam olarak kullanma noktasında problemleri

olduğu ortaya çıkmıştır (Çinkır, 2010; Demir, 2016; Demirtaş ve Özer, 2014; Keser ve Gedikoğlu, 2008; Kişioğlu vd., 2005; Semerci ve Çelik, 2002; Sarıce, 2006).”

Okul yöneticilerinin görevlerini yaparken eğitim öğretim sürecinde liderlik etmesi ve bunun yanında MEB mevzuat hükümlerine uygun hareket ederek eğitim yönetimi literatürüne uygun hareket etmesi beklenmektedir. Ancak araştırmalar göstermektedir ki okul yönetimlerinin sahada karşılaştıkları sorunlar yönetim literatürünün dışında çözüme kavuşmaktadır. Okul yöneticilerinden beklenen daha çok okulun eğitim öğretim kazanımlarına dayalı başarıları sağlamakken okulda işlerin nasıl yapılacağına beklendiği okul işletmecisi türünden sürecin ilerletilmesi beklenmiştir. Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda ve yetkilerinin sınırlılığında da bakıldığında informal çözümlerde MEB mevzuat hükümlerine ve yönetmeliklerine bağlı kalmadan problem çözme yöntemine başvurdıkları görülmektedir. Önerileri olarak ise Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını belirten mevzuat hükümlerince görev yetkileri artırılmalıdır. Okul yöneticilerinin belirlenen mevzuat ve yönetmeliklere hakim olması ve bu mevzuatları uygulaması esas olmalıdır. Okul müdürü yetiştirme ve mesleki gelişim programları ile eğitim yönetimi alanında yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Okul müdürleri kullandıkları çatışma çözümü stratejilerinde çok yönlü düşünmeli, bir taraftan çözümü sağlarken diğer taraftan yıkıcı etkilere sebebiyet vermemelidir. Okul yöneticilerinin mali bütçe ile ilgili sorunları yaşamamaları için finansman kaynakları artırılmalıdır. Okul yöneticileri görev süreleri ve yaş durumları göz önüne alınarak eğitim yönetimi alanında sürekli olarak eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Dilekmen, M., Alver, B., & Seçer, İ. (2010). İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 153-166.
- Akça, F., & Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 767-780.
- Aküzüm, C. (2017). Kurucu müdürlerin okul yönetimi bağlamında karşılaştıkları temel yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 161-185. <https://doi.org/10.17755/esosder.289659>
- Altunay, E. (2021). Okulların finansman yönetimi açısından okul yöneticilerinin politik becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 90-106.
- Ardıç, A. K., & Aslanargun, E. (2020). İlçelerde eğitimin yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 114-139.
- Argon, T., & Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 99-123.

- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Atış, D. & Dilbaz, E. (2022). Okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin etkili okul bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 12(2), 442-467. <https://doi.org/10.18039/ajesi.910568>
- Bayar, Z., & Mete, M. (2022). Sağlıkta örgütsel çatışma ve çözüm yolları. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 73-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akmyosb/issue/74850/1152205>
- Bozkurt, E., Ustün, A., & Bayar, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2561-2574. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.450351>
- Buluç, B., Sulak, S. E., & Serin, M. K. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2). 551-567.
- Cereci, C. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Cereci, C. (2018). Okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumluluklar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 119-127. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/40030/410574>
- Cereci, C. (2019). Okul yöneticilerinin mevzuattan kaynaklanan sorumluluklarına ek olarak sahip olmaları gerektiğini düşündükleri sorumluluklar. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 109-123. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/50244/648292>
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3204>
- Çevik, M. S., (2019). Main problems in the school administration and solutions proposed: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 509-568. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.013>
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetimi derslerini öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Eğitim Yönetimi*, 51(51), 421-455.
- Genç, F. (2008). *Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin okul yönetiminde karşılaştıkları güçlükler* [Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/712716>
- Güneş, A. M., & Esmer, B. (2018). İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). 843-864. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13797>
- Güney, F. (2005). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://hdl.handle.net/20.500.12415/2570>

- Han, B., & Dağlı, A. (2017). Okul müdürlerinin görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 892-904. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1868>
- İskender, M., Yaman, E., & Albayrak, G. (2004). İlköğretim okullarında etkin yöneticiler için bir gösterge: Problem çözme becerisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 73-84.
- Karaca, İ., & Karaca, N. (2021). Okul yöneticilerinin problem çözme beceri algılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 181-200. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usbed/issue/61198/858730>
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. <http://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/1471>
- Karakütük, K., & Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 159-174.
- Keman, F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/1372>
- Koç, B., & Doğan, S. (2022). Okul yönetimi nasıl olmalıdır? Bir okul incelemesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 26-40. <https://doi.org/10.30703/cije.891520>
- Koç, E., & Atmaca, T. (2022). Okul müdürlerine göre okulda yönetmesi zor durumlar ve yönetme stratejileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(2), 175-193. <https://doi.org/10.32960/uead.1139839>
- Mirici, İ. H., Arslan, M. M., & Özçelik, N. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar: Kırıkkale ili örneği. *Çağdaş Eğitim*, 28(298), 29-40.
- Nural, E. (2010). Okul çevre ilişkileri ve okula toplumsal katılım. S. Akyıldız (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 209-238). Celepler Matbaacılık.
- Öçal, H. (1996). Okul müdürlerinin yönetsel işlevi ve güdülenme: Sivas ili örneği. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özbakır, D., & Dilmaç, B. (2021). Okulöncesi kurumlarındaki yöneticilerin sorunları ve çözüm önerileri: Ereğli örneği. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 2(1), 153-174. <https://doi.org/10.52911/itall.790734>
- Sagir, M., & Göksoy, S. (2012). Okul yöneticilerin örgütsel problemlere karşı bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini uygulama düzeyleri. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 1-11. <https://doi.org/10.19128/turje.181038>
- Semerci, N., & Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 205-218.
- Seval, H. (2006). Çatışmanın etkileri ve yönetimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 245-254.

- Sürücü, G. (2011). *Okul-Çevre ilişkilerinin okul yönetimine etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 99-146). Pegem A Yayıncılık.
- Tan, G. (2016). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi
- Usta, M. E., & Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/hej/issue/60336/881400>
- Yetim, G., & Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-32.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.538914>

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DİJİTAL ORTAMLARIN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINA YANSIMALARI

Berat SEVİNÇ⁵⁸, Tuba AYDIN GÜNGÖR⁵⁹,

ÖZET

Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve sanal kaytarmacılık eğilimleri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenolojik desende yürütülmüştür. Çalışma grubunu Artvin ili Hopa ilçesinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen senaryo temelli dört soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerinde önemli etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, destekleyici, adil ve katılımcı liderlik davranışlarının motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular, motivasyon düzeyindeki düşüşlerin sanal kaytarmacılık eğilimlerini artırabildiğini göstermektedir. Ayrıca sanal kaytarmacılık davranışlarının ortaya çıkmasında motivasyon düzeyi, örgütsel iletişim, çalışma ortamı ve yöneticilerin tutumlarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu ve sanal kaytarmacılık eğilimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen motivasyonunu artıran liderlik yaklaşımlarının sanal kaytarmacılık davranışlarını azaltabileceği değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerine yönelik liderlik eğitimlerinin artırılması, öğretmen motivasyonunu destekleyici uygulamaların yaygınlaştırılması ve eğitim kurumlarında olumlu örgüt ikliminin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Tarzı, Motivasyon, Sanal Kaytarmacılık

1. GİRİŞ

Liderlik, tarih boyunca bireylerin ve toplumların amaçlarına ilerlerken etkili olan ana unsurlardan biri olarak görülmüştür. Toplumsal yaşamın her döneminde insanları ortak hedeflere yönlendirecek ve

⁵⁸ Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, beratsevinc08@gmail.com

⁵⁹ Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, tuba.gngr@artvin.edu.tr

motive edecek liderlere ihtiyaç duymuşlardır. Bu durum, liderliğin zamanla farklı bakış açılarıyla ele alınmasına ve farklı alanlarda önem kazanmasını ortaya çıkarmıştır (Çeliköz, Erhan ve Çetinceli, 2025).

Eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilebilmesi, önemli ölçüde okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik anlayışı ve yönetim becerileri ile bağlantılıdır. Okul yöneticileri yalnızca yönetim görevlerini yerine getiren kişiler değildir. Aynı zamanda okulların amaçlarını belirleyen ve hedeflerini yönlendiren, örgüt iklimini biçimlendiren ve çalışanlar arasındaki iletişimi organize eden liderler olarak görülmektedirler. Can (2009)'a göre liderlik, kişileri motive edip, ortak amaçlar etrafında birleştirip bu amaçlara beraber yönlenebilme sürecidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin ortaya koydukları liderlik yaklaşımı, kurumdaki iletişim süreçleri, iş ortamı ve genel çalışma alışkanlıkları üzerinde anahtar bir etkiye sahiptir.

Eğitim kurumlarında motivasyon, öğretim sürecinin niteliğini etkileyen kritik unsurlardan biri olarak görülmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler eğitim ortamlarında görevlerini daha hevesli ve nitelikli yerine getirmekte ve öğrencileri öğrenme faaliyetlerine daha aktif katkı sağlamaktadır. Böylelikle öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, okul yöneticilerinin yönetim tarzları ve yöneticilerin liderlik davranışları ile direkt ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim Aksel ve Elma'nın (2018) araştırmasında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Son yıllarda dijitalleşmenin ve internet kullanımının artmasıyla çalışanların iş yerlerindeki dijital davranışları da değişmiş ve bu değişim araştırma konusu olmaya başlamıştır. Bu araştırmalarla da karşımıza sanal kaytarmacılık kavramı çıkmaktadır. Çalışanların mesai saatleri içerisinde yapılan işle doğrudan alakalı olmayan internet kullanımı olarak ifade edilen kavram; Lim (2002)'e göre çalışanların iş yerindeki interneti kullanarak mesai saatleri içerisinde işle doğrudan ilişkili olmayan faaliyetlerde bulunmaları sanal kaytarma davranışı olarak değerlendirilmektedir. Ugrin, Pearson ve Odom (2008) ise sanal kaytarmacılığı dijital ortamda verimsiz zaman kullanımı olarak ifade etmektedir.

Literatürde sanal kaytarmacılık olarak ifade edilen kavram, sanal kaytarmacılık davranışının ortaya çıkmasında bireysel özelliklerin yanı sıra kurumsal ortamın niteliği, eğitim ortamındaki yaklaşımlar, eğitim yöneticisinin bakış açıları ve eğitim yöneticisinin yönetim tarzının da etkili olabileceği belirtilmektedir.

Literatürde okul yöneticilerinin ortaya koydukları liderlik şekillerinin çalışanlarının motivasyonuna önemli etkileri olduğu ifade edilmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, çalışanların örgüte bağlılıklarını, iş doyumlarını ve çalışma ortamına yönelik algılarını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Motivasyonun yüksek olduğu iş ortamlarında çalışanların işlerine daha

fazla odaklandıkları, kurumun hedeflerine ulaşmasında daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir.

Çalışanların örgüt içinde algıladıkları adaletsiz uygulamalar ve olumsuz çalışma koşullarının, çalışanların işleriyle alakalı olmayan faaliyetlere yönelme davranışlarını artırabileceği öne sürülmektedir. Bu bağlamda Lim (2002), örgütlerde çalışanlara karşı adil davranılmadığı durumlarda çalışanların sanal kaytarma davranışına daha fazla yöneldiklerini belirtmektedir. Bu nedenle bir okul yöneticisinin liderlik tarzının çalışanların motivasyonu üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim Songur ve İnce'nin (2020) araştırmasında, yöneticilerin sergiledikleri dönüştürücü ve etkileşimli liderlik davranışlarının çalışanların içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Bu nedenle eğitim kurumlarında çalışanların motivasyon düzeyleri ve sanal kaytarmacılık davranışlarının yönetsel faktörlerle bağlantılı olarak incelenmesi önem görülmektedir.

Literatüre baktığımızda liderlik ve motivasyon konusunda çok sayıda araştırma bulunduğu ancak eğitim kurumlarında sanal kaytarmacılık davranışı konusunda çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sanal kaytarmacılık eğilimleri konusunda yapılacak çalışmaların alana katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın amacı söz konusu boşluğu doldurmaya katkı sağlamaktır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu ile sanal kaytarmacılık eğilimleri üzerindeki etkisine yönelik öğretmen algılarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin deneyim ve değerlendirmeleri nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde el ele alınmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Liderlik

Liderlik, örgütlerin amaçlarına ulaşmasında yönlendirici ve etkili bir rol üstlenen ana süreçlerdendir. Can'a (2009) göre liderlik, bireyleri ortak amaçlar etrafında bir araya getirerek onları motive etme ve belirlenen hedeflere yönlendirme sürecidir. Eğitim örgütlerinde liderlik, diğer örgüt türlerine göre daha karmaşık bir yapıdadır. Okul yöneticileri sadece idari süreçleri yürüten kişiler değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, örgüt iklimine yön veren ve okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayan liderler olarak değerlendirilmektedir.

Liderlik yaklaşımları incelendiğinde otokratik, demokratik, katılımcı, dönüştürücü ve etkileşimli liderlik gibi farklı liderlik türlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu liderlik yaklaşımlarının her biri çalışanların motivasyonu, örgütsel bağlılığı ve iş doyumu üzerinde farklı etkiler yaratabilmektedir.

Özellikle dönüşümcü liderlik anlayışı, çalışanları ortak bir vizyon etrafında birleştirerek onların motivasyonlarını artırmayı ve performanslarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Nitekim Akbolat, Işık ve Yılmaz'ın (2013) araştırmasında dönüşümcü liderlik davranışı ile çalışan motivasyonu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca Akbolat, Işık ve Yılmaz'ın (2013), çalışanların performans ve motivasyonunun birbiriyle yakından ilişkili ve birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bu bağlamda liderlik, yalnızca örgütsel hedeflere ulaşmayı sağlayan bir araç değil, aynı zamanda çalışanların psikolojik ve davranışsal süreçlerini etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

2.2.Motivasyon

Motivasyon, bireyin davranışlarını başlatan, davranışlarına yön veren ve davranışlarını sürdürmesini sağlayan psikolojik bir süreçtir. Bireylerin davranışları üzerinde etkili olan motivasyon, insanların belirli davranışları niçin tercih ettiklerini ve bu davranışları devam ettirme nedenlerini açıklayan önemli kavramlardan biridir (Kahya, 2013).

Motivasyon genel olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. İçsel motivasyon, kişinin yaptığı işi kendi arzusuyla gerçekleştirmesini ifade ederken; dışsal motivasyon ödül, takdir ve terfi gibi dışsal maddi etkenlerden kaynaklanmaktadır. Deci ve Ryan'a (2000) göre içsel motivasyon, bireylerin yapılacak işleri daha istekli ve etkili bir şekilde yerine getirmelerine katkı sağlamaktadır.

Motivasyonu yüksek çalışanların görevlerini daha arzulu yerine getirdikleri ve örgütsel hedeflere ulaşmada daha fazla çabaladıkları görülmektedir. Akbolat, Işık ve Yılmaz'a (2013) göre çalışanların performansı ve motivasyonu birbirini tamamlayan unsurlar olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında öğretmen motivasyonu, eğitim süreçlerinin niteliği açısından önemli görülmektedir.

Çalışanların motivasyon düzeylerinde liderlik davranışları da etkili olabilmektedir. Nitekim Aksel ve Elma'nın (2018) araştırmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Songur ve İnce (2020), dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarının çalışanların motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

2.3.Sanal Kaytarmacılık

Son yıllarda dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte çalışanların internet kullanım alışkanlıkları değişmiş ve buna bağlı olarak sanal kaytarmacılık kavramı ortaya çıkmıştır. Sanal kaytarmacılık, çalışanların mesai saatleri içerisinde interneti mesai ile ilgili olmayan amaçlarla kullanmaları olarak tanımlanmaktadır (Lim, 2002). Sosyal medya kullanımı, kişisel e-postaların kontrol edilmesi, spor

sitelerinde gezinmek, eğlence içerikli siteleri ziyaret etmek ve çeşitli internet sitelerinde gezinilmesi bu davranış kapsamında değerlendirilmektedir.

Sanal kaytarmacılık davranışı örgütlerde zaman kaybına ve performans düşüşüne neden olabilmektedir. Ugrin, Pearson ve Odom'a (2008) göre sanal kaytarmacılık, dijital ortamda verimsiz zaman kullanımı olarak ifade edilmektedir. Sanal kaytarmacılığın ortaya çıkmasında bireysel özelliklerin yanı sıra örgütsel davranış durumları, örgütteki adalet algısı, iş görenlerin iş doyumu, çalışanların motivasyon düzeyleri ve kurum yöneticilerinin yönetim yaklaşımları gibi faktörler de etkili olmaktadır. Özellikle çalışanların örgütte adaletsizlik algılamaları durumunda sanal kaytarmacılık davranışlarına daha fazla yöneldikleri belirtilmektedir (Lim, 2002). Bu nedenle sanal kaytarmacılık, yalnızca bireysel algılarla değerlendirilmemektedir. Sanal kaytarmacılık kavramı aynı zamanda örgütsel faktörlerle de ilişkili bir durum olarak değerlendirilmektedir.

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin görüşlerinin öğretmen motivasyonu ve sanal kaytarmacılık eğilimleri bağlamında incelenmesi amaçlanmış ve nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları kendi doğal bağlamları içerisinde derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırmalardır (Creswell & Creswell, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Nitel araştırma yöntemleri bireylerin deneyimlerini, algılarını ve olaylara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeye olanak sağlaması bakımından tercih edilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada nitel veri toplama yöntemi ve buna bağlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada belirli bir eğitim ortamı bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmış ve araştırma deseni olarak da fenomenolojik desen kullanılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	14	70,0
	Erkek	6	30,0
Mesleki Kıdem	0–10 yıl	11	55,0
	11–15 yıl	7	35,0
	16–20 yıl	1	5,0
	21 yıl ve üzeri	1	5,0

Görev Yapılan Okul Türü	Okul Öncesi	5	25,0
	İlkokul	5	25,0
	Ortaokul	5	25,0
	Lise	5	25,0
Toplam		20	100,0

Araştırmamanın çalışma grubunu Artvin ili Hopa ilçesin farklı branşlarda görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu ilgili alanyazın incelenerek hazırlanmıştır. Görüşme formu, araştırmamanın amacı doğrultusunda hazırlanan 4 adet senaryo temelli sorudan oluşmaktadır.

Hazırlanan görüşme formu, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla eğitim yönetimi alanında uzman olan Doç. Dr. Tuba AYDIN GÜNGÖR' ün incelemesine sunulmuştur. Doç. Dr. Tuba AYDIN GÜNGÖR' ün önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kayıt altına alınmış ve analiz sürecine hazır hale getirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde veriler kodlanmış, elde edilen kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuş, bulgular ise katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmış ve sunulmuştur.

Analiz süreci herhangi bir nitel veri analiz programı (NVivo, MAXQDA vb.) kullanılmamıştır. Veri analiz süreci araştırmacı tarafından manuel olarak yürütülmüştür. Elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla tüm aşamalar Doç. Dr. Tuba AYDIN GÜNGÖR ile birlikte değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak analiz sürecine son şekli verilmiştir. Bulgular bölümünde ise elde edilen temalar doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Araştırma sürecinde katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış ve katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1.Bulgular

4.1.1.Tema: Liderlik Davranışları ve Öğretmen Motivasyonu

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, önemli kararların öğretmenlerle paylaşılmadan tek taraflı alınmasını ve öğretmen görüşlerine yer verilmemesini "otokratik", "otoriter" bir yönetim anlayışı olarak tanımlamıştır. Bu liderlik stiline öğretmenler üzerinde oluşturduğu yansımalar "değersizlik", "aidiyet kaybı" ve "güvensizlik" olarak öne çıkmaktadır. Otokratik liderliğin mesleki motivasyonu, çalışma isteğini ve kurumun başarı düzeyini ciddi ölçüde düşürdüğü; öğretmenleri minimum düzeyde çaba göstermeye ittiği belirlenmiştir.

Bu temaya ilişkin öğretmenlerin dikkat çeken ifadelerinden bazıları şunlardır:

- *“Otokratik bir yönetim anlayışı sergilenmiştir... Bu anlayış öğretmenin kendini değersiz hissetmesine, kendini etkisiz bir eleman gibi hissetmesine ve netice olarak motivasyonunun düşmesine neden olacaktır.”* (K1, Erkek, 0-10 Yıl Kıdem)
- *“Bu örnekteki yöneticinin bencil ve diktatör olduğunu tanımlarım. Güven vermeyen, adil olmayan iş ortamında kararlarımızın önemli olmadığını anlar kötü etkilenirim. Üstelik iş ortamına da gitmek istemem...”* (K3, Kadın, 0-10 Yıl Kıdem)
- *“...Motivasyon öncelikle ait hissetmekle artan bir durumdur. Aitlik duygusu ise fikir alışverişlerinin olduğu, hatta okullarda uygulama rolünde olan öğretmenin, karar almada da daha merkezde olduğu bir durumda oluşacaktır... Ben okula giderim ama ayaklarım geri gitmek ister.”* (K7, Kadın, 11-15 Yıl Kıdem)
- *“...Öğretmenler bunu yukarıdan bir emir olarak görüp uygulamalı diye düşünüyor... Hevesim, isteğim, şevkim zamanla azalmaya başlar. Yapmak istediğim bazı etkinlikler ve projeleri sırf bu düşünceden dolayı yapamayabilirim... Aksi takdirde sadece görevlerimi yerine getiren, ekstra sorumluluk ve görev almaktan kaçınan biri haline gelebilirim.”* (K9, Erkek, 0-10 Yıl Kıdem)

Bu çalışmada görüşme yaptığımız öğretmenlerimizin de ifadelerine baktığımızda öğretmenlerin eğitim kurumlarında süreçlere dâhil edilip paydaş konuma getirilmeleri öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaktadır. Aksi durumda öğretmenlere süreçlerin dikte edilmesi öğretmenlerin çalışma şevkini kırmakta, motivasyonlarını düşürmekte ve eğitim süreçlerine olan bağlılıklarını en az seviyeye indirmektedir.

4.1.2.Tema: Dijital Liderlik Tutumları

Öğretmenler, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerindeki teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesini, iletişim kanallarını (BİP, WhatsApp vb.) aktif kullanmasını ve dijital araçları verimli kullanan çalışanları takdir etmesini "vizyoner", "dönüşümcü" ve "destekleyici" bir liderlik olarak tanımlamaktadır. Kurum liderlerinin bu davranışının, öğretmenlerin dijital araçları bir zorunluluktansa

gönüllülük esasıyla, eğitim niteliğine olumlu katkı verecek şekilde ve mesai odaklı kullanma motivasyonunu artırdığı görülmektedir.

Katılımcıların bu temaya ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

- *“Okul yöneticimizin dijital araçların kullanımına yönelik tutumu; ‘Vizyoner, Teşvik Edici ve Rehberlik Edici’ bir yapıdadır. Teknolojiyi sadece idari bir gereklilik olarak değil, eğitim kalitesini artıran stratejik bir unsur olarak görmesi okulumuz için büyük bir kazanımdır.” (K2, Kadın, 0-10 Yıl Kıdem)*
- *“...Olumlu bir liderlikte, öğretmenin ve yöneticinin fikir alışverişinde bulunduğu ve kararlarda birbirinden destek aldığı bir yönetimde dijital teknoloji de daha çok iş amaçlı kullanılır. Çünkü öğretmen, okula daha faydalı olmaya çalışır.” (K5, Kadın, 0-10 Yıl Kıdem)*
- *“...Yeni gelişmelerden haberdar etmesi ve dijital araçları verimli kullanan öğretmenleri takdir etmesi de öğretmenlerin motivasyonunu ve isteğini artırır... Öğretmenin de dijital teknolojileri daha fazla takip ederek kendini güncel tutmasına faydası olur.” (K9, Erkek, 0-10 Yıl Kıdem)*

4.1.3.Tema: Denetim ve Sanal Kaytarmacılık

Bu tema altında, mesai saatlerinde internetin iş dışı (sosyal medya, borsa, mail vb.) kullanımının doğru bulunmadığı ve eğitim sürecini olumsuz etkilediği öğretmenler tarafından kabul edilmektedir. Ancak okul yöneticisinin internet kullanımını aşırı kuralcı, baskıcı ve sürekli bir denetim altında gözetlemeye çalışmasının, sanal kaytarmacılık davranışını azaltmadığı; aksine öğretmenlerde "davranış gizleme" alışkanlığı tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından sıkı denetimin, sanal kaytarmacılığı tamamen yok etmek yerine sanal kaytarmacılığın gizli alanlara kaydırıldığı ifade edilmiştir.

Temaya ilişkin dikkat çeken bazı ifadeler şu şekildedir:

- *“...Sert, katı bir yönetim kaytarmacılığa yöneltir... Burada dikkat edilmesi gereken kullanımın boyutudur. Yani öğretmenin işini aksatacak şekilde tutum sergilemesi elbette önlenmelidir.” (K1, Erkek, 0-10 Yıl Kıdem)*
- *“...Baskıcı bir durumda da bu kullanım azalmayacaktır. Gizli yapılacağından hiçbir şekilde okul ortamı için olumlu bir durum değildir... Baskıyla örnekteki gibi bu durum çözüme kavuşmaz sadece gizli yapılır.”* (K7, Kadın, 11-15 Yıl Kıdem)*
- *“...Uzun vadede yöneticinin bu tavrı öğretmenin sanal kaytarmacılık davranışlarını gizli hale getirir ve artırır diye düşünüyorum. Öğretmen kendine güvenilmediğini hissederek, değersiz hissederek bu davranışını artırma yönelimi gösterebilir.” (K9, Erkek, 0-10 Yıl Kıdem)*
- *“...Davranış gizleme eğilimi olabilir öğretmenlerde, güvensizlik artabilir veya gerçek kullanım kapalı alanlara kayabilir. Kısacası aşırı denetim bakıldığında düzen sağlanıyor gibi görünse de öğretmenler ve idare arasında güven ve motivasyonu azaltabilir.” (K14, Kadın, 0-10 Yıl Kıdem)*

4.1.4.Tema: Katılımcı Yönetim ve Sanal Kaytarmacılık

Öğretmenlerin okul içi karar süreçlerine dahil edilmemesi, kurumuna olan aidiyetin azalmasına ve motivasyonunun düşmesine etki eden unsurlardan biri olduğu görülmektedir. Süreçte hiçbir etkisinin olmadığını gören öğretmenin yaratıcı projeler üretmek yerine, ortaya çıkan "boş zamanlarda" veya "stres" durumlarında bir rahatlama mekanizması olarak sanal kaytarmacılığa yöneldiği ifade edilmiştir. Katılımcılar; sanal kaytarmacılığın azaltılabilmesi için okul yöneticilerinin "demokratik", "katılımcı", "dağıtıcı" ve "etik" liderlik özelliklerine sahip olması, iş yükünü adil dağıtması ve öğretmenleri takdir etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu temayı destekleyen öğretmen alıntıları şu şekildedir:

- *"...Öğretmenlerin karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmemesi, aidiyet duygusunu ve motivasyonu azaltabilir. Motivasyon düşüklüğü, iş doyumunun azalması ve kendini değersiz hissetme gibi durumlar öğretmenlerin işle ilgisiz dijital uğraşlara yönelmesine neden olabilir."* (K2, Kadın, 0-10 Yıl Kıdem)
- *"...Yönetici öğretmenleri hiçbir sürece dahil etmediği için, öğretmenlerin okulda az mesai harcadıkları görülüyor. Haliyle öğretmenin daha fazla boş vakti oluyor. Bu sebeple de internet kullanımı artıyor... Yöneticinin öğretmene saygı duyduğu, öğretmenin görüşlerini önemseydiği, işbirlikçi bir yaklaşımla hareket ettiği, adaletli bir davranış sergilediği, yapılan işleri takdir ettiği ve öğretmeni motive ettiği bir liderlikte öğretmen de sanal kaytarmacılık eylemini azaltır."* (K5, Kadın, 0-10 Yıl Kıdem)
- *"...Süreçte hiçbir etkisinin olmadığını düşünen öğretmen belli sorumluluklarını yerine getirdikten sonra fazlasını yapmaya istekli olmayacaktır. Bu da okulda geçirdiği boş zamanlarda sanal kaytarmacılık eylemini artıracaktır... Demokratik liderlik türü sanal kaytarmacılığı tümünden engelleyemese bile azalmasına katkı sağlayabilir."* (K13, Erkek, 11-15 Yıl Kıdem)
- *"...Kendini sürecin dışında hisseden öğretmenin motivasyonu ve aidiyet duygusu azalabilir. Bu da mesai saatlerinde işle ilgisi olmayan dijital uğraşlara yönelmeyi artırabilir. Sanal kaytarmacılığı azaltmak için yöneticinin katılımcı, adil ve iletişime açık olması çok önemlidir."* (K16, Kadın, 11-15 Yıl Kıdem)

4.2. Tartışma

Araştırmanın ilk teması kapsamında elde edilen veriler, okul yöneticilerinin önemli kararları alırken öğretmenlerine danışmamaları katılımcılar tarafından çoğunlukla (f=15) otoriter veya merkeziyetçi bir yönetim anlayışı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin bu tutumuyla öğretmenlerde değersizlik hissi oluştuğunu, kuruma karşı bağlılık duygusunun zayıfladığını ve mesleki motivasyonun olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen Kendini Belirleme Kuramı ile uyum göstermektedir. Kurama göre bireylerin içsel motivasyonlarını sürdürebilmeleri için özerklik, yeterlilik ve aidiyet ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmemesi,

özellikle özerklik ihtiyaçlarını sınırlandırmakta ve mesleki çalışmalarının yeterli değeri görmediği algısını oluşturabilmektedir.

Literatürde, Bursalıoğlu (2012) ve Balcı (2014), karar alma süreçlerinde gücün yöneticide toplanmasının çalışanların örgütsel bağlılıklarını negatif yönlü etkileyebileceğini belirtmektedir. Aynı şekilde Çelik (2012), baskıcı liderlik tarzının öğretmenlerin gönüllü katkılarını ve inisiyatif alacağı davranışlarını azaltabildiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın bulguları da öğretmenleri sürece katan liderlik uygulamalarının öğretmen motivasyonu ve kurumsal ilişkilerin güçlendirilmesinde önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci teması kapsamında elde edilen bulgular, kurum yöneticilerinin dijital araçları aktif ve verimli biçimde kullanmalarının ve dijital yenilikleri takip etmelerinin öğretmenlerin motivasyonları ile teknoloji kullanımına yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, vizyoner ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarının dijital araçların mesai amaçlı kullanımını arttırdığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, yöneticilerin dijital gelişmelere yönelik olumlu yaklaşımlarının öğretmenlerin dijital araçları eğitim amacıyla kullanmalarını teşvik eden önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü teması kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesai saatlerinde, mesai dışı internet kullanımını genel olarak uygun bulmamalarına rağmen; okul yöneticileri tarafından uygulanan sıkı denetimin sanal kaytarmacılığı azaltan etkili bir uygulama olarak görülmediğini göstermektedir. Öğretmenler, baskıcı denetim uygulamalarının sanal kaytarmacılık davranışını ortadan kaldırmak yerine farklı şekillerde (gizli biçimde) sürdürülmesine sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu uygulamaların iş görenlerde güven duygusunu olumsuz etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Lim (2002), çalışanların örgütsel adalet ve güven algılarının sanal kaytarmacılık davranışlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Blanchard ve Henle (2008), çalışanların örgütsel ortamı algılayış şekillerinin ve iş yerindeki normların sanal kaytarmacılık davranışlarını etkileyebildiğini belirtmektedir. Ayrıca Askew vd. (2014), çalışanların kurumla kurdukları ilişkinin niteliğinin ve kurumsal bağlılık seviyelerinin sanal kaytarmacılık davranışlarında etkili olabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada da güven üzerine kurulan ilişkilerin zayıflamasının sanal kaytarmacılık davranışlarında etkili olabileceğine dönük bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın son temasında öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmemeleri, kurumlarına yönelik aidiyet duygusunun ve içsel motivasyonlarının azalmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, kendilerini kurumlarının değerli bir parçası olarak görmediklerinde kurumsal süreçlere olan bağlarının azaldığını ve mesai dışı internet kullanımına yönelme eğilimlerinin artış gösterebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, mesai saatlerindeki iş dışı internet kullanımının (sanal

kaytarmacılık) sadece çalışanların kişisel yönelimleriyle sınırlı olmadığını ortaya koyan Askew vd. (2014) çalışmasını destekler niteliktedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Elde edilen bulgulara bakılırsa okul yöneticilerinin liderlik stilleri sadece yönetim boyutunu değil öğretmenlerin mesleki algılarını, motivasyon düzeylerini ve kurumdaki davranışlarını da etkileyen kritik bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde ettiğimiz sonuçlara baktığımızda, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımları arttıkça öğretmenlerin motivasyonları da artmaktadır. Karar süreçlerine dâhil edilmeyen öğretmenlerin değersizlik hissi yaşadığı, kurumlarına bağlılıklarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin eğitimdeki dijital gelişmelere karşı olumlu tavrı öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımlarını da olumlu etkilemektedir.

Denetimi ve aşırı kontrolü hisseden öğretmenlerin sanal kaytarmacılık davranışını azaltmadığı tam tersine okul yöneticisinin göremeyeceği şekilde bu davranışı devam ettirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Genel olarak bakılacak olursa eğitim kurumlarında katılımcı, destekleyici ve güven temelli atmosfer oluştuğunda öğretmenlerin motivasyonunun arttığı, sanal kaytarmacılık davranışlarının da azaldı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sanal kaytarmacılık davranışlarına ve motivasyonlarına etki ettiği örgüt iklimini de doğrudan etkilediği görülmüştür.

5.1.Öneriler

Okul yöneticilerin karar alma süreçlerinde öğretmenleri sürece daha fazla dâhil etmeli, karar süreçlerinde istişare ortamı sağlanarak öğretmenleri kendilerini kurumlarının bir parçası olarak görmelidir.

Yöneticiler kurumlarında katılımcı, dönüşümcü, etik liderlik davranışlarına ağırlık vermelidir.

Okul yöneticilerinin liderlik etme becerilerini geliştirmeleri için yöneticiler hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirilmelidir.

Özellikle günümüzde teknolojinin hızla gelişimi eğitim kurumlarını da etkilediği için eğitimde dijitalleşmenin daha verimli yönetilebilmesi için okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusunda eğitilmesi gerekmektedir.

Sanal kaytarmacılığın azaltılması konusunda okul yöneticilerinin yalnızca denetim ve kontrol mekanizmasını kullanmamaları; etkili liderlik, güçlü iletişim ve katılımcı yönetim yaklaşımları gerekmektedir.

Sanal kaytarmacılığın azaltılması için kurumlarda adalet, güven, eşitlik gibi davranışların okul yöneticileri tarafından öğretmenlere hissettirilmesi gerekmektedir.

Bu alanda yapılacak yeni çalışmalarda sadece öğretmenlerin değil okul yöneticilerinin de görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desenli daha derinlemesine araştırmaların yapılabileceği yöntemler kullanılmalıdır.

Sanal kaytarmacılık ve motivasyon konusunda yapılacak yeni çalışmalarda daha çeşitli değişkenlerin birbiriyle ilişkisinin incelendiği çalışmalar yapılmalıdır.

Farklı okul türlerinin daha geniş katılımcı gruplarının verilerinden faydalanılacak geniş çaplı çalışmalarla bu alanda yeni çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbolat, M., Işık, O., & Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü Liderlik Davranışının Motivasyon ve Duygusal Bağlılığa Etkisi, *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6(11), 35-50.
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Askew, K., Buckner, J. E., Taing, M. U., Ilie, A., Bauer, J. A., & Coover, M. D. (2014). Explaining Cyberloafing: The Role of the Theory of Planned Behavior, *Computers in Human Behavior*, 36, 510-519.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel Gelişme: Kuram ve Uygulama* (Genişletilmiş ve gözden geçirilmiş 4. bs.), Ankara: Pegem Akademi.
- Blanchard, A. L., & Henle, C. A. (2008). Correlates of Different Forms of Cyberloafing: The Role of Norms and External Locus of Control, *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067-1084.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik* (6. bs.), Ankara: Pegem Akademi.
- Çeliköz, E., Erhan, T., & Çetinceli, K. (2025). Liderlik Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme, *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 8(1), 137-155.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Lim, V. K. G. (2002). The IT way of Loafing on the Job: Cyberloafing, Neutralizing, and Organizational Justice, *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675-694.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and well-being, *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Songur, A., & İnce, N. (2020). Liderlik Türlerinin Çalışan Motivasyonu ve Performansına Etkisi: Bir uygulama, *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Economics and Administrative Sciences Faculty*, 7(Özel Sayı), 906-925.
- Ugrin, J. C., Pearson, J. M., & Odom, M. D. (2008). Profiling Cyber-slackers in the Workplace: Demographic, Cultural, and Workplace Factors, *Journal of Internet Commerce*, 6(3), 75-89.

EĞİTİM SENDİKALARININ ÜLKELERARASI KONUMU: ÖĞRETMEN HAKLARI VE POLİTİKA SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

Temel ÇALIK⁶⁰, Nihal ALBAYRAK⁶¹, Savaş VARLIK⁶²,

ÖZET

Bu araştırma, eğitim sendikalarının değişen küresel koşullar karşısındaki konumlarını, kullandıkları stratejileri ve etkililiklerini sınırlayan yapısal faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Küreselleşme, eğitim politikalarında yaşanan dönüşümler ve emek piyasasındaki esnekleşme, sendikaların geleneksel işleyişlerini yeniden değerlendirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, sendikaların karşı karşıya kaldıkları zorlukların anlaşılması, daha etkili ve sürdürülebilir stratejilerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu açıdan, bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de en yüksek öğretmen üye sayısına sahip eğitim sendikalarının taşra il yönetiminde görev yapan yedi katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme alma tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde nitel araştırmanın titizliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik ve tutarlılık ilkeleri gözetilmiştir. Verilerin analizinde tema oluşturma sürecine dayalı olarak tema, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Bulgular, eğitim sendikalarının neoliberal politikalar ve dijitalleşme süreçlerinin etkisiyle yalnızca geleneksel hak arama pratikleriyle sınırlı kalmayıp, savunucu, müzakereci ve politika üretici roller arasında konumlanan çok katmanlı aktörlere dönüştüğünü göstermektedir. Sendikaların uluslararası düzeyde etki üretmek için ağ kurma, savunuculuk, bilgi üretimi ve dijital araçları eş zamanlı kullandıkları; ancak merkeziyetçi yapılar, bürokratik engeller ve politik-ekonomik koşulların etkililiklerini sınırladığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede sendikaların etkililiğinin artırılabilmesi için daha katılımcı yönetim yapılarının güçlendirilmesi, kurumsal kapasitelerinin geliştirilmesi ve uluslararası iş birliklerinin artırılması önem taşımaktadır. Ayrıca dijital emek süreçlerine yönelik politikaların geliştirilmesi ve öğretmenlerin sendikal katılımını destekleyen koşulların iyileştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Politikaları, Eğitim Sendikaları, Ülkelerarası Karşılaştırma, Öğretmenlerin Sesi, Sendikal Örgütlenme

Abstract

This study aims to examine the positions of education unions in the face of changing global conditions, the strategies they employ, and the structural factors that limit their effectiveness. Globalization, transformations in education policies, and the increasing flexibility of the labor market are forcing unions to reevaluate their traditional operations. In this context, understanding the challenges unions face is crucial for developing more effective and sustainable strategies. The study was conducted using a case study design within the framework of qualitative research. The study’s sample consists of seven participants serving in provincial management positions at education unions

⁶⁰ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, temelc@gazi.edu.tr

⁶¹ Gazi Üniversitesi, nihal210@gmail.com

⁶² Dr., MEB, savasvarlik@yahoo.com

with the highest number of teacher members in Turkey. Participants were selected using the criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods. Throughout the research process, the principles of credibility, transferability, and consistency were adhered to in order to ensure the rigor of qualitative research. In the analysis of the data, techniques such as thematic analysis, descriptive analysis, and content analysis were employed based on the theme-generation process. The findings indicate that, under the influence of neoliberal policies and digitalization processes, education unions have transformed into multi-layered actors positioned between advocacy, negotiation, and policy-making roles, rather than remaining limited to traditional rights-seeking practices. It is understood that unions simultaneously utilize networking, advocacy, knowledge production, and digital tools to generate influence at the international level; however, their effectiveness is constrained by centralized structures, bureaucratic obstacles, and political-economic conditions. In this context, strengthening more participatory governance structures, developing institutional capacities, and increasing international cooperation are crucial for enhancing the effectiveness of unions. Additionally, policies addressing digital labor processes must be developed, and conditions supporting teachers' union participation must be improved.

Key Words: *education policies, international comparisons, teachers' unions, teachers' voices, union organization*

GİRİŞ

Eğitim sendikaları, modern eğitim sistemlerinin şekillenmesinde önemli bir aktör olarak hem öğretmenlerin mesleki haklarının korunmasında hem de eğitim politikalarının oluşum süreçlerinde belirleyici roller üstlenmektedir (Çalık et al., 2025; Seal, 2018). Küreselleşme, neoliberal politikaların yaygınlaşması ve eğitimde hesap verebilirlik anlayışının güçlenmesiyle birlikte, öğretmen emeğinin niteliği, çalışma koşulları ve mesleki özerklik gibi konular uluslararası düzeyde daha fazla tartışılır hâle gelmiştir (Calveley & Shelley, 2016). Bu bağlamda eğitim sendikalarının yalnızca ulusal sınırlar içerisinde değil, aynı zamanda uluslararası ağlar ve platformlar aracılığıyla küresel ölçekte de etkili olmaya başladığı görülmektedir (Turner, 1988). Farklı ülkelerdeki eğitim sendikalarının yapısal özellikleri, örgütlenme biçimleri ve politika süreçlerine katılım düzeyleri, ülkelerin siyasal, ekonomik ve kültürel bağlamlarına göre önemli farklılıklar göstermektedir (Musson, 1974). Özellikle refah devleti geleneğinin güçlü olduğu ülkelerde sendikaların toplu pazarlık gücünün daha yüksek olduğu ve eğitim politikalarının şekillenmesinde daha etkin rol aldıkları gözlemlenirken (Colfer, 2022); daha merkeziyetçi ya da piyasa odaklı eğitim sistemlerinde sendikaların etkisinin görece sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir (Bascia, 2015). Bu durum, öğretmen haklarının korunması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve mesleki statünün güçlendirilmesi açısından ülkeler arasında belirgin farklılıkların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Kerchner et al., 1997). Öğretmen hakları bağlamında eğitim sendikaları; ücret politikaları, iş güvencesi, çalışma saatleri, mesleki gelişim olanakları ve karar alma süreçlerine katılım gibi alanlarda önemli kazanımlar elde edilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Çalık et al., 2025). Bununla birlikte, son yıllarda eğitimde özelleştirme eğilimleri, performans temelli

değerlendirme sistemleri ve esnek çalışma modelleri gibi uygulamalar, sendikaların geleneksel mücadele alanlarını yeniden şekillendirmekte ve yeni stratejiler geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Kerchner et al., 1997). Bu dönüşüm süreci, sendikaların yalnızca hak arama mekanizmaları olarak değil, aynı zamanda politika üretiminde aktif paydaşlar olarak konumlanmalarını gerektirmektedir.

Teorik Arka Plan

Bu çalışmanın teorik arka planı, başta endüstri ilişkileri kuramı, yeni kurumsalcılık yaklaşımı ve güç kaynakları teorisi olmak üzere farklı kuramsal perspektiflere dayanmaktadır. Endüstri ilişkileri kuramı, klasik olarak Dunlop'un (1958) sistem yaklaşımı çerçevesinde geliştirilmiş olup, eğitim sendikalarını emek-sermaye-devlet ilişkileri bağlamında ele alarak toplu pazarlık ve çalışma ilişkilerini analiz etmeye imkân tanımaktadır. Yeni kurumsalcılık yaklaşımı ise Meyer & Rowan (1977) ile DiMaggio & Powell'ın (1983) çalışmalarıyla şekillenmiş; örgütlerin içinde bulundukları kurumsal çevre tarafından nasıl biçimlendirildiğini ve benzeşme süreçlerini açıklamıştır. Öte yandan güç kaynakları teorisi, özellikle Korpi (1983) ve daha güncel olarak Schmalz, Ludwig ve Webster (2018) tarafından geliştirilmiş; sendikaların örgütsel yoğunluk, kurumsal güç ve toplumsal mobilizasyon kapasitesi gibi unsurlar üzerinden politika süreçlerindeki etkisini analiz etmeye olanak sağlamıştır. Bu kuramsal çerçeve, eğitim sendikalarının farklı ülkelerdeki etki düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemek için bütüncül bir analitik zemin sunmaktadır. Buradan hareketle, bu araştırmanın yapılmasının temel gerekçesi, eğitim sendikalarının öğretmen haklarının korunması ve geliştirilmesindeki rolünün ülkelerarası düzeyde yeterince karşılaştırmalı ve bütüncül bir biçimde incelenmemiş olmasıdır. Mevcut literatür incelendiğinde, eğitim sendikalarına ilişkin çalışmaların çoğunlukla belirli ülke örneklerine odaklandığı, bu nedenle farklı siyasal ve kurumsal bağlamların sendikal etki üzerindeki rolünü ortaya koymada sınırlı kaldığı görülmektedir (Bascia, 2015; Colfer, 2022; Çalık et al., 2025; Seal, 2018). Oysa küreselleşme, eğitimde piyasa odaklı reformlar ve performans temelli yönetim anlayışının yaygınlaşması, öğretmenlerin çalışma koşullarını doğrudan etkilemekte ve sendikaların bu süreçlerdeki işlevlerini yeniden tanımlamaktadır (Çalık et al., 2025). Bununla birlikte, öğretmen haklarının korunması yalnızca mesleki bir mesele değil, aynı zamanda eğitim sistemlerinin niteliği ve toplumsal eşitlik açısından da kritik bir öneme sahiptir (Calveley & Shelley, 2016). Farklı ülkelerde sendikaların politika yapım süreçlerine katılım düzeyleri ve etki kapasiteleri, eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen motivasyonu ve eğitim kalitesi gibi alanlarda belirleyici olabilmektedir (Colfer, 2022). Bu nedenle, bu araştırma, eğitim sendikalarının değişen küresel koşullar karşısındaki konumlarını, kullandıkları stratejileri ve etkililiklerini sınırlayan yapısal faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu çalışma, eğitim sendikalarının öğretmen hakları ve eğitim politikası süreçlerindeki rolünü karşılaştırmalı bir perspektifle ele alarak politika yapımcılar ve uygulayıcılar için işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Türkiye bağlamında ise, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen politikaları ve karar alma süreçlerinde sendikalarla olan etkileşimin daha sistematik ve kanıta dayalı biçimde ele alınmasına

katkı sağlaması beklenmektedir. Elde edilen bulguların, öğretmen haklarının geliştirilmesi, kurumsal katılım mekanizmalarının güçlendirilmesi ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılması açısından uygulanabilir çıkarımlar sunma potansiyeli bulunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, eğitim politikalarının daha dengeli, katılımcı ve sürdürülebilir biçimde geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma Soruları

1. Eğitim sendikaları, değişen uluslararası koşullar karşısında öğretmen hakları ve eğitim politikaları bağlamında kendilerini nasıl konumlandırmaktadır?
2. Eğitim sendikalarının uluslararası düzeyde etkili olabilmek için geliştirdikleri stratejiler nelerdir ve bu stratejiler nasıl uygulanmaktadır?
3. Eğitim sendikalarının politika süreçlerindeki etkililiğini sınırlayan yapısal, kurumsal ve bağlamsal faktörler nelerdir ve bu sınırlılıklar nasıl ortaya çıkmaktadır?

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgu, kurum ya da sistemin kendi gerçek yaşam bağlamı içinde sınırları belirlenmiş bir “durum” olarak ele alınıp, derinlemesine ve bütüncül biçimde incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırma desendir (Yin, 2018). Bu desende incelenen olgu, bağlamından koparılmadan süreçleri ve etkileşimleriyle birlikte değerlendirilir (Creswell & Poth, 2024). Bu desenin tercih edilme gerekçesi, eğitim sendikalarının küresel değişimlerden etkilenen çok boyutlu ve bağlamsal bir yapıya sahip olmasıdır. Sendikaların stratejileri, konumlanışları ve etkililiklerini sınırlayan yapısal faktörler tek bir değişkenle açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Bu nedenle durum çalışması, söz konusu dinamikleri bütüncül bir çerçevede derinlemesine analiz etme ve gerçek yaşam bağlamı içinde anlamlandırma imkânı sunması nedeniyle uygun görülmüştür. Öte yandan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yorumsamacı paradigma temel alınarak yürütülmüştür. Yorumsamacı paradigma, sosyal olguların bireylerin anlamlandırma süreçleri ve bağlamsal deneyimleri üzerinden ele alınmasını esas almaktadır. Bu doğrultuda, eğitim sendikalarının uluslararası konumlanışları ve politika süreçlerindeki etkililikleri, katılımcıların öznel anlam dünyaları ve deneyimleri üzerinden yorumlanmıştır (Günbayı & Sorm, 2020).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de en fazla üye sayısına sahip olan A, B ve C sendikalarının taşra il teşkilatında üst düzey yönetiminde görev yapan 7 sendika yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme tekniği ile belirlenmiştir (Saldana, 2025). Bu

kapsamda katılımcıların seçiminde; sendika üst düzey yönetiminde aktif olarak görev yapıyor olmaları, sendikaların ulusal ve uluslararası düzeydeki konumlarına ilişkin bilgi ve deneyime sahip olmaları ve sendikal süreçleri stratejik düzeyde değerlendirebilecek karar alma mekanizmaları içinde yer almaları kriterleri esas alınmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda, araştırma problemine ilişkin derinlemesine ve nitelikli veri sağlayabilecek katılımcılara ulaşılması hedeflenmiştir.

Ölçüm

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Braun & Clarke, 2021). Görüşme formu, araştırmanın amacı doğrultusunda literatürden yararlanılarak hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak son hâline getirilmiştir. Bu süreçte soruların kapsam geçerliliği sağlanmış ve araştırma sorularını doğrudan yanıtlayabilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Veriler, belirlenen sendika yöneticileri ile yüz yüze ve çevrim içi görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ayrıca bazı yöneticilere aynı görüşme formu e-posta aracılığıyla gönderilmiş ve yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların görüşlerini esnek bir çerçevede ve derinlemesine ifade etmelerine imkân tanıyarak araştırma konusunun çok boyutlu yapısının ayrıntılı biçimde incelenmesini sağlamıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde Günbayı (2023) tarafından ortaya konulan yaklaşım esas alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle sistematik biçimde incelenmiş, veriler anlamlı temalar altında organize edilerek yorumlanmıştır. Ayrıca bulguların sunumunda tematik yapı dikkate alınmış ve araştırma soruları çerçevesinde bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada ayrıca Günbayı (2024) tarafından önerilen nitel araştırma titizlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda veri toplama ve analiz süreçleri şeffaf biçimde yürütülmüş, araştırma süreci ayrıntılı olarak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca bulguların tutarlılığı sağlanmış, yorumlamalarda bağlam temelli ve çoklu veri kaynaklarına dayalı bir yaklaşım benimsenerek araştırmanın inandırıcılığı ve doğrulanabilirliği güçlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada ele alınan “Eğitim sendikaları, değişen uluslararası koşullar karşısında öğretmen hakları ve eğitim politikaları bağlamında kendilerini nasıl konumlandırmaktadır?”, “Eğitim sendikalarının uluslararası düzeyde etkili olabilmek için geliştirdikleri stratejiler nelerdir ve bu stratejiler nasıl uygulanmaktadır?” ve “Eğitim sendikalarının politika süreçlerindeki etkililiğini sınırlayan yapısal, kurumsal ve bağlamsal faktörler nelerdir ve bu sınırlılıklar nasıl ortaya

çıkmaktadır?” şeklindeki araştırma sorularına ilişkin gerçekleştirilen tema, kategori ve betimsel analiz bulguları Tablo 1–3’te sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitim sendikaları, değişen uluslararası koşullar karşısında öğretmen hakları ve eğitim politikaları bağlamında kendilerini konumlandırmalarına ilişkin tema, kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Eğitim Politikaları ve Sendikal Konumlanma	Neoliberal eğitim politikaları	Performans baskısı, hesap verebilirlik, mesleki özerklik kaybı	A, C, G
	Sendikaların müzakereci rolü	Diyalog, politika yapımına katılım, köprü işlevi	B, D
	Küresel politika etkileri	OECD/UNESCO etkisi, uluslararası eğitim standartları	A, E, F
Dönüşen Emek ve Dijitalleşme	Dijital emek	Uzaktan eğitim, dijital materyal üretimi	C, E, G
	İş yükü ve sürekli erişilebilirlik	Çevrim içi olma zorunluluğu, iş yoğunluğu artışı	A, C, G
Demokrasi, Adalet ve Küresel Dayanışma	Demokratik katılım	Eğitim politikalarında özne olma, karar süreçlerine katılım	C, D, F
	Sosyal adalet ve eşitlik	Bölgesel eşitsizlikler, eğitim hakkı, fırsat eşitliği	E, D
	Uluslararası sendikal dayanışma	ETUCE, küresel sendikal ağlar, ortak mücadele	B, E, F

Tablo 1 incelendiğinde, eğitim politikaları ve sendikal konumlanma ekseninde katılımcı görüşlerinin özellikle neoliberal eğitim politikalarının yarattığı performans baskısı, hesap verebilirlik mekanizmaları ve mesleki özerklik kaybı etrafında yoğunlaştığı görülmektedir (A, C, G). Bununla birlikte, sendikaların müzakereci rolü kapsamında eğitim politikalarının oluşturulma süreçlerine katılım, diyalog mekanizmaları ve köprü işlevi vurgulanırken (B, D), küresel politika etkilerinin özellikle OECD ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar üzerinden şekillenen standartlar aracılığıyla eğitim sistemine yön verdiği ifade edilmektedir (A, E, F). Dönüşen emek ve dijitalleşme teması altında, dijital emek süreçlerinin uzaktan eğitim uygulamaları ve dijital materyal üretimi üzerinden yeniden yapıldığı (C, E, G), buna paralel olarak iş yükünün arttığı ve sürekli erişilebilirlik beklentisinin öğretmen emeğini yoğunlaştırdığı belirtilmektedir (A, C, G). Bu durum, eğitim emek süreçlerinde teknolojik dönüşümün yalnızca araçsal değil aynı zamanda örgütsel ve zamansal bir yeniden yapılanmaya işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Demokrasi, adalet ve küresel dayanışma temasında ise, katılımcıların eğitim politikalarında daha etkin özne olma ve karar alma süreçlerine katılım talepleri öne çıkmaktadır (C, D, F). Sosyal adalet ve eşitlik bağlamında bölgesel eşitsizlikler ve eğitim

hakkına erişim sorunları tartışılırken (E, D), uluslararası sendikal dayanışmanın ETUCE gibi yapılar üzerinden küresel ölçekte ortak mücadele ve iş birliği olanakları sunduğu ifade edilmektedir (B, E, F). Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

[...] Eğitim sendikaları bugün değişen uluslararası koşullar karşısında artık sadece klasik anlamda hak arayan yapılar olmaktan çıkmış durumdadır. Özellikle neoliberal eğitim politikalarının baskın hale gelmesiyle birlikte sendikalar kendilerini daha çok “savunma hattı” olarak konumlandırmaktadır. Öğretmen emeği giderek performans, ölçme-değerlendirme ve verimlilik üzerinden tanımlanmaktadır. Buradaki temel sorun, öğretmenin mesleki özerkliğinin daralmasıdır. Sendikalar buna karşı çıkmakta; yalnızca maaş ve özlük haklarını değil, öğretmenin sınıf içindeki karar verme özgürlüğünü de kritik bir alan olarak görmektedir. Örneğin ABD’de öğretmen sendikaları (NEA ve AFT), standart test temelli hesap verebilirlik politikalarına karşı uzun süredir mücadele yürütmektedir. Fransa’da ise öğretmen sendikaları merkezi sınav ve reformlara karşı güçlü grev geleneğiyle öne çıkmaktadır. Ayrıca uluslararası sendikal ağlarla dayanışma zorunlu hale gelmiştir. Çünkü eğitim politikaları yerel düzeyden çok küresel eğilimlerle şekillenmektedir ve buna karşı daha kolektif bir mücadele gerekmektedir [A].

[...] Eğitim sendikaları, değişen uluslararası koşullar karşısında daha dengeleyici bir rol üstlenmek durumundadır. Tamamen karşı duran ya da tamamen uyum sağlayan bir yapıdan ziyade, arada bir köprü işlevi görülmektedir. Özellikle eğitim politikalarının merkezileşmesi, öğretmenin yerel sorunlarını görünmez hale getirmektedir. İngiltere’de öğretmen sendikalarının (NASUWT gibi) hükümetle müzakereci bir çizgide hareket etmesi bu dengeleyici role örnek gösterilebilirken, İskandinav ülkelerinde (özellikle Finlandiya) sendikaların politika yapım süreçlerine daha kurumsal biçimde dahil olduğu görülmektedir. Sendikalar, öğretmenin sınıf içindeki gerçekliğini sürekli olarak gündeme taşımaya çalışmaktadır. Sendikacılık yalnızca eleştiri değil; aynı zamanda politika yapıcılarla diyalog kurmayı ve çözüm üretmeyi de içermektedir [B].

[...] Günümüzde sendikaların konumunu en çok değiştiren unsur dijitalleşmedir. Pandemi süreciyle birlikte eğitim tamamen farklı bir boyuta geçmiş ve öğretmenlerin iş yükü ciddi şekilde artmıştır. Özellikle Türkiye’de ve İtalya’da uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital materyal üretme yükü belirgin şekilde artmıştır. Güney Kore’de ise yüksek teknoloji altyapısına rağmen öğretmenlerin sürekli çevrim içi erişilebilir olması yeni bir iş yoğunluğu yaratmıştır. Öğretmenler artık yalnızca sınıfta değil, sürekli çevrim içi bir üretim sürecinin içindedir. Bu durum yeni bir emek biçimi ortaya çıkarmıştır; bu da dijital emek olarak tanımlanabilir. Sendikaların bu yeni duruma yeterince hızlı adapte olması gerektiği vurgulanmaktadır [C].

[...] Eğitim sendikaları bugün demokratik bir denge unsuru olarak kritik bir konumdadır. Uluslararası politikaların eğitim sistemlerine doğrudan müdahalesi, öğretmenin karar alma süreçlerinden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Latin Amerika ülkelerinde, özellikle Şili ve Meksika’da, öğretmen sendikaları demokratikleşme süreçlerinde önemli toplumsal aktörler olarak öne çıkmıştır. Öğretmen giderek yalnızca uygulayıcı bir konuma indirgenmektedir. Sendikalar bu duruma karşı

çıkmakta; öğretmenin aynı zamanda eğitim politikalarının öznesi olması gerektiğini savunmaktadır [D].

[...] Eğitim sendikalarının en önemli yönlerinden biri sosyal adalet perspektifidir. Özellikle Brezilya ve Hindistan gibi büyük sosyoekonomik eşitsizliklerin bulunduğu ülkelerde sendikalar, bölgesel farklılıkları görünür kılmada önemli rol oynamaktadır. Eğitim politikalarının yalnızca genel standartlar üzerinden değil, eşitsizlikleri azaltma hedefiyle de şekillendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Öğretmen haklarının savunulması, aynı zamanda öğrencinin eğitim hakkının savunulması anlamına gelmektedir; bu iki alan birbirinden ayrı değerlendirilemez [E].

[...] Eğitim sendikalarının uluslararası düzeyde daha aktif olması gerekmektedir. OECD, UNESCO gibi yapılar eğitim politikalarının yönünü belirlemekte ve bu durum sendikaların hareket alanını doğrudan etkilemektedir. Avrupa Eğitim Sendikaları Komitesi (ETUCE) gibi yapılar, Avrupa genelinde sendikaların ortak hareket etmesini sağlamaktadır. Ayrıca Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde sendikalar, uluslararası eğitim standartları tartışmalarında daha görünür bir rol üstlenmektedir. Sendikaların yalnızca ulusal düzeyde değil, küresel düzeyde de temsil gücüne sahip olması gerektiği ifade edilmektedir [F].

[...] Sendikalar artık yalnızca hak arayan yapılar değil, aynı zamanda eğitim sistemini dönüştürmeye çalışan aktörler haline gelmiştir. Örneğin Finlandiya’da öğretmen sendikalarının müfredat reformlarına dolaylı etkisi dikkat çekmektedir. Güney Afrika’da ise sendikalar, apartheid sonrası eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında aktif rol oynamıştır. Öğretmenlerin yalnızca ekonomik hakları değil, müfredat, okul yönetimi ve eğitim politikalarında da söz sahibi olması gerektiği vurgulanmaktadır. Sendikacılığın gelecekte daha katılımcı ve politika üretici bir yapıya dönüşeceği öngörülmektedir [G].

Katılımcılara göre eğitim sendikalarının günümüzdeki rolü, yalnızca geleneksel hak arama pratikleriyle sınırlı kalmayıp çok boyutlu bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Bu dönüşüm, katılımcı etiketleri bağlamında değerlendirildiğinde hem ortak eğilimler hem de tematik farklılaşmalar daha görünür hale gelmektedir. Öncelikle [A] kodlu katılımcı grubunun vurguladığı üzere, neoliberal eğitim politikalarının etkisiyle sendikalar giderek bir “savunma hattı” olarak konumlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen emeğinin performans ve hesap verebilirlik üzerinden tanımlanmasına karşı bir direnç söz konusudur. ABD ve Fransa örnekleri üzerinden verilen mücadele pratikleri, sendikaların daha çatışmacı ve hak temelli bir çizgide hareket ettiğini göstermektedir. Buna karşılık [B] kodlu katılımcı, sendikaların yalnızca karşı duran yapılar olmadığını, aynı zamanda sistem içinde dengeleyici ve müzakereci bir rol üstlendiğini ifade etmektedir. İngiltere’de müzakereci sendikacılık anlayışı ile Finlandiya’daki kurumsal katılım mekanizmaları karşılaştırıldığında, sendikal stratejilerin bağlamsal olarak farklılaştığı ancak ortak bir “denge kurma” işlevine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dijitalleşme teması ise özellikle [C] kodlu katılımcının ifadelerinde belirginleşmektedir. Türkiye, İtalya ve Güney Kore örnekleri üzerinden öğretmen emeğinin dijitalleşme ile birlikte yeniden tanımlandığı görülmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan “dijital emek” kavramı, diğer katılımcıların vurguladığı

öğretmen özerkliği ve iş yükü tartışmalarıyla örtüşmektedir. Ancak [C], bu dönüşüme sendikaların yeterince hızlı uyum sağlayamadığını belirterek diğer katılımcılardan kısmen ayrılmakta ve daha eleştirel bir konum almaktadır. Demokratik işlev açısından [D] kodlu katılımcı, sendikaların yalnızca mesleki değil aynı zamanda toplumsal aktörler olduğunu vurgulamaktadır. Şili, Meksika ve Güney Afrika örnekleri, sendikaların sistem dönüşümünde aktif rol oynadığını göstermektedir. Bu vurgu, [A]’nın özerklik ve hak mücadelesi perspektifiyle kesişmekle birlikte, daha geniş bir demokratikleşme çerçevesi sunmaktadır. Benzer şekilde [G] kodlu katılımcı da sendikaların eğitim sistemini dönüştüren aktörler haline geldiğini ifade ederek bu görüşü desteklemekte, özellikle müfredat ve politika yapım süreçlerine katılım boyutunu öne çıkarmaktadır. Sosyal adalet perspektifi ise [E] kodlu katılımcının ifadelerinde belirginleşmektedir. Brezilya ve Hindistan örnekleri üzerinden eğitimde eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik sendikal rol vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen hakları ile öğrenci haklarının iç içe geçtiğini savunarak diğer katılımcıların daha çok mesleki odaklı değerlendirmelerini genişleten bir çerçeve sunmaktadır. Uluslararasılaşma boyutu ise özellikle [F] kodlu katılımcı tarafından öne çıkarılmaktadır. OECD, UNESCO ve ETUCE gibi uluslararası yapıların etkisi, sendikaların ulusötesi düzeyde daha aktif olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu vurgu, [A] ve [B]’nin dile getirdiği uluslararası dayanışma ve politika etkisi temalarıyla örtüşmekte, ancak daha kurumsal ve stratejik bir çerçevede ele alınmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcı etiketleri üzerinden yapılan bu karşılaştırma, eğitim sendikalarının dönüşümünü çok katmanlı bir yapı içinde ortaya koymaktadır. [A] ve [D] daha çok hak mücadelesi ve demokratik direnç boyutuna odaklanırken, [B] dengeleyici ve müzakereci rolü vurgulamaktadır. [C] dijitalleşmenin yarattığı yeni emek biçimlerine dikkat çekerek güncel bir eleştiri sunmakta, [E] sosyal adalet perspektifini genişletmekte, [F] uluslararasılaşma gerekliliğini ortaya koymakta ve [G] ise sendikaların politika yapıcı aktörlere dönüşümünü vurgulamaktadır. Bu farklılaşmalar, sendikaların tek boyutlu yapılar olmadığını; aksine değişen küresel koşullar içinde çok yönlü ve dinamik aktörler olarak yeniden şekillendiğini göstermektedir. Bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, eğitim sendikalarının dönüşümünün yalnızca örgütsel ya da mesleki bir değişim olmadığı, aynı zamanda eğitim yönetişiminin yeniden ölçeklendiği daha geniş bir yapısal dönüşümün parçası olduğu görülmektedir. Küresel ve yerel dinamiklerin iç içe geçtiği bu süreçte sendikalar, bir yandan ulusal eğitim politikalarına müdahil olan aktörler olarak konumlanırken, diğer yandan ulusötesi ağlar ve karşılaştırmalı politika transferleri aracılığıyla çok katmanlı bir etki alanı üretmektedir. Bu durum, sendikacılığın klasik “işveren–çalışan” eksenli mücadelesinin ötesine geçerek, eğitim politikalarının yönünü belirleyen daha karmaşık bir yönetim yapısına evrildiğini göstermektedir. Kısaca, katılımcı görüşleri eğitim sendikalarının geleceğine ilişkin üç temel yönelimi işaret etmektedir: kurumsal uyum ve müzakere kapasitesinin güçlendirilmesi, dijitalleşme ve yeni emek biçimlerine yanıt üretme zorunluluğu ile uluslararasılaşma süreçlerinde daha etkin bir stratejik konumlanma ihtiyacı. Bu

yönelimler, sendikaların yalnızca mevcut yapıyı savunan değil, aynı zamanda eğitim sisteminin dönüşümünü yönlendiren proaktif aktörler haline gelmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitim sendikalarının gelecekteki etkililiği, büyük ölçüde bu çok boyutlu dönüşüm alanlarına ne ölçüde uyum sağlayabildikleri ve bu alanlarda ne tür yenilikçi stratejiler geliştirebildikleri ile doğrudan ilişkili görünmektedir.

Tablo 2. Eğitim sendikalarının uluslararası düzeyde etkili olabilmek için geliştirdikleri stratejiler ve bu stratejilerin uygulanmasına ilişkin tema, kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Küresel Sendikal Ağlar ve Dayanışma	Uluslararası sendikal federasyonlar	EI, ETUCE, CTERA, küresel sendikal iş birliği	A, E, F
	Dijital dayanışma ve ağlar	Çevrim içi kampanyalar, sosyal medya dayanışması	A, C
	Sosyal adalet temelli ağlar	UNESCO/UNICEF iş birlikleri, eğitim eşitsizlikleri	E, D
Politika Katılımı ve Savunuculuk	Uluslararası politika diyalogu	OECD/UNESCO raporlarına katkı, danışma mekanizmaları	A, B, G
	Lobicilik ve savunuculuk	AB toplantıları, uluslararası konferans katılımı	C, D, F
	Politika üretim süreçlerine katılım	Eğitim 2030, karşılaştırmalı eğitim katkısı	B, G
Kurumsal Temsil ve Bilgi Üretimi	Kurumsal temsil gücü	Yönetim kurullarında yer alma, EI temsil yapıları	E, F
	Bilgi üretimi ve araştırma	Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, rapor üretimi	A, B, G
	Küresel görünürlük	Uluslararası normlara etki, öğretmen haklarının küreselleşmesi	A, C, G

Tablo 2 incelendiğinde, küresel sendikal ağlar ve dayanışma temasının uluslararası sendikal federasyonlar aracılığıyla (EI, ETUCE, CTERA gibi) kurulan çok katmanlı iş birlikleri üzerinden şekillendiği görülmektedir (A, E, F). Bu kapsamda dijital dayanışma pratikleri, çevrim içi kampanyalar ve sosyal medya temelli etkileşimler aracılığıyla sendikal hareketin mekânsal sınırları aşan bir yapıya dönüştüğü (A, C), sosyal adalet temelli ağların ise UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlarla kurulan iş birlikleri üzerinden eğitim eşitsizliklerine odaklandığı anlaşılmaktadır (E, D). Politika katılımı ve savunuculuk bağlamında, katılımcıların uluslararası politika diyalog süreçlerine OECD ve UNESCO raporlarına katkı ve danışma mekanizmaları üzerinden dahil oldukları (A, B, G), bunun yanında Avrupa Birliği düzeyindeki toplantılar ve uluslararası konferanslar aracılığıyla lobicilik ve savunuculuk faaliyetlerinde yer aldıkları ifade edilmektedir (C, D, F). Ayrıca, Eğitim 2030 gibi küresel eğitim gündemlerine yönelik karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yoluyla politika üretim süreçlerine katılımın da önemli bir boyut oluşturduğu görülmektedir (B, G). Kurumsal temsil ve bilgi üretimi temasında ise, katılımcıların uluslararası sendikal yapılarda yönetim kurulu düzeyinde temsil edilmesi ve EI gibi

örgütlerde yer almaları kurumsal temsil gücünü ortaya koymaktadır (E, F). Bunun yanı sıra, karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ve rapor üretimi yoluyla bilgi üretim süreçlerine aktif katkı sağlandığı (A, B, G), bu sürecin küresel ölçekte öğretmen haklarının görünürlüğünü artırarak uluslararası normların şekillenmesine etki ettiği anlaşılmaktadır (A, C, G). Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

[...] Eğitim sendikalarının uluslararası düzeyde etkili olabilmesi için en temel strateji ağ kurma ve uluslararası dayanışmayı güçlendirmedir. Tek bir ülke içinde sendikal mücadele yürütmek yeterli değildir, çünkü eğitim politikaları küresel düzeyde şekillenmektedir. En önemli stratejilerden biri uluslararası sendikal federasyonlarla aktif iş birliği yapılmasıdır. Örneğin Education International (EI) çatısı altında farklı ülkelerden sendikaların ortak hareket etmesi bu stratejinin en kurumsal örneklerinden biridir. Avrupa’da ETUCE ağı, Latin Amerika’da ise CTERA gibi yapılar bölgesel dayanışmayı güçlendirmektedir. Raporlamalar, ortak bildiriler ve küresel kampanyalar üzerinden etki oluşturulmaktadır. Dijital platformlar üzerinden yürütülen uluslararası iletişim de kritik bir strateji olarak öne çıkmaktadır [A].

[...] Eğitim sendikalarının uluslararası etkisini artırmada en önemli stratejilerden biri politika diyalogudur. Sadece protesto etmek değil, uluslararası kurumlarla doğrudan iletişim kurulması gerekmektedir. OECD ve UNESCO gibi yapılara rapor sunulması, toplantılara katılım sağlanması ve politika belgelerine katkı verilmesi bu stratejinin önemli bileşenleridir. Örneğin Finlandiya ve Kanada’daki öğretmen sendikaları, eğitim raporlarının hazırlanma süreçlerinde danışma mekanizmaları üzerinden yer almaktadır. Bu süreçler, öğretmenlerin sahadaki sorunlarının küresel politika diline aktarılmasını sağlamaktadır [B].

[...] Uluslararası düzeyde etkili olmanın önemli yollarından biri dijitalleşmenin stratejik kullanımıdır. Sosyal medya, çevrim içi kampanyalar ve dijital imza süreçleri sendikal hareketi küreselleştirmiştir. ABD’de öğretmen grevleri sırasında sosyal medya üzerinden yürütülen kampanyalar, Avrupa’daki sendikalarla eş zamanlı dayanışma oluşturmuştur. Güney Kore ve İspanya’da öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin dijital içerikler kısa sürede uluslararası görünürlük kazanmıştır. Bu sayede yerel sorunlar küresel gündeme taşınabilmektedir [C].

[...] Eğitim sendikalarının uluslararası stratejilerinin temelinde savunuculuk ve lobicilik faaliyetleri yer almaktadır. Sendikalar yalnızca ulusal düzeyde değil, küresel politika yapıcılarla da doğrudan temas kurmaktadır. Örneğin Brüksel merkezli Avrupa Birliği eğitim toplantılarında sendika temsilcilerinin görüş bildirmesi bu sürecin bir parçasıdır. İngiltere ve Avustralya’daki öğretmen sendikaları da uluslararası eğitim konferanslarında aktif rol almaktadır. Bu süreçler öğretmen haklarının uluslararası normlara taşınmasını sağlamaktadır [D].

[...] Uluslararası stratejilerden biri sosyal adalet temelli ağların oluşturulmasıdır. Sendikalar yalnızca kendi aralarında değil, sivil toplum kuruluşlarıyla da iş birliği yapmaktadır. UNESCO’nun “Education for All” programı ve UNICEF’in eğitim projeleri bu tür ağların merkezinde yer almaktadır. Güney Afrika, Hindistan ve Brezilya gibi ülkelerde eğitim eşitsizlikleri sendikalar aracılığıyla uluslararası platformlara

taşınmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde eşitsizliklerin görünür hale gelmesini sağlamakta ve ortak çözüm üretme kapasitesini artırmaktadır [E].

[...] Kurumsal temsil gücünü artırmak önemli bir uluslararası stratejidir. Uluslararası sendikal federasyonlarda aktif görev alınması ve yönetim kurullarında yer alınması bu kapsamda değerlendirilmektedir. Örneğin Education International yönetim yapısında farklı kıtalardan sendika temsilcileri yer almaktadır. İskandinav ülkelerindeki sendikalar genellikle karar mekanizmalarına daha entegre bir şekilde katılım göstermektedir. Karar süreçlerine doğrudan katılım sağlanmasıyla sendikalar yalnızca dışarıdan eleştiren değil, içeriden etkileyen aktörlere dönüşmektedir [F].

[...] Uluslararası etkisini artırmak için sendikaların politika üretim süreçlerine doğrudan dahil olması gerekmektedir. Yalnızca tepki veren değil, öneri geliştiren bir yapıya dönüşüm öne çıkmaktadır. OECD Eğitim 2030 çerçevesi gibi uluslararası raporlamalarda sendika katkıları giderek artmaktadır. Kanada ve Hollanda'da öğretmen sendikaları karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında aktif rol almaktadır. Araştırma raporları hazırlanması, karşılaştırmalı eğitim analizleri yapılması ve uluslararası projelere katılım sağlanması bu stratejiler arasındadır. Bu süreçler sendikaların aynı zamanda bilgi üreten aktörler olmasını sağlamaktadır [G].

Katılımcılara göre eğitim sendikalarının uluslararası düzeyde etkili olabilmesi, çok katmanlı ve birbirini tamamlayan stratejilerin eş zamanlı olarak işletilmesini gerektirmektedir. Katılımcı etiketleri üzerinden yapılan karşılaştırmalı analiz, bu stratejilerin hem ortaklaştığı noktaları hem de vurgu farklılıklarını ortaya koymaktadır. Öncelikle [A] kodlu katılımcı, uluslararası etki açısından en temel stratejinin ağ kurma ve dayanışma olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda Education International, European Trade Union Committee for Education ve Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina gibi yapılar üzerinden kurulan ilişkiler, sendikaların ulusötesi kapasitesini artırmaktadır. [A]'nın vurgusu daha çok yatay dayanışma ve kolektif hareket etme üzerine yoğunlaşırken, dijital platformların bu süreci hızlandırıcı bir araç olduğu da ifade edilmektedir. Buna karşılık [B] kodlu katılımcı, uluslararası etkiyi artırmada politika diyalogunu merkeze almaktadır. OECD ve UNESCO gibi küresel aktörlerle doğrudan temas kurulması, sendikaların yalnızca dışarıdan baskı kuran değil, aynı zamanda politika süreçlerine katkı sunan aktörler haline geldiğini göstermektedir. Finlandiya ve Kanada örnekleri, bu diyalog mekanizmalarının kurumsallaşmış biçimlerine işaret etmektedir. Bu yönüyle [B], [A]'nın dayanışma temelli yaklaşımını daha kurumsal ve müzakereci bir düzleme taşımaktadır. Dijitalleşmenin stratejik kullanımı ise özellikle [C] kodlu katılımcı tarafından öne çıkarılmaktadır. Sosyal medya ve çevrim içi kampanyalar aracılığıyla yerel sendikal hareketlerin küresel görünürlük kazanması, yeni bir uluslararasılaşma biçimi olarak değerlendirilmektedir. ABD, Güney Kore ve İspanya örnekleri, dijital araçların yalnızca iletişim değil aynı zamanda mobilizasyon aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu vurgu, [A]'nın ağ kurma stratejisiyle örtüşmekle birlikte, daha hızlı ve esnek bir etkileşim biçimine işaret etmektedir. [D] kodlu katılımcı ise uluslararası stratejilerde savunuculuk ve lobicilik faaliyetlerini ön plana çıkarmaktadır. Özellikle Avrupa Birliği

düzeyinde Brüksel merkezli toplantılara katılım, İngiltere ve Avustralya'daki sendikaların uluslararası konferanslarda aktif rol alması gibi örnekler, sendikaların küresel politika yapım süreçlerine doğrudan müdahil olma çabasını göstermektedir. Bu yaklaşım, [B]'nin politika diyalogu vurgusuyla benzerlik taşımakla birlikte, daha çok etki yaratmaya yönelik stratejik müdahaleleri içermektedir. Sosyal adalet temelli ağlar ise [E] kodlu katılımcının temel vurgusunu oluşturmaktadır. UNICEF ve UNESCO'nun "Education for All" girişimi gibi uluslararası programlar üzerinden kurulan iş birlikleri, sendikaların yalnızca mesleki değil toplumsal eşitsizlikler bağlamında da küresel bir rol üstlendiğini göstermektedir. Güney Afrika, Hindistan ve Brezilya örnekleri, bu stratejinin özellikle eşitsizliklerin yoğun olduğu bağlamlarda daha görünür hale geldiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle [E], diğer katılımcıların daha kurumsal ve stratejik yaklaşımlarını normatif bir çerçeveye tamamlamaktadır. Kurumsal temsil gücüne odaklanan [F] kodlu katılımcı ise sendikaların uluslararası federasyonlarda aktif görev almasının önemine dikkat çekmektedir. Özellikle Education International gibi yapılarda yönetim düzeyinde temsil edilmek, sendikaların karar alma süreçlerine doğrudan katılımını sağlamaktadır. İskandinav ülkeleri örneği, bu tür kurumsal entegrasyonun daha ileri düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, sendikaların "dışarıdan etki eden" aktörler yerine "içeriden şekillendiren" aktörlere dönüşümünü ifade etmektedir. Son olarak [G] kodlu katılımcı, sendikaların bilgi üreten ve politika geliştiren aktörler haline gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır. OECD Education 2030 gibi uluslararası çerçevelerde sendika katkılarının artması, bu dönüşümün somut bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Kanada ve Hollanda örneklerinde görüldüğü üzere, karşılaştırmalı araştırmalar, raporlamalar ve uluslararası projelere katılım, sendikaların epistemik bir aktör olarak konumlanmasını sağlamaktadır. Bu vurgu, [B] ve [D]'nin politika süreçlerine katılım perspektifiyle örtüşmekte, ancak daha çok bilgi üretimi boyutunu öne çıkarmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcı etiketleri, eğitim sendikalarının uluslararasılaşma stratejilerinin çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. [A] ve [C] daha çok ağ kurma ve dijitalleşme üzerinden yatay etkileşimi vurgularken, [B] ve [D] politika diyalogu ve lobicilik yoluyla dikey etkiyi ön plana çıkarmaktadır. [E] sosyal adalet perspektifiyle bu stratejilere normatif bir derinlik kazandırmakta, [F] kurumsal temsil yoluyla karar mekanizmalarına entegrasyonu vurgulamakta ve [G] ise sendikaların bilgi üretim kapasitesine dikkat çekmektedir. Bu bütüncül yapı, sendikaların uluslararası düzeyde yalnızca tepki veren değil, aynı zamanda yön veren ve politika üreten aktörler haline geldiğini göstermektedir.

Tablo 3. Eğitim sendikalarının politika süreçlerindeki etkililiğini sınırlayan yapısal, kurumsal ve bağlamsal faktörler ve bu sınırlılıkların ortaya çıkışına ilişkin tema, kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Yapısal ve Kurumsal Engeller	Merkeziyetçi karar alma yapıları	Yukarıdan aşağı politika üretimi, sınırlı sendikal katılım	A, D, G
	Bürokratik engeller	Gecikmiş geri bildirim, politika sürecine sınırlı yansıma	A, G
	Kurumsal kapasite farklılıkları	Örgütlenme düzeyi, sendikal güç farklılıkları	B, C, E
Siyasi ve Bağlamsal Sınırlılıklar	Siyasi iklim ve istikrarsızlık	Hükümet değişimleri, politik yönelim etkisi	A, B, D
	Ekonomik koşullar	Bütçe kısıtları, kriz dönemleri	B, F, G
	Siyasal kutuplaşma	Sendikal taleplerin politikleştirilmesi	D, G
Bilgi, Temsil ve Uluslararası Baskılar	Veri ve bilgi kapasitesi eksikliği	Veri yetersizliği, analiz kapasitesi farkı	B, C, E
	Temsil mekanizmalarının zayıflığı	Katılım düşüklüğü, sendikal temsil sınırlılığı	E, G
	Uluslararası baskılar	OECD/PISA etkisi, küresel politika baskısı	A, C, F

Tablo 3 incelendiğinde, yapısal ve kurumsal engeller temasının özellikle merkeziyetçi karar alma yapılarının eğitim politikalarının oluşturulmasında yukarıdan aşağıya işleyen bir mekanizma üretmesi ve sendikal katılımı sınırlaması üzerinden şekillendiği görülmektedir (A, D, G). Bu yapıya paralel olarak bürokratik engellerin, geri bildirim süreçlerindeki gecikmeler ve politika üretim döngüsüne sınırlı yansıma biçiminde ortaya çıktığı (A, G), kurumsal kapasite farklılıklarının ise örgütlenme düzeyi ve sendikal güç arasındaki heterojen dağılım üzerinden belirginleştiği ifade edilmektedir (B, C, E). Siyasi ve bağlamsal sınırlılıklar bağlamında, siyasi iklim ve istikrarsızlığın hükümet değişimleri ve farklı politik yönelimler aracılığıyla sendikal süreçleri doğrudan etkilediği (A, B, D), ekonomik koşulların ise özellikle bütçe kısıtları ve kriz dönemleri üzerinden eğitim politikalarının sınırlarını belirlediği görülmektedir (B, F, G). Ayrıca siyasal kutuplaşmanın, sendikal taleplerin politik bir nitelik kazanmasına yol açarak tartışma alanını genişlettiği ancak aynı zamanda gerilimleri artırdığı anlaşılmaktadır (D, G). Bilgi, temsil ve uluslararası baskılar temasında ise, veri ve bilgi kapasitesindeki eksikliklerin analiz süreçlerinde farklılıklara yol açtığı ve karar alma süreçlerini zorlaştırdığı (B, C, E), temsil mekanizmalarının zayıflığının sendikal katılımı ve etki düzeyini sınırladığı (E, G) ifade edilmektedir. Buna ek olarak, OECD ve PISA gibi uluslararası değerlendirme mekanizmalarının oluşturduğu baskının eğitim politikaları üzerinde belirleyici bir dışsal etki unsuru olarak öne çıktığı (A, C, F) görülmektedir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

[...] Eğitim sendikalarının politika süreçlerindeki etkililiğini en çok sınırlayan faktörlerden biri yapısal olarak karar alma mekanizmalarının merkezileşmesidir. Eğitim politikaları genellikle yukarıdan aşağıya doğru belirlenmekte ve bu süreçte

sendikalar belirleyici bir rol üstlenememektedir. Örneğin Fransa ve Türkiye gibi merkezi eğitim sistemine sahip ülkelerde sendika taleplerinin politika sürecine yansımaları sınırlı kalabilmektedir. Buna karşılık Almanya gibi federal yapılarda sendikaların eyalet düzeyinde daha fazla etki alanı bulunduğu görülmektedir. Kurumsal düzeyde bürokratik engeller de önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Sendika görüşleri çoğu zaman politika sürecine ya geç yansımakta ya da hiç yansımamaktadır. Bu sınırlılıklar, öğretmenlerin sahadaki deneyimlerinin politika yapım süreçlerine yeterince aktarılmamasından kaynaklanmaktadır [A].

[...] Siyasi etkilenme düzeyi önemli bir sınırlayıcı faktördür. Sendikaların politika süreçlerine etkisi, içinde bulunulan siyasi iklime bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Örneğin ABD’de eyalet yönetimlerine göre öğretmen sendikalarının gücü önemli ölçüde değişirken, İngiltere’de hükümet değişimleri sendikal etki düzeyini doğrudan etkilemektedir. Latin Amerika ülkelerinde ise siyasi istikrarsızlık dönemlerinde sendikaların süreç dışında bırakıldığı örnekler görülmektedir. Ayrıca ekonomik krizler ve eğitim bütçesindeki daralmalar da bağlamsal olarak sendikaların etki alanını önemli ölçüde sınırlamaktadır [B].

[...] Sendikaların etkisini sınırlayan önemli faktörlerden biri bilgiye erişim ve veri eksikliğidir. Politika süreçlerinin giderek veri temelli hale gelmesi, sendikaların elindeki veri kapasitesini kritik hale getirmiştir. Örneğin Finlandiya gibi veri temelli eğitim sistemlerinde sendikalar güçlü analiz kapasitesine sahipken, gelişmekte olan ülkelere bu kapasite sınırlıdır. Dijital dönüşüm de yeni bir eşitsizlik alanı oluşturmuştur. Sendikalar arasında bu sürece uyum düzeyi farklılaştığı için kurumsal kapasite farkları ortaya çıkmaktadır [C].

[...] Karar alma süreçlerinde gerçek bir ortaklık yapısının bulunmaması önemli bir sınırlılık olarak öne çıkmaktadır. Örneğin Japonya ve Güney Kore gibi ülkelere sendikalar daha çok danışma düzeyinde yer almakta, karar süreçlerine doğrudan dahil edilmemektedir. Buna karşılık İskandinav ülkelerinde (örneğin İsveç ve Norveç) sendikalar daha katılımcı yapılara sahiptir. Bağlamsal olarak siyasal kutuplaşma da sendikaların etkisini azaltan önemli bir faktördür. Sendikal taleplerin çoğu zaman politik pozisyonlara göre değerlendirilmesi etkiyi zayıflatmaktadır [D].

[...] Kurumsal kapasite farklılıkları sendikaların politika süreçlerindeki etkisini sınırlayan temel faktörlerden biridir. Örneğin ABD’de büyük ulusal sendikalar (NEA gibi) yüksek görünürlüğe sahipken, yerel küçük sendikalar daha sınırlı etki alanına sahiptir. Hindistan ve bazı Afrika ülkelerinde ise örgütlenme düzeyinin düşük olması sendikal etkinliği azaltmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sendikal katılım düzeyinin düşük olması da politik baskı gücünü azaltan önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır [E].

[...] Uluslararası politikaların ulusal eğitim sistemleri üzerindeki baskısı önemli bir yapısal sınırlılık oluşturmaktadır. OECD’nin PISA gibi karşılaştırmalı ölçüm sistemleri veya Dünya Bankası’nın eğitim reform önerileri, ülkelerin politika önceliklerini etkileyebilmektedir. Bu durum özellikle gelişmekte olan ülkelere sendikaların hareket alanını daraltmaktadır. Kurumsal düzeyde karar alma süreçlerinin hızla değişmesi de sendikaların uyum kapasitesini zorlamaktadır [F].

[...] Temsil mekanizmalarının zayıflığı, sendikaların politika süreçlerindeki etkililiğini sınırlandıran önemli bir yapısal faktördür. Örneğin bazı Latin Amerika ülkelerinde öğretmenlerin sendikal süreçlere katılımı düşük seviyede kalmaktadır. Buna karşılık Kanada gibi ülkelerde daha kurumsallaşmış temsil mekanizmaları bulunmaktadır. Bağlamsal olarak öğretmenlerin yoğun iş yükü ve motivasyon düşüklüğü de sendikal katılımı zayıflatmakta, dolaylı olarak sendikaların politik etkisini azaltmaktadır [G].

Katılımcılara göre eğitim sendikalarının politika süreçlerindeki etkililiği, çok sayıda yapısal ve bağlamsal sınırlılık tarafından şekillendirilmektedir. Katılımcı etiketleri temelinde yapılan karşılaştırmalı analiz, bu sınırlılıkların farklı düzeylerde ortaya çıktığını ve çoğu zaman birbirini besleyen bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Öncelikle [A] kodlu katılımcı, karar alma mekanizmalarının merkezileşmesini temel bir yapısal sınırlılık olarak öne çıkarmaktadır. Fransa ve Türkiye gibi merkezîyetçi sistemlerde sendikaların politika süreçlerine etkisinin sınırlı kalması, buna karşılık Almanya gibi federal yapılarda eyalet düzeyinde daha fazla etki alanı bulunması, yönetim yapısının belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu durum, bürokratik engellerle birleştiğinde sendika görüşlerinin politika süreçlerine ya gecikmeli yansımaya ya da tamamen dışlanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla [A], yapısal düzeydeki kurumsal tasarımın sendikal etkiyi doğrudan belirlediğini vurgulamaktadır. [B] kodlu katılımcı ise daha çok siyasal bağlama odaklanarak sendikaların etki düzeyinin politik konjonktüre bağlı olarak değiştiğini ifade etmektedir. ABD’de eyalet bazlı farklılıklar, İngiltere’de hükümet değişimlerinin etkisi ve Latin Amerika’da siyasi istikrarsızlık dönemlerinde sendikaların dışlanması, bu değişkenliğin somut örneklerini oluşturmaktadır. Ayrıca ekonomik krizler ve eğitim bütçesindeki daralmalar da sendikaların hareket alanını sınırlandıran önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu yönüyle [B], [A]’nın yapısal vurgusunu tamamlayarak siyasal-ekonomik bağlamın belirleyiciliğini ortaya koymaktadır. Bilgiye erişim ve veri kapasitesi ise [C] kodlu katılımcının temel vurgusunu oluşturmaktadır. Politika süreçlerinin giderek veri temelli hale gelmesi, sendikaların analitik kapasitesini kritik bir unsur haline getirmektedir. Finlandiya gibi ülkelerde güçlü veri altyapısı sayesinde sendikaların daha etkili olduğu ifade edilirken, gelişmekte olan ülkelerde bu kapasitenin sınırlı olması önemli bir eşitsizlik yaratmaktadır. Ayrıca dijital dönüşümün sendikalar arasında yeni kapasite farklılıkları doğurduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda [C], bilgi ve teknolojiye erişimin sendikal etki açısından yeni bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. [D] kodlu katılımcı, karar alma süreçlerinde gerçek bir ortaklık mekanizmasının bulunmamasını önemli bir sınırlılık olarak değerlendirmektedir. Japonya ve Güney Kore’de sendikaların daha çok danışma düzeyinde kalması, buna karşılık İsveç ve Norveç gibi ülkelerde daha katılımcı modellerin bulunması, yönetim kültürünün önemini göstermektedir. Ayrıca siyasal kutuplaşmanın sendikal taleplerin meşruiyetini zayıflattığı da vurgulanmaktadır. Bu yönüyle [D], yalnızca yapısal değil, aynı zamanda kültürel ve politik faktörlerin de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kurumsal kapasite farklılıkları [E] kodlu katılımcının öne çıkardığı bir diğer önemli

sınırlılık alanıdır. ABD’de büyük sendikaların daha görünür ve etkili olması, buna karşılık küçük ve yerel sendikaların sınırlı etki alanına sahip olması, örgütsel ölçeğin önemini göstermektedir. Hindistan ve bazı Afrika ülkelerinde düşük örgütlenme düzeyi ve öğretmenlerin sendikal katılımının sınırlı olması da sendikal gücü zayıflatmaktadır. Bu durum, temsil kapasitesinin doğrudan politik etkiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası faktörler ise [F] kodlu katılımcının vurgusunda öne çıkmaktadır. OECD tarafından yürütülen Programme for International Student Assessment gibi karşılaştırmalı ölçme sistemleri ve World Bank tarafından önerilen reform politikaları, ulusal eğitim politikalarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu durum özellikle gelişmekte olan ülkelerde sendikaların hareket alanını daraltmaktadır. Ayrıca politika süreçlerinin hızla değişmesi, sendikaların kurumsal uyum kapasitesini zorlayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Son olarak [G] kodlu katılımcı, temsil mekanizmalarının zayıflığını temel bir sınırlılık olarak ele almaktadır. Latin Amerika’daki düşük sendikal katılım oranları ile Kanada’daki daha kurumsallaşmış temsil yapıları karşılaştırıldığında, temsil gücünün sendikal etki üzerindeki belirleyici rolü açıkça görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin artan iş yükü ve motivasyon kaybı, sendikal süreçlere katılımı azaltarak dolaylı biçimde politik etkiyi zayıflatmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcı etiketleri, sendikaların politika süreçlerindeki etkililiğinin çok katmanlı sınırlılıklar tarafından şekillendiğini göstermektedir. [A] ve [D] daha çok yapısal ve yönetimsel sınırlılıklara odaklanırken, [B] siyasal ve ekonomik bağlamı öne çıkarmaktadır. [C] bilgi ve veri kapasitesini yeni bir eşitsizlik alanı olarak tanımlamakta, [E] kurumsal kapasite ve örgütlenme düzeyine dikkat çekmekte, [F] uluslararası baskıları vurgulamakta ve [G] ise temsil mekanizmalarının zayıflığını ön plana çıkarmaktadır. Bu bütüncül çerçeve, sendikaların politika süreçlerindeki etkisinin yalnızca tek bir faktörle değil, birbirini kesen yapısal, siyasal ve kurumsal dinamiklerle belirlendiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, eğitim sendikalarının değişen uluslararası koşullar karşısındaki konumlanmalarını, uluslararası düzeyde etki üretme stratejilerini ve politika süreçlerindeki etkililiklerini sınırlayan faktörleri bütüncül bir çerçevede ortaya koymaktadır. Bulgular, eğitim sendikalarının yalnızca geleneksel hak arama pratikleriyle sınırlı kalmadığını; aksine çok katmanlı, dinamik ve bağlama duyarlı aktörler olarak yeniden şekillendiğini göstermektedir. Eğitim sendikalarının konumlanmasına ilişkin bulgular, neoliberal eğitim politikalarının etkisiyle sendikaların önemli ölçüde savunucu bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Performans, hesap verebilirlik ve standartlaşma odaklı politikalar, öğretmenlerin mesleki özerkliğini sınırlandırmakta; bu durum sendikaların mücadele alanını genişleterek pedagojik ve mesleki süreçlere daha fazla müdahil olmalarını gerektirmektedir. Bununla birlikte sendikaların yalnızca karşıt bir pozisyonda değil, bazı bağlamlarda müzakereci ve dengeleyici

bir rol üstlendikleri de anlaşılmaktadır. Dijitalleşme süreci, öğretmen emeğinin yeniden tanımlanmasına yol açarak sendikaların gündeminde yeni bir alan açmaktadır. Artan iş yükü, sürekli erişilebilirlik ve dijital üretim beklentisi, sendikaların bu dönüşüme yönelik daha sistematik politikalar geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda dijital emek olgusu, sendikal mücadelenin kapsamını genişleten önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası düzeyde etki üretme stratejileri incelendiğinde, sendikaların ağ kurma, politika diyalogu, savunuculuk, dijital araçların kullanımı, kurumsal temsil ve bilgi üretimi gibi çok boyutlu stratejileri eş zamanlı olarak kullandıkları görülmektedir. Bu durum, sendikaların ulusal sınırları aşarak ulusötesi politika süreçlerinde daha görünür ve etkili aktörler haline geldiğini göstermektedir. Özellikle bilgi üretimi ve uluslararası politika süreçlerine katkı, sendikaların rolünü dönüştüren önemli bir boyut olarak dikkat çekmektedir. Öte yandan, eğitim sendikalarının politika süreçlerindeki etkililiğinin çeşitli yapısal ve bağlamsal sınırlılıklar tarafından şekillendiği görülmektedir. Merkeziyetçi karar alma yapıları, bürokratik engeller, kurumsal kapasite farklılıkları, siyasal ve ekonomik koşullar ile uluslararası politika baskıları, sendikaların etki alanını sınırlandıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bulgu, sendikal etkililiğin yalnızca örgütsel kapasiteyle değil, aynı zamanda yönetim yapısı ve politik bağlamla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim sendikalarının günümüzdeki rolü çok düzeyli bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Sendikalar, savunucu, müzakereci ve politika üretici roller arasında konumlanarak değişen küresel eğitim ortamına uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu sonuçlar ışığında, eğitim sendikalarının politika süreçlerindeki etkililiğinin artırılabilmesi için, karar alma mekanizmalarında daha katılımcı yapıların güçlendirilmesi ve sendikaların bu süreçlere kurumsal olarak daha etkin biçimde dahil edilmesi önem taşımaktadır. Bu durum özellikle merkeziyetçi eğitim sistemlerinde daha belirgin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Sendikaların dijitalleşme sürecine uyum sağlayabilmesi için kurumsal kapasitelerinin geliştirilmesi ve dijital emek süreçlerine yönelik politika üretimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin artan iş yükü ve yeni çalışma biçimlerine ilişkin düzenlemeler öncelikli bir alan olarak değerlendirilmelidir. Uluslararası düzeyde etkiyi artırmak amacıyla sendikalar arası iş birliklerinin ve küresel ağlara katılımın güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte sendikaların yalnızca dayanışma ağlarında yer alması değil, aynı zamanda uluslararası politika süreçlerinde aktif temsil kapasitesini artırması önemlidir. Sendikaların bilgi üretimi ve araştırma kapasitesinin geliştirilmesi, politika süreçlerine daha güçlü katkı sunabilmeleri açısından kritik görülmektedir. Karşılaştırmalı çalışmalar ve raporlama faaliyetleri, sendikaların yalnızca tepki veren değil, aynı zamanda yön veren aktörler haline gelmesini destekleyebilir. Son olarak, sendikal katılımın artırılmasına yönelik uygulamaların geliştirilmesi, sendikaların temsil gücünü ve dolayısıyla politika süreçlerindeki etkisini güçlendirebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin sendikal süreçlere katılımını destekleyen yapısal ve mesleki koşulların iyileştirilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Bascia, N. (Ed.). (2015). *Teachers' unions in public education: Politics, history, and the future*. Palgrave Macmillan.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Calveley, M., & Shelley, S. (2016). *Learning with trade unions: A contemporary agenda in employment relations*. Routledge.
- Colfer, B. (Ed.). (2022). *European trade unions in the 21st century: The future of solidarity and workplace democracy*. Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çalık, T., Geylan, T., Yeşil, Y., & Gürer, G. T. (2025). *Sivil toplum kuruluşu olarak sendikacılığın gelişimi ve eğitim sendikaları*. Pegem Akademi.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dunlop, J. T. (1958). *Industrial relations systems*. Holt.
- Günbayı, I. (2023). Data analysis in qualitative research. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research*, 2(2), 1–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.776320>
- Günbayı, I. (2024). Rigor in qualitative research. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13256320>
- Günbayı, I., & Sorm, S. (2020). *Social paradigms in guiding management, social development, and social research*. Pegem Akademi.
- Kerchner, C. T., Koppich, J. E., & Weeres, J. G. (1997). *United mind workers: Unions and teaching in the knowledge society*. Jossey-Bass.
- Korpi, W. (1983). *The democratic class struggle*. Routledge.
- Lyons, J. F. (2008). *Teachers and reform: Chicago public education, 1929–1970*. University of Illinois Press.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340–363. <http://dx.doi.org/10.1086/226550>
- Moe, T. M. (2011). *Special interest: Teachers unions and America's public schools*. Brookings Institution Press.
- Musson, H. E. (1974). *Trade union and social studies*. Routledge.
- Saldana, J. (2025). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Schmalz, S., Ludwig, C., & Webster, E. (2018). The power resources approach: Developments and challenges. *Global Labour Journal*, 9(2), 113–134.
- Seal, M. (Ed.). (2018). *Trade union education: Transforming the world*. New Internationalist.

- Turner, S. M. (1988). *Social class, status and teacher trade unionism: The case of public sector further and higher education*. Routledge.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

DERSLERDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI: ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ

Nuray ZAN⁶³,

ÖZET

Bu araştırma, 21. yüzyıldaki hızlı teknolojik dönüşümün ve Büyük Veri artışının eğitim süreçlerine etkisini, yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin ortaöğretim düzeyindeki öğretim süreçlerine entegrasyonu bağlamında incelemektedir. Çalışmanın temel amacı; ortaöğretim düzeyinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin YZ araçlarını öğretim süreçlerine dahil etme biçimlerini, bu süreçte yönelik algılarını, sınıf içi pratik deneyimlerini ve karşılaştıkları engelleri derinlemesine analiz etmektir. Araştırma, bireylerin bir olguya ilişkin ortak yaşantılarını keşfetmeyi amaçlayan fenomenolojik desene dayalı nitel bir çalışma olarak kurgulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Son (2023) tarafından geliştirilen uluslararası çalışma temel alınarak hazırlanan 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme kriterlerine göre belirlenen; fen alanı eğitimi mezuniyeti olan, en az 2 yıl mesleki deneyime sahip ve Türkiye'nin 11 farklı ilinde görev yapan 14 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin tamamı öğrenme yönetiminde teknolojiyi aktif olarak kullanmaktadır. Ancak YZ okuryazarlığı kavramsal derinlikten ziyade ChatGPT, Gemini ve Claude gibi popüler metin tabanlı üretken araçların tanınması seviyesindedir. Öğretmenler YZ'yi operasyonel iş yükünü azaltan bir asistan olarak görmekte ancak eğitimdeki insani dokunuş faktörleri nedeniyle öğretmenin yerini tamamen alamayacağını savunmaktadır. Fen öğretiminde YZ; mikroskobik süreçlerin görselleştirilmesi ve tehlikeli/maliyetli deneylerin sanal simülasyonlarla sunulması açısından pedagojik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. YZ, öğrencilere kişiselleştirilmiş bir asistan rolü sunarak motivasyonu artırsa da hazır çözümlere alışmanın öğrencileri bilişsel tembelleğe sevk etmesi ve YZ'nin yanlış bilgi üretme (halüsinasyon) riski en ciddi tehditler olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler YZ'yi henüz doğrudan sınıf içi öğretim materyali yapmaktan ziyade ders planı hazırlama gibi arka plan süreçlerinde kullanmaktadır. Kurumsal destek ve internet altyapısı açısından kentsel ve kırsal bölgeler arasında keskin bir dijital uçurum yaşandığı saptanmıştır. Sonuç olarak, eğitimde YZ entegrasyonunun kalıcılığını sağlamak amacıyla; tek seferlik seminerler yerine branş odaklı uzun süreli takip programları düzenlenmeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından standart uygulama kılavuzları ile ulusal bir etik rehber yayımlanmalı ve dezavantajlı bölgelerin teknolojik altyapı yetersizliklerinin çözülmesi öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, Öğrenme yönetimi, Fen eğitimi, Öğretmen deneyimleri, Eğitimde teknoloji entegrasyonu

Using Artificial Intelligence in Classrooms: Teachers' Experiences

Abstract

This research examines the impact of rapid technological transformation and the rise of Big Data in the 21st century on educational processes, specifically in the context of integrating artificial intelligence (AI) technologies into secondary school teaching processes. The main objective of the

⁶³ Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, nurayzan@karatekin.edu.tr

study is to deeply analyze how science teachers in secondary schools incorporate AI tools into their teaching processes, their perceptions of this process, their classroom practical experiences, and the obstacles they encounter. The research is designed as a qualitative study based on a phenomenological design that aims to explore the shared experiences of individuals regarding a phenomenon. A 10-question semi-structured interview form, based on an international study developed by Son (2023), was used as the data collection tool. Fourteen teachers, selected according to criterion sampling criteria, who have a degree in science education, at least 2 years of professional experience, and work in 11 different provinces of Türkiye, were included in the study. The obtained qualitative data were analyzed using content analysis. According to the research findings, all teachers actively use technology in learning management. However, AI literacy is more at the level of recognizing popular text-based generative tools like ChatGPT, Gemini, and Claude, rather than conceptual depth. Teachers view AI as an assistant that reduces operational workload, but argue that it cannot completely replace the teacher due to the human touch factors in education. In science education, AI is considered a pedagogical necessity in terms of visualizing microscopic processes and presenting dangerous/costly experiments with virtual simulations. Although AI increases motivation by offering students a personalized assistant role, the risk of students becoming accustomed to ready-made solutions leading to cognitive laziness and the risk of AI generating misinformation (hallucinations) stand out as the most serious threats. In addition, teachers are currently using AI in background processes such as lesson planning rather than directly creating classroom teaching materials. A sharp digital divide has been identified between urban and rural areas in terms of institutional support and internet infrastructure. In conclusion, in order to ensure the permanence of AI integration in education; Instead of one-off seminars, branch-specific long-term follow-up programs should be organized, the Ministry of National Education should publish standard practice guidelines and a national ethics guide, and the technological infrastructure deficiencies of disadvantaged regions should be addressed.

Keywords: *Artificial intelligence, Learning management, Science education, Teacher experiences, Technology integration in education*

1. GİRİŞ

21. yüzyılda hızlı teknolojik değişimin önemi, insan yaşam biçimini birçok yönden, özellikle iletişim, bilgiye erişim ve öğrenme süreci alanlarında etkilemiştir. Dijital teknoloji, öğrenme potansiyelini artırmada ve kapsamını daha geniş ve çeşitli bir yelpazeye genişletmede önemli bir rol oynamıştır. (Chaudhary, Parmar & Mehta, 2024; Zan, Zan, 2025, Acthonang, Kijluakul, 2026). Bu durum, eğitim araçlarının da evrilmesine yol açmıştır. Yapay zeka kavramı aslında yeni bir olgu değildir; ancak günümüzde Büyük Veri'nin devasa artışı ve yüksek verimli algoritmaların geliştirilmesi sonucunda modern çağda yaygın olarak popüler hale gelmiştir. Bu teknolojik sıçrama, yapay zekâyı sadece bir bilgisayar bilimi konusu olmaktan çıkarmış, eğitim ve özellikle soyut kavram öğretimi gibi karmaşık veri yönetimi gerektiren alanlarda vazgeçilmez bir araç konumuna taşımıştır.

Günümüzde yapay zekâ, eğitim sektörü de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda son derece önemli bir rol oynamaktadır. Yapay zekâ teknolojisi, özellikle karmaşık ve soyut içeriğe sahip bir konu olan fen

bilimleri derslerinde öğrenme yönetimini daha verimli bir şekilde desteklemek ve geliştirmek için otomatik değerlendirme, kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri oluşturma ve öğrenci ilerlemesini sürekli olarak izleme gibi uygulamalarda kullanılmaktadır (MEB,2025, Boumediene & Bouakkaz, 2024). Bu nedenle yapay zekânın kullanımı, bu zorlukların somut olarak azaltılmasına yardımcı olma potansiyeline sahiptir. Yapay zekâ, dijital bir ortamda sanal deneyleri simüle etmeye yardımcı olarak, öğrencilerin güvenlik kısıtlamaları veya yüksek maliyetleri olabilecek deneylere erişimini kolaylaştırabilir (Almasri, 2024). Ayrıca, yapay zekâ, öğrenci öğrenme verilerini analiz ederek otomatik olarak uygun içerik, alıştırmaya veya talimatlar sağlayan bir sistem aracılığıyla, her öğrencinin ihtiyaçlarına ve anlama düzeyine uygun olarak öğretimi ayarlayabilir (Kişiselleştirilmiş Öğrenme). Bu süreç, daha ilgi çekici ve kişisel bir öğrenme deneyimine yardımcı olur; böylece soyut kavramları daha ayrıntılı olarak anlayabilir ve edindikleri bilgiler gelecekte etkili bir şekilde uygulanabilir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim düzeyinde öğretmenlerin yapay zekâ (YZ) teknolojilerini öğretim süreçlerine dahil etme biçimlerini, bu süreçte dair algılarını ve uygulama deneyimlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın temel araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

“Öğretmenlerin, yapay zekâ teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonuna ilişkin görüşleri, sınıf içi uygulama deneyimleri ve bu süreçte karşılaştıkları engeller nelerdir?”

Bu ana soru çerçevesinde; öğretmenlerin YZ araçlarını ders hazırlık aşamalarında nasıl konumlandıkları, alan disiplinine özgü (deney simülasyonları, formül analizi vb.) kullanım pratikleri ve sürdürülebilir bir entegrasyon için ihtiyaç duydukları mesleki destek mekanizmaları araştırmanın odak noktalarını oluşturmaktadır. Bu çalışma, fenomenolojik desene dayalı nitel bir araştırmadır. Fenomenolojik desen, bireylerin bir olguya ilişkin ortak deneyimlerinin anlamını betimlemeye odaklanır (Creswell, 2013). Bu araştırma, fen alan öğretmenlerinin yapay zekâ entegrasyonu konusundaki yaşantılarını ve bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı amaçladığı için fenomenoloji deseniyle yapılandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın temel amacı; katılımcıların yapay zekâ entegrasyonu konusundaki yaşantılarını ve bu deneyimlerden çıkardıkları anlamları betimleyici bir anlatı yoluyla keşfetmektir. Çalışma, veri toplama ve nitel veri analizi süreçlerini takip etmektedir.

2.1 Araştırma Grubu

Araştırmaya dahil edilecek katılımcıların belirlenmesinde, çalışmanın odak noktası olan fen alan eğitimi ve yapay zekâ entegrasyonu konusunda nitelikli veri sağlayabilmeleri adına aşağıdaki ölçüt örnekleme (criterion sampling) kriterleri esas alınmıştır:

1. **Akademik Yeterlilik:** Doğrudan fen alan eğitimi alanların birinde lisans derecesine sahip olmak
2. **Mesleki Deneyim:** Fen alan öğretimi süreçlerinin yönetiminde en az 2 yıllık deneyime sahip olarak, sınıf içi öğrenme yönetimini gözlemlemiş olmak.
3. **Teknolojik Hazırbulunuşluk ve Erişilebilirlik:** Araştırmanın veri toplama sürecine uygun olarak zoom, teams uygulamaları üzerinden görüntülü görüşme gerçekleştirebilecek dijital iletişim becerilerine ve teknik imkânlarla sahip olmak.
4. **Gönüllülük ve Etik Katılım:** Araştırma kapsamında gerekli bilgileri paylaşmaya, etik ilkelere riayet etmeye ve Tablo 1'de detayları sunulan çalışma sürecine gönüllü olarak katkı sağlamayı kabul etmek."

Tablo 1. Araştırma Grubuna Dahil Olan Katılımcıların Özellikleri

İsim	Yaş (yıl)	Tecrübe (yıl)	Nitelikler	Mezuniyeti	Okul büyüklüğü	Okul türü
Ö1	25	3	Öğretmen	Fen Fakültesi	Orta	Devlet
Ö2	27	5	Öğretmen	Eğitim Fakültesi	Büyük	Özel
Ö3	33	2	Öğretmen	Fen Fakültesi	Çok büyük	Devlet
Ö4	34	4	Öğretmen	Fen Fakültesi	Küçük	Özel
Ö5	33	5	Öğretmen	Eğitim Fakültesi	Çok büyük	Devlet
Ö6	33	2	Öğretmen	Fen Fakültesi	Küçük	Özel
Ö7	34	6	Öğretmen	Eğitim Fakültesi	Çok büyük	Devlet
Ö8	32	8	Öğretmen	Fen Fakültesi	Büyük	Özel
Ö9	36	12	Uzman öğretmen	Eğitim Fakültesi	Orta	Devlet
Ö10	40	14	Uzman öğretmen	Eğitim Fakültesi	Çok büyük	Devlet
Ö11	44	11	Uzman öğretmen	Mühendislik Fakültesi	Çok büyük	Özel
Ö12	50	21	Baş öğretmen	Eğitim Fakültesi	Büyük	Devlet
Ö13	49	17	Uzman öğretmen	Eğitim Fakültesi	Büyük	Devlet
Ö14	53	24	Baş öğretmen	Eğitim Fakültesi	Orta	Devlet

Araştırmaya katılan 14 öğretmenin demografik özellikleri ve mesleki geçmişleri incelendiğinde oldukça geniş bir yelpazeye sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların yaşları 25 ile 53 arasında değişmekte olup, mesleki deneyimleri 2 yıl ile 24 yıl arasında farklılık göstermektedir. Bu durum, hem mesleğinin başındaki öğretmenlerin taze bakış açılarının hem de kıdemli öğretmenlerin derin tecrübelerinin araştırmaya yansımaları sağlamıştır.

Mesleki unvanlar bakımından katılımcıların 8'i öğretmen, 4'ü uzman öğretmen ve 2'si (Ö12 ve Ö14) başöğretmen statüsündedir. Eğitim geçmişleri incelendiğinde; çoğunluğun Eğitim Fakültesi mezunu olduğu, ancak Ö10 ve Ö11 kodlu öğretmenlerin Mühendislik Fakültesi kökenli olduğu dikkat çekmektedir.

Okul türü ve büyüklüğü açısından heterojen bir yapı söz konusudur: 8 öğretmen devlet okullarında, 6 öğretmen ise özel kurumlarda görev yapmaktadır. Okulların ölçekleri 'küçük'ten 'çok büyük'e kadar çeşitlilik göstermekte, bu da farklı öğrenci yoğunluklarındaki deneyimlerin çalışmaya dahil edilmesine imkan tanımaktadır. Coğrafi dağılım ise Türkiye'nin farklı bölgelerini temsil edecek şekilde; 11 farklı ili kapsamaktadır. Bu çeşitlilik, yapay zekâ entegrasyonuna dair bakış açılarının bölgesel ve kurumsal imkanlardan bağımsız olarak kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine olanak sağlamıştır.

2.2 Veri Toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarmaya olanak tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken; Son (2023) tarafından Güney Kore'deki fen bilgisi öğretmenlerinin yapay zekâ ve dijital yeterlilik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla geliştirdiği araştırma temel alınmıştır.

Görüşme formunun geliştirilme ve uyarlanma süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

Son (2023) tarafından kullanılan sorular, araştırmanın amaçları doğrultusunda fen alan eğitimi bağlamına uyarlanarak 11 soruluk bir taslak form haline getirilmiştir. Hazırlanan taslak form; soruların amaca uygunluğu, bilimsel içeriği ve uygulanabilirliği açısından değerlendirilmek üzere fen eğitimi uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda formun kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Uzman değerlendirmeleri neticesinde; tekrara düşen ifadeler çıkarılmış, belirsiz görülen kısımlar netleştirilmiş ve teknik dilin öğretmenler tarafından doğru anlaşılmasını sağlayacak terminolojik düzenlemeler yapılmıştır. Soruların işlevselliğini ve dil tutarlılığını test etmek amacıyla yapılan ön incelemeler sonucunda forma son hali verilmiştir.

Nihai görüşme formu, aşağıda sunulan 11 temel sorudan oluşmaktadır:"

S1: Öğretmenlerin teknolojileri (simülasyonlar, dijital platformlar vb.) öğretim süreçlerine dahil etme biçimleri ve bu araçların derslere sağladığı katkılar nelerdir?

S2: Öğretmenlerin yapay zeka teknolojilerine dair genel bilgi düzeyleri ve eğitimde kullanılan spesifik YZ araçlarına (ChatGPT, sanal laboratuvarlar vb.) yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?

S3: Yapay zeka kullanımının öğretmenlik mesleğinin geleceğini ve öğretmen rolünü nasıl etkileyeceğini öngörüyorsunuz?

S4: Fen alan öğretiminde yapay zekânın kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

S5: YZ teknolojilerinin bir öğretmenin öğrenme yönetimi süreçleri (planlama, materyal tasarımı, değerlendirme) üzerindeki somut etkileri nelerdir?

S6: Öğretmen algılarına göre YZ kullanımı; öğrencilerin motivasyonu, bilginin kalıcılığı ve analitik düşünme becerileri üzerinde nasıl bir dönüşüm yaratmaktadır?

S7: Öğretmenlerin daha önceki YZ uygulama deneyimleri, kullandıkları yöntemler ve bu süreçten aldıkları sonuçlar nelerdir?

S8: Sınıf ortamında YZ kullanımına engel olan teknik, ekonomik (şehir/taşra farkı) ve etik bariyerler nelerdir; öğretmenler bu sorunlara karşı hangi çözüm stratejilerini geliştirmektedir?

S9: Öğrenme yönetiminde yapay zekayı uygulamak için gerekli olan bilgi ve becerilerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız ve örnekler veriniz."

S10: Öğretmenlerin YZ yetkinliklerini artırmak adına izlenmesi gereken stratejiler nelerdir?

2.3 Toplama

Araştırmacı, Ocak- Şubat- Mart 2026 döneminde çevrimiçi programlar üzerinden 20-30 dakikalık bireysel görüntülü görüşmeler yaparak verileri toplamıştır. Tüm görüşmeler ses kaydına alınırken, önemli noktalar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Kayıtlar deşifre edildikten sonra doğrulama için katılımcılara geri gönderilmiştir. Veriler önce kodlanmış, ardından belirli kategoriler altında gruplandırılarak analiz edilmiştir. Süreç boyunca analiz sonuçları uzman görüşleri alınarak doğrulanmıştır.

Araştırmacı, görüşmelerden elde edilen nitel verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlemiştir. Analiz süreci, ses kayıtlarının döküm haline getirilmesi ve verilerin doğruluğunu teyit etmek amacıyla katılımcı onayına (Katılımcı Teyidi) sunulmasıyla başlamıştır. Ardından veriler düzenlenmiş ve kodlama aşamasına geçilmiştir. Kodlar, hem görüşme sorularındaki anahtar kavramlar hem de veri setinin incelenmesi sırasında ortaya çıkan temalar doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen kodlar daha sonra ortak özelliklerine göre gruplandırılarak kategorize edilmiş ve nihai sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma boyunca veri toplama ve analiz bulguları, güvenilirliği sağlamak amacıyla alan uzmanlarıyla (Uzman İncelemesi/Peer Debriefing) paylaşılmış ve değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmenin örneği Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Veri Analizinde Kullanılan Kod Ve Örnek Cevap

Kod	Örnek cevap
Öğrenme yöntemi ve teknoloji	Sıklıkla kullanılanlardan biri EBA’dır. Çünkü ücretsizdir ve özelliklere sahiptir."
Yapay zeka kullanımı	Üretken yapay zekayı biliyorum: ChatGPT Gemini Claude
Etki	Yapay zekayı çok fazla kullanırsak, öğretmenlerin bazı becerilerinin yerini alacak ve bu da düşünme becerilerinde ve etkileşim becerilerinde eksikliğe yol açacaktır

3. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonuna yönelik görüşleri; mevcut durum, mesleki etki, öğrenci kazanımları, uygulama deneyimi, engeller ve gelecek planları olmak üzere altı ana tema çerçevesinde incelenmiştir.

Analizler sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu, YZ teknolojilerini fen alanı derslerinin eğitimi için önemli bir fırsat olarak değerlendirirken, bu sürecin titizlikle yönetilmesi gereken stratejik bir meydan okuma sunduğunu da belirtmişlerdir. Özellikle Ö1, Ö3, Ö10 ve Ö12 kodlu katılımcıların neredeyse tüm alt temalarda görüş bildirmiş olması, konunun çok boyutlu yapısına ve öğretmenlerin sürece dair kapsamlı değerlendirmelerine dikkat çekmektedir.

Tablo 3 Yapay Zekâ Teknolojilerinin Öğrenme Süreçlerine Entegrasyonuna İlişkin Öğretmenlerin Bakış Açılarına İlişkin Tematik Bulgular

Ana soru	Tema	Alt Temalar	Katılımcılar
Öğretmenlerin, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenme süreçlerinin yönetimine ve dersin öğretimine entegrasyonuna ilişkin bakış açıları nelerdir?"	1.Mevcut durum (Teknoloji Deneyimi ve YZ Farkındalığı)	1.1 Geleneksel Dijital Araç Deneyimi	Ö5,Ö10,Ö14
		1.2 YZ Okuryazarlığı ve Kavramsal Farkındalık	Ö3, Ö10, Ö5
		1.3 Eğitsel ve Branşa Özgü YZ Araç Tanınırlığı	Ö1, Ö3, Ö4,Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14
	2.Mesleki etki ve gereklilik	2.1 Öğretmenlik Rolünün Dönüşümü	Ö4, Ö9, Ö10, Ö12
		2.2 YZ Uygulamasının Pedagojik Gereçleri	Ö5 Ö6,, Ö9, Ö11, Ö12
		2.3 Dersin Yönetimi ve kazanımlar	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö14
	3. Eğitimde Öğrenci Kazanımları	3.1 Öğretimsel Tasarım, Bilişsel Dönüşüm: Motivasyon, Kalıcılık	Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
		3.2 Düşünme ve Akademik Hazırcılık Riski	Ö1, Ö3, Ö10, Ö12, Ö14
	4. Uygulama Deneyimi ve İçerik Uygunluğu	4.1 YZ Entegrasyonuna Uygun Konu Alanları	Ö3,Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö 14
		4.2 Uygulama Pratikleri ve Öğretimsel Yöntemler Uygulama Sonuçları	Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10,Ö11
	5.Engeller ve çözüm	5.1 Çok boyutlu engeller, (ekonomik, alt yapı ve etik)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö 10, Ö12, Ö13 Ö14
		5.2 Bireysel ve Kurumsal engeller	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö 10, Ö12, Ö13 Ö14
		5.3 YZ kullanımı için Gerekli Mesleki Beceriler	Ö3, Ö4, Ö6
	6. Gelecek Planı	6.1Mesleki Gelişim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7,Ö8, Ö9, Ö 10, Ö11 Ö12, Ö13 Ö14
		6.2 İş Birliği Kültürü ve İyi Uygulama Örnekleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö 10, Ö12, Ö13 Ö14

6.3 Müfredat Adaptasyonu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö 10, Ö12, Ö13 Ö14
6.4 Etik Rehberlik İhtiyacı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö 10, Ö11, Ö12, Ö13 Ö14

3.1 Mevcut Durum: Teknoloji Deneyimi ve YZ Farkındalığı

Katılımcıların yapay zekâ teknolojilerine yönelik yaklaşımlarını anlamak adına öncelikle mevcut dijital araç kullanım düzeyleri ve teknoloji deneyimleri incelenmiştir.

3.1.1 Geleneksel Dijital Araç Deneyimi

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin (N=14), öğrenme süreçlerinin yönetiminde çeşitli dijital teknolojilerden yararlandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n=11), özellikle dersin soyut doğasını somutlaştırmak ve laboratuvar imkânlarının kısıtlı olduğu durumlarda görsel destek sağlamak amacıyla EBA uygulamalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö5 kodlu katılımcı, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"En sık kullanılanlardan biri EBA'dır. Bunun nedeni ücretsiz olması ve ilgi çekici özelliklere sahip olması, öğrencilere anlattıktan sonra bir görsel sunmasıdır. EBA bu konuda yardımcı olur." (Ö5, 6 Mart 2026).

Bunun yanı sıra, teknolojinin sadece içerik aktarımı için değil, aynı zamanda ölçme-değerlendirme ve etkileşim süreçlerinde de kullanıldığı görülmektedir. Ö10 kodlu öğretmen, sürece dair çeşitliliği şu şekilde dile getirmiştir:

"Sunumda teknolojiyi kullanmanın yanı sıra, Kahoot! ve Quizizz gibi soru cevaplamaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesinde de teknolojiyi kullanırız." (Ö10, 7 Mart 2026).

Öte yandan, bazı katılımcıların teknoloji kullanımının daha sınırlı ve geleneksel sunum yöntemlerine dayalı olduğu dikkat çekmektedir. Üç öğretmen, teknolojiyi temel düzeyde bir aktarım aracı (PowerPoint) olarak kullanmaktadır. Ö14'ün şu ifadesi, bu geleneksel yaklaşımı ve YZ öncesi mevcut dijital sınırını özetlemektedir:

"Sadece PowerPoint'i öğrenciye gösteriyorum ve sonra önemli olan yerleri yazıyorum. Diğer teknolojiler henüz bilmiyorum.." (Ö14, 2 Şubat 2026).

3.1.2 YZ Okuryazarlığı ve Kavramsal Farkındalık

Araştırma verileri, öğretmenlerin yapay zekâ (YZ) kavramına ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların küçük bir bölümü (n=4) YZ'yi teknik ve işlevsel boyutuyla tanımlayabilirken, çoğunluğun (n=10) kavramsal bir tanım yapmak yerine teknolojinin çıktıları ve popüler araçlar üzerinden bir anlamlandırma çabası içinde olduğu saptanmıştır.

YZ'nin öğrenme ve verimlilik kapasitesine vurgu yapan Ö10 kodlu katılımcı, teknolojiyi yazılımsal bir bütünlük olarak şu şekilde tanımlamıştır:

"Yapay zekâ; bilgi öğrenebilen, sahip olduğu bilgilere göre işlem yapabilen, işlerde ve düşünmede yardımcı olan veya zamanı azaltmak için bir şeyler üreten bir yazılım kümesidir. Üretken yapay zekâya örnek olarak ChatGPT, Gemini ve Claude verilebilir." (Ö10, 17 Şubat 2026).

Buna karşın, bazı öğretmenlerin YZ'yi tanımlamakta zorlandıkları ancak teknolojiyi "sorun çözücü" veya "bilgiye erişim kaynağı" olarak kodladıkları görülmektedir. Ö3, bu belirsizliği ve popüler araçlara olan bağımlılığı şu sözlerle dile getirmiştir:

"Tanımı pek bilinmiyor ama yapay zekâ, sorunları çözmeye yardımcı olan bir yapıdır. Bilgiye daha kolay ulaşmamıza yardımcı olur; aslında ne olduğunu tam olarak bilmiyorum, bildiğim tek yapay zekâ ise ChatGPT'dir." (Ö3, 3 Mart 2026).

Öğretmenlerin YZ'yi insan zihniyle özdeşleştirerek somutlaştırmaya çalıştıkları da dikkat çeken bir bulgudur. Ö5, teknolojiyi "bilgisayar beyni" metaforu üzerinden açıklarken, bu algısının merkezine yine deneyimlediği güncel araçları koymaktadır:

"Yapay zekâyı biliyorum ama gerçek bir tanım verecek olsam mümkün olmazdı. İnsan gibi, sadece tüm bilgileri toplamada iyi olan bir bilgisayar beyni... ChatGPT'yi tanıyorum ve bu şekilde ifade ediyorum." (Ö5, 6 Mart 2026).

Bu bulgular, öğretmenlerin YZ okuryazarlığının büyük oranda ChatGPT gibi metin tabanlı üretken araçlar üzerinden şekillendiğini ve kavramsal derinliğin henüz uygulama pratiklerinin gerisinde kaldığını göstermektedir.

3.2 Mesleki Etki ve Gereklilik

Yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri; iş yükünün hafifletilmesi, pedagojik sınırların belirlenmesi ve öğretmenlik rolünün yeniden tanımlanması ekseninde ele alınmıştır.

3.2.1 Öğretmenlik Rolünün Dönüşümü

Katılımcıların görüşleri, YZ'nin öğretmenlik mesleğine etkisi noktasında iki temel eğilime ayrılmaktadır. Katılımcıların yarısı (n=7) teknolojiyi hem kolaylaştırıcı hem de risk barındıran ikili bir yapı olarak görürken, diğer yarısı (n=7) öğretmenlik "ruhu" ve "duygusal zekâ" faktörleri nedeniyle YZ'nin etkisini sınırlı bulmaktadır.

YZ'nin içerik üretimindeki hızına ve rehberlik potansiyeline vurgu yapan Ö4, teknolojiyi bir asistan olarak şu şekilde konumlandırmaktadır:

"Yapay zekâ, çalışmamızı kolaylaştırıyor, bilgiyi hızlıca bulmamızı sağlıyor. Bazen bir öğretmenin etkinlikleri düzenlemek için bir kılavuzu olmuyor... yapay zekâda çok fazla

yenilik var, bu da öğretmenin daha rahat çalışmasını sağlayacak. Her şeyi kendi başına düşünmek zorunda kalmıyor." (Ö4, 2 Mart 2026).

Buna karşın, öğretmenlik rolünün sadece "bilgi aktarımı" ile sınırlı kalması durumunda YZ ile rekabetin mümkün olamayacağı, bu nedenle öğretmenin rolünün "beceri koordinatörlüğüne" evrilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ö12, bu kritik dönüşümü şu sözlerle ifade etmiştir:

"Yapay zeka içerik konusunda yardımcı olabilir ancak beceri eğitimi konusunda yardımcı olamaz... Bu nedenle öğretmenler olarak kendimize bakmalıyız: Eğer sadece içerik (bilgi) öğretiyorsak, yapay zeka ile rekabet edemeyiz." (Ö12, 1 Mart 2026).

3.2.2 YZ Uygulamasının Pedagojik Gerekçeleri

Öğretmenler, YZ'nin teknik kapasitesinin yüksek olmasına rağmen, eğitimin insani ve pedagojik boyutunda yetersiz kaldığı konusunda aynı fikirde oldukları saptanmıştır. Ö9, YZ'nin sınırlarını pedagojik olarak şöyle açıklamıştır:

"Öğretim hazırlığı sürecinde fayda sağlasa da yapay zekâ; duygusal süreçlerin yönetimi ve öğrenci davranışlarının çözülmesi gibi konularda öğretmenin yerini alamaz. Bu tür durumlar, ancak bir öğretmenin doğrudan gözlemi ve pedagojik yaklaşımıyla çözülebilir." (Ö9, 2 Şubat 2026).

Ayrıca, öğrencinin YZ kullanım becerisi arttıkça öğretmenin sınıf içindeki geleneksel otoritesinin ve rolünün zayıflayabileceğine dair bir farkındalık da söz konusudur. Ö10'un ifadesiyle:

"...öğrenci yapay zekayı nasıl kullanacağını biliyorsa, sınıfta öğretmenin rolü azalmış gibi görünebilir." (Ö10, 7 Mart 2026).

Fen alanı eğitiminde yapay zekâ kullanımını zorunlu kılan nedenler incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin iki temel ekseninde kümелendiği görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı (n=7), YZ'nin fen alanı derslerindeki soyut kavramları somutlaştırma ve laboratuvar kısıtlılıklarını aşma potansiyeline vurgu yapmaktadır. Özellikle Ö6, YZ'nin fiziksel imkânsızlıklar (ekipman eksikliği) ve güvenlik riskleri karşısında bir çözüm sunduğunu belirtmiştir:

"Yapay zeka kullanımı, güncel içeriklere erişimi kolaylaştırmanın yanı sıra öğrencilerin tehlikeli kimyasallar hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Özellikle okulumuzda fiziksel laboratuvar ekipmanı bulunmadığı için, öğrenciler yapay zeka aracılığıyla bu ekipmanları tanıyabilir..." (Ö6, 8 Şubat 2026).

Benzer şekilde, moleküler düzeydeki süreçlerin görselleştirilmesi ve zaman alan reaksiyonların simüle edilmesi, YZ'nin pedagojik bir gereklilik olarak görülmesini sağlamaktadır. Ö12, bu durumu şu şekilde desteklemektedir:

"...malzeme temin edilememesi, güvenlik riskleri veya hazırlık sürelerinin çok uzun olması gibi nedenlerle fiziksel bir deneyin gerçekleştirilemediği durumlarda; yapay zekanın sürece dahil olması eğitimi destekleyebilir." (Ö12, 1 Mart 2026).

3.2.3 Dersin Yönetimi ve Kazanımlar

Buna karşın, öğretmenlerin diğer yarısı (n=7), YZ'nin henüz bir "zorunluluk" haline gelmediğini savunmaktadır. Bu görüşün temelinde; mevcut dijital araçların (EBA vb.) yeterli görülmesi ve YZ entegrasyonuna dair yapılandırılmış bir modelin eksikliği yatmaktadır. Ö9, bu belirsizliği ve altyapısal çekincelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Mevcut teknoloji tabanlı öğretim materyallerinin yeterli olması nedeniyle, yapay zekanın şu aşamada bir zorunluluk teşkil etmediğini düşünüyorum. Henüz erişilebilir bir yapay zeka havuzu veya net bir kullanım yöntemi bulunmamakla birlikte; bu teknolojinin mevcut okul yapımıza nasıl entegre edilebileceği konusunda da belirsizlikler var." (Ö9, 2 Şubat 2026).

Ö5 ise teknolojinin henüz yeni olduğunu belirterek, yaklaşımların sınırlı kaldığına dikkat çekmiştir:

"Yapay zekanın henüz çok yeni bir teknoloji olması nedeniyle, bu konudaki mevcut görüş ve yaklaşımların şu an için dar bir kapsamla sınırlı kaldığını düşünüyorum." (Ö5, 2 Mart 2026).

3.3 Öğrenci Kazanımları

Yapay zekâ kullanımının öğretimdeki çıktıları; öğretimsel tasarımın zenginleşmesi ile bilişsel becerilerin zayıflama riski arasındaki gerilim üzerinden değerlendirilmektedir.

3.3.1 Öğretimsel Tasarım, Bilişsel Dönüşüm, Motivasyon ve Kalıcılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=12), YZ'nin öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasında çift yönlü bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Olumlu yönde; YZ'nin yaratıcı öğretim yaklaşımlarını teşvik ettiği ve özellikle disiplinlerarası çalışmalarda öğretmene esneklik sağladığı belirtilmiştir. Ö10 kodlu katılımcı, YZ'nin sanatsal ve teknik becerileri akademik içeriğe entegre etme potansiyelini şu şekilde örneklendirmiştir:

"Örneğin; müzik besteleme veya performans konusunda yetkinliği olmayan bir öğretmen, yapay zeka araçlarından faydalanarak içeriği melodiye dökebilir. Bu tür yenilikçi yaklaşımlar, karmaşık akademik içeriklerin öğrenciler tarafından ezberlenmesini ve anlaşılmasını önemli ölçüde kolaylaştırabilir." (Ö10, 1 Mart 202).

Bu durum, YZ'nin sadece bir bilgi kaynağı değil, aynı zamanda öğretim materyallerini kişiselleştiren ve motivasyonu artıran bir tasarım aracı olarak görüldüğünü kanıtlamaktadır.

Öğretmenler, yapay zekânın öğrencilere sunduğu anlık geri bildirim ve 7/24 erişilebilirlik imkânlarını "kişisel bir asistan" deneyimi olarak tanımlamakta; ancak bu hızın öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini sorgulamaktadır. Ö8 kodlu katılımcı, bilginin zahmetsizce elde edilmesinin öğrenme motivasyonunu ve zihinsel yapılandırma sürecini olumsuz etkileyebileceğine şu sözlerle dikkat çekmiştir:

"Yapay zekânın, öğrenciye anlık açıklamalar sunan bir asistan görevi görmesi olumlu bir gelişmedir. Ancak bu durumun; öğrencinin içeriği zihninde yapılandırmaması, öğrenme motivasyonunun düşmesi ve bilişsel süreçlerin zayıflayarak düşünme yetisinin azalması gibi olumsuz yönleri bulunmaktadır." (Ö8, 7 Mart 202).

3.3.2 Düşünme ve Akademik Hazırlık Riski

Öte yandan, teknolojinin sunduğu bu kolaylıkların hem öğretmen hem de öğrenci boyutunda ciddi bilişsel riskler barındırdığı vurgulanmaktadır. Katılımcılar; bilginin doğruluğuna dair şüphelerin (halüsinasyon riski) yanı sıra, teknolojiye duyulan aşırı güvenin analitik kapasiteyi köreltebileceğinden endişe etmektedir. Ö1 kodlu öğretmen, YZ'nin bir "düşünme engeline" dönüşme riskini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Yapay zeka bir öğretmen asistanı gibidir, ancak yapay zeka sık sık düşünmenize yardımcı olursa, buna alışsınız ve bu daha zararlı hale gelir." (Ö1, 1 Mart 2026).

Benzer şekilde, öğretmenin pedagojik becerilerinin ve öğrenciyle olan etkileşiminin zayıflayabileceği öngörülmektedir. Ö12, mesleki becerilerin yerini alan bir teknolojinin yaratacağı eksikliği şöyle dile getirmiştir:

"Yapay zekayı çok fazla kullanırsak, öğretmenlerin bazı becerilerinin yerini alacak ve bu da analitik düşünme ve etkileşim becerilerinde eksikliğe yol açacaktır." (Ö12, 1 Mart 2026).

Bu bulgular, YZ'nin pratik beceri gerektiren disiplinlerde "yardımcı bir araç" olmaktan çıkıp "ikame bir unsur" haline gelmesinin, hem pedagojik hem de akademik açıdan bir risk faktörü olarak kodlandığını göstermektedir. Özellikle deney odaklı süreçlerde YZ'nin fiziksel pratiğin yerini dolduramayacağı ve mevcut eğitim sistemine entegrasyonu konusundaki belirsizliklerin sürdüğü saptanmıştır.

Katılımcılardan biri, yapay zekânın doğası gereği kimya ve biyoloji dersinin pratik ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamayacağını savunurken; bir diğer katılımcı ise bu teknolojinin kendi mevcut eğitim bağlamına nasıl entegre edilebileceğine dair somut bir öngörü geliştiremediği için görüş bildirmekte zorlanmıştır.

3.4 Uygulama Deneyimi ve İçerik Uygunluğu

Yapay zekâ teknolojilerinin fen öğretim entegrasyonunda, hangi konuların bu teknolojiyle daha verimli işlenebileceği ve bu tercihlerin pedagojik gerekçeleri incelenmiştir.

3.4.1 YZ Entegrasyonuna Uygun Konu Alanları

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, YZ kullanımına en uygun içeriklerin; mikroskopik düzeydeki süreçlerin görselleştirilmesi ve laboratuvar imkânlarının kısıtlı olduğu durumlar olduğunu belirtmiştir. Ö3 ve Ö11 kodlu öğretmen, geleneksel yöntemlerin yetersizliği üzerinden şu şekilde açıklamıştır:

"Atom teorisi gibi konularda öğrenciler, dinamik süreçleri zihinlerinde canlandırmakta güçlük çekmektedir. Bilim insanlarının temel parçacıkları keşif deneyleri genellikle sadece anlatım ve ezbere dayalı yöntemlerle aktarıldığı için, öğrencilerin derse olan ilgisi ve odaklanma düzeyi oldukça düşük kalmaktadır." (Ö3, 3 Mart 2026).

DNA replikasyonu ve hücre bölünmesi gibi konularda öğrenciler, dinamik süreçleri zihinlerinde canlandırmakta güçlük çekmektedir. Bilim insanlarının mikroskobik yapıları veya kalıtım mekanizmalarını keşif süreçleri genellikle sadece anlatım ve ezbere dayalı yöntemlerle aktarıldığı için, öğrencilerin derse olan ilgisi ve odaklanma düzeyi oldukça düşük kalmaktadır." (Ö11, 18.Şubat2026).

3.4.2 Uygulama Pratikleri ve Öğretimsel Yöntemler

Öğretmenler, YZ'nin sadece teorik bilgi aktarımı değil, aynı zamanda **güvenlik ve pratik becerilerin** geliştirilmesinde de bir simülasyon aracı olarak kullanılabileceğini savunmaktadır. Ö11, konunun günlük yaşamla olan bağının YZ ile desteklenmesinin öğrenci motivasyonunu artıracığını ifade etmiştir:

"Deneyisel uygulamalarda güvenlik ve temel beceriler konusunun yapay zekâ entegrasyonu için oldukça uygun olduğunu düşünüyorum. Bu içeriğin... günlük yaşamla doğrudan ilişkili ve anlaşılır bir yapıda olması; yapay zekânın öğrencilerin konuyu içselleştirmesine yardımcı olma potansiyelini artırmaktadır." (Ö11, 18 Şubat 2026).

Ayrıca, okul ortamında gerçekleştirilmesi riskli veya maliyetli olan deneyler için YZ'nin sunduğu simülasyon olanakları kritik bir "çözüm ortağı" olarak görülmektedir. Tehlikeli süreçlerin yönetimine dair Ö13'ün görüşleri bu durumu desteklemektedir:

"Özellikle tehlike arz eden veya okul ortamında gerçekleştirilmesi mümkün olmayan reaksiyonların simüle edilmesi, ekipman yetersizliği sorununu aşmamıza yardımcı olabilir. Yapay zekâ, öğrencilerin bu karmaşık süreçleri hem görselleştirmelerini hem de ilgili hesaplamaları daha somut bir şekilde kavramalarını sağlayacaktır." (Ö13, 1 Mart 2026).

Araştırma bulguları, öğretmenlerinin yapay zekâyı henüz doğrudan bir sınıf içi öğretim materyali olarak kullanmadıklarını, daha çok **öğretim öncesi planlama** aşamasında sınırlı tuttuklarını göstermektedir. Bu durumun temel nedenleri arasında; metodolojik rehber eksikliği, teknolojinin karmaşıklığı ve okul altyapılarındaki yetersizlikler öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, geleneksel eğitim teknolojilerinin (EBA vb.) mevcut ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmekte ve YZ'ye geçişte bir belirsizlik yaşamaktadır. Ö2 kodlu katılımcının şu ifadesi, bu yönetsel boşluğu özetlemektedir:

"Yapay zekanın kullanımının bir düzeyde zor olduğu hissi var. Denemek istiyorum ama ders içinde nasıl kullanılacağını bilmiyorum." (Ö2, 6 Mart 2026).

Buna karşın, YZ'nin öğretmenler tarafından en yaygın kullanım alanı "operasyonel hazırlık" süreçleridir. Ö11 kodlu öğretmen, teknolojiyi pedagojik bir asistan olarak nasıl kullandığını şu sözlerle açıklamıştır:

"Yapay zekâyı henüz sınıf içi öğretim süreçlerine doğrudan dahil etmedim... Ancak yapay zekâdan, ders hazırlığı aşamasında; özellikle ders planlarının oluşturulması, etkinlik tasarımı ve ölçme-değerlendirme (sınav hazırlama) süreçlerinde aktif olarak yararlanmaktayım." (Ö11, 1 Mart 2026).

Uygulama önündeki bir diğer kritik engel ise **donanım yetersizliğidir**. İnternet erişimi olsa dahi, öğrencilerin sahip olduğu cihazların kapasitesi YZ araçlarının verimli çalışmasına engel teşkil etmektedir. Ö4, bu altyapısal engeli şöyle dile getirmiştir:

"...küçük bir okul olmamız ve öğrencilerin sahip olduğu mobil cihazların düşük performanslı olması, bu teknolojilerin etkin bir şekilde kullanılmasını kısıtlamaktadır." (Ö4, 2 Mart 2026).

3.5 Engeller ve Çözüm

Eğitim sürecinde yapay zekâ entegrasyonunun önündeki engeller; teknik altyapı, pedagojik riskler ve kurumsal/ekonomik kısıtlar olmak üzere üç temel boyutta analiz edilmiştir.

3.5.1 Çok Boyutlu Engeller (Ekonomik, Altyapı ve Etik)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=8), dijital uçurumun ve donanım eksikliğinin YZ uygulamaları önündeki en somut engel olduğunu belirtmiştir. Sınıf içi uygulamalarda fırsat eşitliğini bozan bu durum, Ö3 kodlu katılımcı tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

"Sınıf ortamında her öğrencinin kişisel bir dijital cihaza erişimi bulunmamaktadır. Özellikle tablet gibi donanımların eksikliği; öğrencilerin... teknoloji odaklı destek alma süreçlerini kısıtlamakta ve bu durum, dijital araçların sınıf genelinde yaygın bir uygulama haline gelmesini engellemektedir." (Ö3, 3 Mart 2026).

Ekonomik engellerin yanı sıra, etik ve bilimsel doğruluk boyutunda "halüsinasyon" (yanlış bilgi üretimi) riski en ciddi pedagojik bariyer olarak görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin YZ çıktılarını eleştirel bir süzgeçten geçirmeden kabul etmelerinden endişe duymaktadır. Ö11, bu riski "bilgi okuryazarlığı" eksikliği ile ilişkilendirerek şöyle açıklamıştır:

"...alan bilgisi eksik olan öğrencilerin yapay zekâ tarafından sunulan hatalı veya eksik bilgileri ayırt edememe riskidir. Üçüncüsü ise, kurumsal desteğin yetersizliği nedeniyle yapay zekâ teknolojilerine erişimin yarattığı maliyet engelidir." (Ö11, 18 Şubat 2026).

3.5.2 Bireysel ve Kurumsal Engeller

Öğretmenler, YZ kullanımının öğrencileri "bilişsel tembelliğe" sevk ederek analitik düşünme süreçlerini bypass etmesinden endişe etmektedir. Ö10'un ifadesiyle, bu durum derinlemesine öğrenmenin önünde bir engel teşkil etmektedir:

"Öğrenciler... derinlemesine düşünme ve analiz etme süreçlerinden kaçınarak, bilgiyi doğrudan kopyalayıp sunma eğilimi (bilişsel tembellik) göstermektedirler." (Ö10, 17 Mart 2026).

Ayrıca, teknolojik cihazların sınıf yönetimini zorlaştırması ve ders dışı amaçlarla kullanılması ihtimali, öğretmenlerin bu teknolojiyi sınıf ortamına dahil etme konusundaki tereddütlerini artırmaktadır.

3.5.3 YZ Kullanımı İçin Gerekli Mesleki Beceriler: Eleştirel Dijital Okuryazarlık

Eğitimde yapay zekâ entegrasyonunun başarısı, öğretmenlerin yalnızca teknik kullanıcılar olmasını değil; derinlemesine alan bilgisi ile ileri düzey dijital okuryazarlık becerilerini birleştirmelerini gerektirmektedir. Katılımcı görüşlerine göre, "Yapay Zekâ Okuryazarlığı" (AI Literacy) olarak tanımlanan bu yetkinlik seti, YZ çıktılarının doğruluğunu denetleyebilecek bir zihinsel süzgeç zorunlu kılmaktadır.

Ayrıca, YZ'den nitelikli sonuçlar alabilmek için doğru yönlendirmeleri (prompt) oluşturma ve elde edilen bilgiyi analitik bir süzgeçten geçirme yetkinliği, sürecin temel taşlarından biri olarak görülmektedir. Ö12, teknik bilgiden ziyade teknolojiye yaklaşım zihniyetine dikkat çekmiştir:

"Yapay zekâ okuryazarlığı, etkili sorular yazabilme ve zekice stratejiler geliştirme becerisidir. Uygulama öncesinde, kullanımın kapsamı ve sınırları üzerine net bir anlaşma yapılmalıdır; çünkü öğrencinin başarısını belirleyen şey, öğretmenin sadece teknik bilgisi değil, teknolojiye yaklaşım biçimi ve zihniyetidir." (Ö12, 13 Şubat 2026).

Son olarak, bu yeni teknolojilerin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmenin bizzat deneyimleme ve öğrenme isteği içinde olması gerektiği belirtilmektedir. Ö4, değişime açık olmanın önemini şu sözlerle dile getirmiştir:

"Öğretmenler yapay zekâ gibi karmaşık teknolojilere karşı açık olmalıdır. Bir öğretmen bu araçların işleyişini bizzat deneyimleyip öğrenmeden, öğrencilere rehberlik edemez veya onlara tavsiyelerde bulunamaz..." (Ö4, 2 Mart 2026).

3.6. Gelecek Planı

Araştırmanın son temasında, yapay zekâ (YZ) entegrasyonunun sürdürülebilirliği için gerekli olan mesleki gelişim stratejileri, kurumsal politikalar ve müfredat düzeyindeki beklentiler ele alınmıştır.

3.6.1 Mesleki Gelişim

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler (n=14), YZ yönetimine yönelik kapsamlı ve uygulamalı eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Mevcut eğitimlerin (n=7) branş odaklı olmaması ve "dinleme" formatında kalması, öğrenilenlerin sınıfa aktarılmasını engellemektedir. Katılımcılar, eğitimlerin çevrimiçi platformlar yerine yüz yüze ve "akran mentörlüğü" modeliyle yürütülmesini önermektedir. Ö9 kodlu öğretmen, bu ihtiyacı şu şekilde dile getirmiştir:

"Eğitim sürecinin başarısı için, bu teknolojileri öğretiminde halihazırda başarıyla uygulayan ve bu alanda uzmanlaşmış akran öğretmenlerin sürece dahil edilmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu sayede, hem pratik deneyim aktarımı sağlanacak hem de öğretmenlerin motivasyonu artacaktır." (Ö9, 2 Şubat 2026).

Ayrıca, tek seferlik eğitimler yerine, uygulama sürecinde öğretmeni destekleyecek bir takip ve izleme mekanizmasının kurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Ö3, bu eksikliği şöyle ifade etmiştir:

"...bilgiyi pratiğe dökememelerine ve adaptasyon sorunu yaşamalarına neden olmuştur. Dolayısıyla, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sürece uyum sağlamalarını garanti altına alacak, eğitim sonrası bir izleme ve değerlendirme (takip) mekanizması kurulmalıdır." (Ö3, 3 Mart 2026).

3.6.2 Müfredat Uyumu ve Etik Rehberlik İhtiyacı

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=11), YZ entegrasyonunun bireysel çabalardan ziyade ulusal bir politika ve vizyon çerçevesinde yönetilmesi gerektiğini savunmaktadır. Disipline özgü, etik sınırları netleştirilmiş ve somut bir yol haritası sunan "öğretmen rehber kitapları" en önemli ihtiyaç olarak tanımlanmıştır. Ö8'in önerisi, bu beklentiyi somutlaştırmaktadır:

"Bunu bir plan, bir kitap haline getirin: Öğretmenler için ilgi çekici hale getirme ve sınıfta tekrar kullanılabilir kılma kılavuzu." (Ö8, 7 Mart 2026).

3.6.3 İyi Uygulama Örnekleri

Gelecek vizyonunda, teknolojinin öğretmen adaylığı sürecinden itibaren mesleki kimliğin bir parçası olması ve "rol model öğretmenler" aracılığıyla bir iş birliği kültürünün oluşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Kurumsal yönetimin sadece yönerge yayınlayan değil, bizzat bu teknolojileri teşvik eden ve somut materyal desteği sağlayan bir yapıya evrilmesi, başarılı bir entegrasyonun temel şartı olarak görülmektedir.

Bulgularda belirtilmesi gereken önemli bir hususta, öğretmenlerin YZ konusunda "istekli ancak yalnız" hissettiklerini ortaya koymaktadır. Gelecek planlarının odağında, teorik seminerlerden ziyade; branşa özgü pratikler, sürdürülebilir danışmanlık desteği ve resmi/kurumsal bir uygulama kılavuzu talebi yer almaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, fen alanına hitap eden öğretmenlerin yapay zekâ (YZ) teknolojilerine yönelik bakış açılarını; hazırlık, uygulama, engeller ve gelişim ihtiyaçları olmak üzere çok boyutlu bir çerçevede ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda şu temel sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin öğretim süreçlerinde teknolojiden yararlandıkları saptanmıştır. Ancak kullanımın niteliği, öğretmenin mesleki deneyimi ve yaş değişkenine bağlı olarak

farklılık göstermektedir. Yeni nesil öğretmenlerin simülatörleri ve etkileşimli platformları tercih etmesine karşın, deneyimli öğretmenlerin PowerPoint gibi daha geleneksel araçlara odaklandığı görülmüştür. Bu durum, Cyril vd. (2022) ve Greenwood ile Baldwin'in (2022) çalışmalarında belirttikleri; yaş ve teknolojik özgüven arasındaki ters orantılı ilişkiyi destekler niteliktedir.

Araştırma, YZ entegrasyonunun iki temel evrede gerçekleştiğini göstermektedir: Öğretmen Asistanlığı; YZ, sınıf içi etkileşimden ziyade ders planlama, deney senaryolaştırma ve soru bankası oluşturma gibi "arka plan" süreçlerinde operasyonel verimliliği artırmak için kullanılmaktadır (Örn: Ö11). Doğrulama Mekanizması; entegrasyonun başarısı, öğretmenin branş uzmanlığına doğrudan bağlıdır. Katılımcılar (Örn: Ö2, Ö4), YZ'nin sunduğu verilerin bilimsel doğruluğunu teyit etmek için kendi alan bilgilerini bir "filtre" olarak konumlandırmaktadır.

Bu noktada, gibi pozitif bilimlerde YZ kullanımının en büyük riskini "halüsinasyon" olgusu oluşturmaktadır. Literatürde Alkaissi ve McFarlane (2023), üretken YZ modellerinin bazen bilimsel olarak kulağa mantıklı gelen ancak tamamen uydurma olan veriler üretebildiğine dikkat çekmektedir. Araştırmamızdaki öğretmenlerin "kontROLSÜZ araç olamaz" vurgusu, literatürdeki bu teknik riskle örtüşmektedir; zira YZ'nin üretebileceği halüsinasyonlar, ancak öğretmenin derin alan bilgisiyle bertaraf edilebilir.

Katılımcıların tamamı YZ teknolojilerine aşinalık duysa da, kavramsal netlik konusunda lisans eğitimi fen bilimleri veya mühendislik kökenli olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek bir özgüvene sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum, teknik arka planın teknoloji yönetimi becerilerini doğrudan beslediğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, Pšunder ve Ploj Vrtič (2010) tarafından ortaya konulan; teknik ve doğa bilimleri alanındaki öğretmenlerin teknolojik bilgi düzeylerinin, diğer alanlardaki meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, YZ'nin sadece bir "eğitim teknolojisi" değil, aynı zamanda teknik bir "alan okuryazarlığı" gerektirdiği, dolayısıyla eğitim fakültesi müfredatlarının bu yeni teknolojik paradigma ile güncellenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin (Örn: Ö8, Ö9, Ö12) en güçlü endişesi, YZ'nin öğrencilerde "bilişsel tembellik" yaratma ve analitik süreçleri devre dışı bırakma riskidir. Bu bulgu, literatürdeki Baidoo-Anu ve Ansah (2023) tarafından vurgulanan; üretken YZ'nin hazır çözümler sunarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve özgün problem çözme becerilerini zayıflatabileceği teziyle tam bir uyum içindedir. Derste bilginin analiz edilmeden doğrudan kopyalanması, kavramsal öğrenmeyi engelleyeceği düşünülmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin mesleki rollere dair algılarının yaş ve deneyime bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Orta yaş grubundaki öğretmenler YZ'yi modernizasyon için bir fırsat olarak görse de, AL-Tkhayneh vd. (2023) tarafından da belirtildiği üzere, bu teknolojinin uzun vadede öğretmenin sınıftaki otoritesini ve mesleki imajını sarsabileceği kaygısını taşımaktadır.

Araştırma bulguları, özellikle kıdemli öğretmenlerin yapay zekâ (YZ) entegrasyonuna karşı daha temkinli bir duruş sergilediğini göstermektedir. Bu öğretmen grubu; "öğretmenlik ruhu" olarak tanımladıkları duyuşsal etkileşimi, öğrenci davranışlarını anlık gözlemlemeyi ve bireysel bağ kurma yetisini YZ'nin ikame edemeyeceği temel unsurlar olarak nitelendirmektedir. Benzer şekilde, Artthanong ve Kijkuakul (2026) tarafından yapılan çalışma da eğitimin doğasındaki el becerisi gerektiren deneysel süreçlerin ve insani dokunuşun teknolojiyle yer değiştiremeyeceği vurgusunu desteklemektedir.

Araştırma, öğretim tasarımıında yapay zekâ (YZ) entegrasyonunun henüz başlangıç aşamasında olduğunu teyit etmektedir. Bu evrede öğretmenlerin çekinceli tutumlarının temelinde, YZ kullanımına yönelik branşa özgü kılavuzların ve standart uygulama prosedürlerinin eksikliği yatmaktadır. Bu noktada, Milli Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayımlanan 'Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları: Öğretmen Rehber Kitabı' gibi kurumsal kaynaklar, sürecin standartlaşması ve etik bir çerçeveye oturtulması açısından kritik bir adım teşkil etmektedir. Sonuç olarak; teknolojinin pedagojik çıktıları, ancak bu tür genel rehberlerin ötesine geçip disipline özgü yapılandırılmış uygulama modelleriyle desteklendiğinde tam olarak ölçülebilir ve sürdürülebilir hale gelecektir. Katılımcılar, YZ'nin öğrenci gelişimi üzerinde hem geliştirici hem de köreltici potansiyeller barındıran "iki ucu keskin bir kılıç" veya bir "bilişsel kaldıraç" görevi olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Yapay zekâ; bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran, zamandan bağımsız öğrenme imkânı sunan ve kişiye özel bir asistan gibi davranarak öğrenciyi öğrenmeye yönlendiren bir araçtır. Bobro (2024), teknolojinin bu yönüyle doğru yapılandırıldığında öğrenme verimliliğini artıran güçlü bir destek mekanizması olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan öğretmenler, YZ araçlarına duyulan aşırı güvenin, anlamlandırma yerine "kopyalamaya" odaklı bir kullanım alışkanlığı yaratmasından endişe etmektedir. Handayani vd. (2024) tarafından da vurgulandığı üzere, kontrolsüz YZ kullanımı öğrencide "bilişsel bir bağımlılık" yaratarak analitik düşünme becerilerini ve uzun süreli bellek kapasitesini tehdit etmektedir. Ayrıca, yapay zekânın hatalı bilgi üretme riski; eleştirel sorgulama, akademik dil ve yazma becerilerinde gerilemeye yol açarak uzun vadede bir 'bilişsel yoksunluk' tehdidi oluşturmaktadır. Bu riskler, eğitimde teknik desteğin yanı sıra etik ve bilişsel bir denetim mekanizmasının kurulmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırma bulguları, öğrenim yönetiminde yapay zekâ (YZ) kullanımının henüz yaygınlaşmadığını; ancak mevcut uygulama düzeyinin coğrafi ve kurumsal imkânlarla göre keskin bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Şehir merkezlerindeki öğretmenlerin, kurumsal düzeyde sağlanan sistematik eğitim ve teknik destekler sayesinde YZ teknolojilerini öğrenme yönetimi ve etkinlik tasarımı süreçlerine daha hızlı entegre ettikleri saptanmıştır. Buna karşın kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin, branşa özgü içerikten yoksun ve genel kapsamlı eğitimlerle sınırlı kalmaları, bu teknolojiyi öğretim süreçlerine dahil etme

noktasında dezavantajlı bir konumda kalmalarına neden olmaktadır. Benzer bir eşitsizlik öğrenci boyutunda da gözlemlenmektedir. Kentsel bölgelerdeki öğrenciler YZ araçlarını bir öğrenme destekçisi olarak aktif kullanabilirken; taşra bölgelerindeki öğrenciler teknolojik ekipman eksikliği ve internet erişim sorunları gibi yapısal bariyerlerle karşı karşıyadır. Elde edilen bu veriler, Farwati vd. (2024) tarafından da vurgulandığı üzere, farklı bölgelerdeki öğretmen ve öğrencilerin dijital beceri gelişimlerini doğrudan sınırlayan ekonomik ve teknolojik eşitsizliği yansıtmaktadır. Bu durum, eğitimde dijital dönüşümün sadece yazılım erişimiyle değil, altyapısal adaletin sağlanması ve bölgeye özgü destek mekanizmalarının kurulmasıyla mümkün olabileceğini kanıtlamaktadır. Eğitimdeki eşitsizlikler, sadece fiziksel kaynaklarla sınırlı kalmayıp dijital araçlara erişim kapasitesiyle de derinleşmektedir. Rajoo ve ark. (2024), sosyo-ekonomik düzeyin teknolojik imkanlardan yararlanma oranını doğrudan etkilediğini ve bunun eğitimsel çıktılarda ciddi farklar yarattığını vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları, YZ entegrasyonunun önündeki engellerin hem altyapısal hem de etik-pedagojik boyutlarda yoğunlaştığını göstermektedir. Çoğu katılımcı, özellikle kırsal bölgelerdeki küçük ölçekli okullarda ve dezavantajlı sosyo-ekonomik çevrelerdeki kurumlarda teknolojik donanım yetersizliği ve istikrarsız internet erişiminin en büyük engel olduğu görüşünde birleşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin YZ araçlarını analiz etmeden "kopyala-yapıştır" yöntemiyle kullanmalarından ve öğrenme sürecinden kopmalarından ciddi endişe duymaktadır. Bu bulgu, Blonder & Feldman-Maggor (2024) tarafından vurgulanan; YZ kullanımında etik bilincin teşvik edilmesi gerekliliğini yansıtmaktadır. Sorumlu YZ kullanımı, öğrenme kalitesini düşürebilecek veri hataları (halüsinasyonlar) ve akademik dürüstlük ihlallerini önlemek adına etik konuların kapsamlı bir şekilde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Eğitimin yönetiminde YZ teknolojilerinin etkili kullanımı, öğretmenlerin çok boyutlu bir bilgi ve beceri setine sahip olmalarına bağlıdır. Bu süreçteki başarı; konu alan uzmanlığı, ileri düzey dijital okuryazarlık ve YZ araçlarını pedagojik süreçlere uyarlama yeteneğinin birlikteliğiyle mümkündür.

Bu bulgu, öğretmenlerin teknoloji, öğretim yöntemleri ve alan bilgisini bütüncül bir yaklaşımla ele almalarını öngören Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPACK) çerçevesiyle tam bir uyum içerisinde. Katılımcılar YZ'yi sadece teknik bir donanım değil, disiplininin doğasına uygun öğrenme deneyimleri tasarlamak için bir kaldıraç olarak görmektedir.

Tartışmada öne çıkan bir diğer kritik husus, "etkili komut yazma" becerisidir. Blonder ve Feldman-Maggor (2024) çalışmalarında belirtildiği üzere; YZ'nin olumsuz etkilerini minimize etmek ve mesleki ilkelerle uyumu sağlamak için etik odaklı eğitim programlarının tasarlanması bir zorunluluktur. Öğretmen yetkinliği; aracın kullanımından ziyade, akademik dürüstlük ve bilimsel doğruluk çerçevesinde yönetilmesini kapsamalıdır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin yapay zekânın (YZ) öğretim süreçlerini iyileştirme potansiyeli taşıdıklarını göstermektedir. Ancak, özellikle belirli bir disiplin bağlamında YZ ve dersin öğretimi ile ilgili somut bir entegrasyon modelinin olmaması ve kanıtlanmış başarı hikâyelerinin eksikliği, öğretmenler nezdinde bir güvensizlik riski yaratmaktadır. Bu durum, dersin eğitiminde YZ kullanımının henüz başlangıç (emekleme) aşamasında olduğunu ve teorik farkındalığın henüz sistematik bir uygulama pratiğine dönüşmediğini kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak; eğitim otoriteleri tarafından oluşturulacak somut politikalar ve operasyonel kılavuzlar, öğretmenlerin önündeki belirsizliği ortadan kaldıracaktır. Teknolojik altyapının güçlendirilmesi ile öğretmen yetkinliğinin "mentörlük odaklı" modellerle desteklenmesi, YZ'nin eğitimde öğrenme kalitesini artıran bir katalizör rolü üstlenmesini sağlayacaktır.

5. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve yapılan tartışmalar ışığında, eğitimde yapay zekâ (YZ) entegrasyonunun kalıcılığını ve başarısını sağlamak amacıyla şu öneriler sunulmaktadır:

YZ eğitimleri, genel teknoloji kullanımından ziyade doğrudan "Alan Eğitiminde YZ" temasıyla yapılandırılmalıdır. Öğretmenlere yönelik düzenlenen yapay zekâ eğitimleri; branş temelli atölye çalışmaları ve uzman desteğiyle yapılandırılmış uzun süreli takip programları şeklinde düzenlenmelidir.

Tek seferlik seminerler yerine, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları sorunlara anlık çözümler üretebilecekleri, uzman desteğinin sürekli olduğu bir izleme ve değerlendirme gruplarının aktif çalıştığı mekanizmalar kurulmalıdır. Eğitimin bir "etkinlik" değil, bir "süreç" olduğu prensibi benimsenerek öğretmenler uygulama aşamasında yalnız bırakılmamalıdır.

Eğitimlerde, YZ teknolojilerini sınıflarında başarıyla uygulayan deneyimli öğretmenleri "eğitici" olarak konumlandırılmalıdır. Bu yaklaşım, öğretmenler arasındaki "güven boşluğunu" kapatacak ve meslektaşlar arası motivasyonu artıracaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili otoriteler tarafından, öğretim programında ki kazanımların hangi YZ aracıyla nasıl işleneceğini gösteren Standart Uygulama Kılavuzları ve dijital materyal havuzları oluşturulmalıdır (Byeon, 2021).

Eğitim sisteminde YZ kullanımına dair akademik dürüstlüğü, veri gizliliğini ve etik kullanım ilkelerini içeren, bölgesel düzenlemelerin üzerinde bağlayıcılığı olan net bir ulusal etik rehber yayımlanmalıdır.

Taşra ve düşük sosyo-ekonomik bölgelerdeki okulların teknolojik altyapı ve internet erişim sorunları ivedilikle çözülmelidir. Bütçe planlamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verilerek dijital fırsat eşitliği sağlanmalıdır (Lian, 2024; Zan & Zan, 2025).

Gelecek Araştırmalar ve Akademik Öneriler

Eğitim Fakülteleri'nin lisans programlarına "YZ Okuryazarlığı" dersleri entegre edilmeli ve öğretmen adaylarının bu süreçteki yetkinlik gelişimleri akademik olarak takip edilmelidir.

Bu araştırma öğretmen algılarına odaklanmıştır. Gelecek çalışmalar, YZ kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki uzun vadeli etkilerini nicel verilerle incelemelidir.

KAYNAKÇA

- Artthanong, S., & Kijkuakul, S. (2026). Artificial Intelligence (AI) in chemistry learning management: Reflections from chemistry teachers through qualitative research. *Journal of Global Perspectives in Humanities and Social Sciences (J-GPHSS)*, 20(1), 1–19. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JournalGradVRU/article/view/278437/188071>
- Almasri, F. (2024). Exploring the Impact of Artificial Intelligence in Teaching and Learning of Science: A Systematic Review of Empirical Research. *Research in Science Education*.54,977–997. <https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3>
- AL-Tkayneh, K. M., Alghazo, E. M. & Tahat, D. N. (2023). The Advantages and Disadvantages of Using Artificial Intelligence in Education. *Journal of Educational and Social Research*.13(4), 105. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0094>
- Blanco Fontao, C., López Santos, M. & Lozano, A. (2024). ChatGPT's Role in the Education System: Insights from the Future Secondary Teachers. *International Journal of Information and Education Technology*.14(8), 1035-1043. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.8.2131>
- Blonder, R. & Feldman-Maggor, Y. (2024). AI for chemistry teaching: responsible AI and ethical considerations. *Chemistry Teacher International*. 6(4). <https://doi.org/10.1515/cti-2024-0014>
- Bobro, N. (2024). Advantages and disadvantages of implementing artificial intelligence in the educational process. *Molodij Včenij*.4(128), 72–76. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-4-128-38>
- Boumediene, H. & Bouakkaz, M. (2024). Artificial Intelligence in Education. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design Book Series*.407–438. DOI: 10.4018/979-8-3693-7220-3.ch014
- Byeon, S. (2021). Analysis of media literacy education performance patterns and perceptions of elementary, middle and high school teachers. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21, 149-167.

- Cenzon, C. G. (2008). Examining the Role of Various Factors and Experiences in Technology Integration: A Description of a Professional Model. 32. <http://mars.gmu.edu/handle/1920/3337>
- Chaudhary, J., Parmar, N. & Mehta, A. (2024). Artificial Intelligence and Expert Systems. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*. 535–546. <https://doi.org/10.48175/ijarsct-15988>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods] (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). İstanbul: Siyasal Kitabevi
- Cyril, N., Thoe, N. K., Sinniah, D., Rajoo, M., Sinniah, S., Adzmin, W. N., Lay, Y. F. & Shukor, S. A. (2022). Exploring the Effect of Science Teachers' Age Group on Technological Knowledge, Technological Content and Pedagogical Knowledge in Augmented Reality. *DINAMIKA Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*. 14(1), 1. <https://doi.org/10.30595/dinamika.v14i1.13302>
- Farwati, R., Sari, I. P. & Fadhilah, G. A. (2024). Transforming the Chemistry Education Curriculum: Students' Creativity Using Alin Lectures. *Hydrogen: Journal Kependidikan Kimia*. 12(4), 687. <https://doi.org/10.33394/hjkk.v12i4.12569>
- Greenwood, P. M. & Baldwin, C. L. (2022). Preferred Sources of Information, Knowledge, and Acceptance of Automated Vehicle Systems: Effects of Gender and Age. *Frontiers in Psychology*. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.806552>
- Handayani, E. S., Ramadhani, Q. A., Rozan, A. N. M. & Azmi, M. (2024). The Use of Artificial Intelligence (AI) among International Class Program Students and Its Implication in Their Learning. *Proceeding of International Conference on Islamic Education (ICIED)*. 9(1), 635. <https://doi.org/10.18860/icied.v9i1.3206>
- Iyamuremye, A., Niyonzima, F. N., Mukiza, J., Twagilimana, I., Nyirahabimana, P., Nsengimana, T., Habiyaemye, J. D., Habimana, O. & Nsabayeze, E. (2024). Utilization of artificial intelligence and machine learning in chemistry education: a critical review. *Discover Education*. 3(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00197-5>
- Lian, J. (2024). An Analysis of Inequality in Educational Resources in the United States. *Advances in Economics, Management and Political Sciences*. 127(1), 163–169. <https://doi.org/10.54254/2754-1169/2024.ox18534>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Eğitimde yapay zekâ uygulamaları: Öğretmen rehber kitabı*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_12072024_web.pdf
- Misong, A., Srisa-ard, S. & Pilanthananon, N. (2022). TPACK to Learn for Science: TPACK to Learn for Chemistry. *Journal of Educational Review Faculty of Educational in MCU*. 9(1), 141–153.
- Phoonsawat, G., Wanpeng, R., Homsai, S. & Pongsophon, P. (2022). Artificial Intelligent and Science Teaching. *Journal of Industrial Education*. 21(1), 1–8.
- Pšunder, M. & Ploj Virtič, M. (2010). The influence of the field of study on the use of modern information and communication technologies among students and teachers. *Informatologia*. 43(43), 269–279. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=50534>

- Rajoo, S., Raj, V. V. & Andraiah, L. (2024). Inequality in Education. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*. <https://doi.org/10.55057/ijares.2024.6.1.67>
- Son, M. (2023). Analysis of the Necessity of AI Utilization and Digital Competencies and Use Cases for Science Teachers. *Brain, Digital, & Learning*. 13(3). <https://doi.org/10.31216/bdl.20230015>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zan, N., & Zan, B. U. (2025). Yapay Zekâ Destekli Derin Sahtecilik Teknolojisinin Pedagojik, Etik ve Toplumsal Boyutları. *Electronic Turkish Studies*, 20(4) p.2961-2983.
- Zan, N., & Zan, B. U. (2025). *Tek beden herkese uymaz: Yapay zeka çağında eğitimin yeniden tasarımı* Serüven Yayınevi

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Adem AZRAK⁶⁴, Gökçe ÖZDEMİR⁶⁵,

ÖZET

Örgütsel bağlılık, çalışanların görev yaptıkları kuruma yönelik aidiyet hissetmeleri, kurumun amaç ve değerlerini benimsemeleri ve kurumda kalma isteği duymaları olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması; eğitim kalitesinin artırılması, okul ikliminin güçlendirilmesi ve öğrenci başarısının desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algı düzeylerini belirlemek ve bu algıların demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile tasarlanmıştır. Evreni, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluştururken, örneklemi uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 362 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler “Kişisel Bilgiler Formu” ve 18 maddeden oluşan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile toplanmış; analizlerde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri yüksek, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeyleri ise orta seviyededir. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaş, sosyo-ekonomik düzey, okuldaki hizmet yılı ve meslekteki toplam hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve çalıştıkları okulun bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık algılarının da arttığı görülmüştür. Bu sonuçlar, örgütsel bağlılığın deneyim ve çevresel koşullarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırma yalnızca Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır; bu nedenle benzer çalışmaların farklı örneklem ve kademelerde yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Örgütsel Bağlılık

An Examination of Differences in Teachers' Levels of Organizational Commitment Across Demographic Variables

Abstract

Organizational commitment is defined as employees' sense of belonging to their institution, their adoption of its goals and values, and their willingness to remain within the organization. In this context, high levels of teachers' organizational commitment are important for improving educational

⁶⁴ Öğretmen, Gaziantep Üniversitesi, ademazrak@gmail.com

⁶⁵ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, gozdemir382@gmail.com

quality, strengthening school climate, and supporting student achievement. The aim of this study is to determine the organizational commitment levels of middle school teachers and to examine whether these perceptions differ according to demographic variables. The study was designed using the survey model, one of the quantitative research methods. The population consisted of teachers working in public middle schools in the Şehitkâmil district of Gaziantep during the 2024–2025 academic year, and the sample included 362 teachers selected through convenience sampling. Data were collected using a “Personal Information Form” and an 18-item, three-dimensional “Organizational Commitment Scale.” Descriptive statistics, independent samples t-test, and one-way ANOVA were used in the analysis.

The findings revealed that teachers’ emotional commitment levels were high, while continuance, normative, and overall organizational commitment levels were moderate. No significant differences were found based on gender and educational level; however, significant differences were observed according to age, socio-economic level, tenure at the current school, and total years of professional experience. Accordingly, as teachers’ age, experience, and the socio-economic level of the school environment increased, their organizational commitment levels also increased. These results indicate that organizational commitment is associated with both experience and contextual conditions. The study is limited to middle school teachers in the Şehitkâmil district of Gaziantep; therefore, further research is recommended across different samples and educational levels.

Keywords Teacher, school, organizational commitment.

1. GİRİŞ

Örgütsel bağlılık, genel bir ifadeyle bireyin örgüte olan sadakat ve bağlılığını ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık, farklı yönlerden bireyle örgüt arasındaki bütünleşme derecesini yansıtır. Kişinin örgütün hedeflerini kabul edip benimsemesi ve bu hedeflere duyduğu inanç, onun örgüt için beklenilenden fazla çaba göstermesi ve örgütteki üyeliğini devam ettirme arzusu, örgütsel bağlılığı belirleyici öğelerdir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık kavramını; çalışanların çalıştıkları kurumla özdeşleşmeleri, kurumda kalmak istemeleri, kuruma karşı olan sadakatleri ve davranışları, kurumları başarılı olsun diye gösterdikleri özel çabaları şeklinde tanımlamak da mümkündür. Örgütsel bağlılığı güçlü olan çalışanların işten ayrılma, işe geç kalma ve devamsızlık gibi olumsuz davranışları sergileme olasılıkları düşüktür (Akar, 2015). Çalışanların düşük seviyede olan örgütsel bağlılıkları ise, çalıştıkları kuruma olan ilginin düşmesi, kurum adına çaba gösterilmemesi, performansın azalması ve çalışanların işten ayrılma eğilimlerinin artmasına neden olmaktadır (Koçoğlu ve Terzi, 2020).

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, okulların amaçlarına ulaşmasında ve eğitim faaliyetlerinin sağlıklı biçimde sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, eğitim örgütleri olan okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel bağlılık algılarının belirlenmesi ve bu değerlendirmelerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulmasıdır. Bu amaçlar doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları;
 - Cinsiyet,
 - Okulun bulunduğu bölge,
 - Eğitim durumu,
 - Yaş,
 - Mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. LİTERATÜR TARAMASI

Türk Dil Kurumu (TDK, 2025), bağlılığı “bağlı olma durumu” ve “birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat” olarak tanımlamaktadır. Bağlılık, bireysel ihtiyaçlarla örgütsel amaç ve değerleri ilişkilendiren bir araçtır (Buchanan, 1972: 7). Örgütsel bağlılığı Yüksel (2000), “sadece işverene sadakat demek değil, örgütün iyiliği ve başarısının sürmesi için örgüte dâhil olanların düşüncelerini açıklayıp, çaba gösterdikleri bir süreçtir” şeklinde tanımlarken, Celep (2014) de örgütsel bağlılığı, “bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Çöl (2004) de bu konuda yaptığı çalışmalarda örgütsel bağlılığı, “işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsü” olarak tanımlamıştır. Ayrıca Özsoy vd. (2004), örgütsel bağlılığı bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi olarak tanımlarken, Balay (2000) ise bireyin örgütteki yatırımlarının, tutumsal bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi şeklinde açıklamaktadır. Tanımlardan yola çıkıldığında, örgütsel bağlılığın oluşmasında üç önemli faktörün öne çıktığı görülmektedir:

- Örgütün amaç ve değerlerine inanmak,
- Örgüt lehine anlamlı katkılar sunmak için fedakarlıkta bulunma isteği,
- Örgütte kalma arzusu (Chughtai ve Zafar, 2006; Sezgin ve Koşar, 2010).

Çalışanların bağlılığı, örgütsel başarıya ulaşmada en kritik faktörlerden biri olarak görülmektedir. Her örgüt, üyelerinin örgütsel bağlılığını artırmayı hedeflemektedir. Çünkü örgütsel bağlılık, çalışanları problem üreten bireyler yerine, problem çözen bireyler haline getirmektedir. Örgütler, refah içinde olmak veya varlıklarını sürdürebilmek istiyorlarsa, üyelerinin bağlılıklarını mutlaka sağlamalıdır (İnce ve Gül, 2005). Örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin bulunduğu örgütler daha etkili ve verimlidirler. Örgütsel bağlılığı güçlü olan işgörenlerin, işten ayrılma, işe geç kalma, devamsızlık gibi olumsuz davranışları sergileme olasılığı düşüktür. Örgütün amaçlarını benimseyen ve bu amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf eden işgörenler örgüte rekabet gücü kazandırır. Bu işgörenler olumlu

görüş bildirdikleri için örgüt kaliteli elemanları bünyesine katmakta zorlanmaz (Cengiz, 2000). Düşük örgütsel bağlılık, işe geç kalma, devamsızlık, düşük performans ve hatta işten ayrılma gibi hem bireysel hem de örgütsel açıdan olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Gül ve İnce, 2005).

Toplumsal dönüşüm çabalarının önemli olduğu okullarda öğretmenlerin ve diğer bütün paydaşların eğitimci olarak örgütsel bağlılıklarının güçlendirilmesi önemli ve gereklidir (Uğurlu ve Üstüner, 2011, s.436). Okullarda örgütsel bağlılık mevzuu öğretmenin okulda çalışmaya devam etmesiyle direkt ilişkili olduğu için mühim bir konudur (Choi ve Tang, 2009). Mert'e (2019) göre, eğitim kurumlarında özellikle öğretmenlerin yüksek örgütsel bağlılığa sahip olmaları son derece önemlidir. Bunun başlıca nedeni, örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, meslektaşlarına, öğrencilerine ve görev yaptıkları eğitim kurumlarına karşı olumlu bir tutum sergilemeleridir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının; performans, devamsızlık, tükenmişlik ve personel devri gibi önemli sonuçları olduğu görülmektedir (Celep, 2014).

Örgütsel bağlılık, birçok araştırmacı tarafından farklı boyutlarda ele alınmış ve sınıflandırılmıştır. Meyer ve Allen (1991) araştırmalarında, literatürdeki bağlılık tanımlarının kavramsal olarak "istek ve arzular", "algılanan maliyet" ve "zorunluluk" olmak üzere üç ana tema çerçevesinde gruplandırılabilirliğini savunarak, bu temalara dayanan bir bağlılık modeli geliştirmişlerdir. Bu modelin üç temel ögesi bulunmaktadır: Arzu ve istekliliğe dayalı "duygusal bağlılık", algılanan maliyet temelinde şekillenen "devamlılık bağlılığı" ve zorunluluk temeline dayalı olan "normatif bağlılık".

2.1. Duygusal Bağlılık

İşgörenlerin örgütlerinin değerlerini, hedeflerini ve amaçlarını benimsemeleri ölçüsünde hissettikleri bağlılık olarak tanımlanabilir. Bu durumda işgören, örgütün değerlerini içselleştirir ve onun bir parçası olarak kalmak ister. İşgörenin örgüte duyduğu bağlılığın en güçlü biçimi budur. Aslında, bu kişiler her işverenin arzuladığı, kendini tamamen örgüte adanmış ve sadakat gösteren işgörenlerdir. Böyle bireyler, işlerine karşı olumlu bir tutum sergilerler ve gerektiğinde fazladan çaba harcamaya hazırdırlar (Bayram, 2005). Başka bir deyişle, üyenin örgütle kurduğu duygusal bağın niteliğini ifade eder. Üye, örgütün bir parçası olmaktan memnuniyet duyar ve bundan haz alır (İmamoğlu, 2011). Eren'e göre (2012), duygusal bağlılık, örgüt ve yöneticilerine güven duyma, onlara karşı saygı ve sevgi besleme, ayrıca onların ortaya koyduğu örgütsel vizyon, misyon, strateji ve kültürel değerleri benimseme sürecidir.

Duygusal bağlılığı yüksek çalışanlar, örgütte kalmayı istemeleri nedeniyle üyeliklerini sürdürmeye devam ederler (Meyer ve Allen, 1991). Duygusal bağlılık, bireyin iş deneyimleri, algıları ve kişisel özelliklerinin birleşimi sonucu örgüte karşı geliştirdiği olumlu tutumlarla şekillenir (Mowday vd., 1982). Görevde özerklik, görevin açıklığı ve anlamlılığı, örgüt içindeki imajı, gerektirdiği nitelikler,

yöneticinin tutumu, davranışları ve yaklaşımları ile yönetime katılım, duygusal bağlılığın önemli öncülleri arasında yer almaktadır (Dunham vd., 1994, s.371).

2.2. Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı, işgörenin örgütte kalmasıyla elde ettiği avantajları ve örgütten ayrılmanın doğuracağı maliyetleri karşılaştırarak yaptığı değerlendirme sonucunda ortaya çıkmaktadır. Allen ve Meyer, bu boyutu Becker'in "Yan Bahis" yaklaşımından esinlenerek geliştirmişlerdir. İşgören, örgütten ayrılma ve örgütte kalma arasında bir analiz yaparak, kalmanın daha mantıklı olduğuna karar verir ve örgütte kalmayı tercih ederek devam bağlılığını oluşturur (Allen ve Meyer, 1991, s. 64).

Kişinin, örgütten ayrılması durumunda sahip olduğu fırsatları kaybetmenin doğuracağı maliyeti değerlendirerek, bunu tolere edip edemeyeceğine karar vermesi olarak tanımlanabilir (Bakan, 2018). Örgütten ayrılması halinde işsiz kalma ihtimali ve karşılaşacağı ekonomik zorluklara ilişkin algısı doğrultusunda şekillenen bağlılık boyutudur (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2007). Devam bağlılığı, çalışanların kendi isteklerinden ziyade maliyetler ve yatırımlar gibi dışsal faktörlerin etkisiyle kurumda kalmaya devam etmelerini ifade eder. Bu nedenle, devam bağlılığı her zaman arzu edilen bir durum olmayabilir; zira çalışanlar, aslında istemedikleri halde kurumda kalmayı tercih edebilirler (Gül, 2002). İşgören veya paydaş, örgütten ayrıldığında sahip olduğu fırsatları kaybedeceğini bilmesi, o zamana kadar edindiği birikimi yitirme endişesi ve itibarının zarar göreceği düşüncesi, devam bağlılığını güçlendiren faktörler arasında yer alır (McMahon, 2007).

2.3. Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, çalışanların ahlaki bir sorumluluk duyarak örgütte kalmaları gerektiğine inanmalarıdır. Normatif bağlılığı yüksek bireyler, örgüte karşı bir yükümlülük hisseder ve kalmalarının doğru olduğunu düşünürler (Meyer ve Allen, 1991). Normatif bağlılık, çalışanın örgüte bağlı olmayı bir görev olarak görmesi ve bu bağlılığın doğru olduğuna inanması sonucunda şekillenen bir bağlılık türüdür. Bu yönüyle diğer iki bağlılık türünden ayrılır. Duygusal bağlılık, "bu örgütte kalmak istiyorum" düşüncesini içeren bir yaklaşıma dayanırken, normatif bağlılık, "bu örgütte kalmalıyım" anlayışıyla özdeşleşen bir değer yargısı ve sorumluluk bilinci taşır (İnce ve Gül, 2005, s.41). İşgörenlerin veya paydaşların örgüte bağlılıklarının temelinde, çoğunlukla o örgüte duyulan borç ve minnet duygusu yatmaktadır. Geçmişte örgüte sundukları katkıların, kendilerini örgüte bağlı kıldığına inanırlar (Seçkin, 2011).

Normatif bağlılıkta, bireyler işe karşı güçlü bir bağlılık hissederek çalışmaya devam ederler. Normatif bağlılığı yüksek olan çalışanlar, genellikle başka bir kuruma geçmeyi etik bulmadıkları için mevcut örgütlerine bağlı kalmayı sürdürmektedirler (Kurşunluoğlu vd., 2017). Normatif bağlılık, içinde zorunluluk unsurunu barındırır; ancak bu zorunluluk, devam bağlılığından farklı bir yapıya sahiptir. Burada zorunluluk, kişisel maliyet hesabına değil, bireyin ahlaki değerleri çerçevesinde şekillenen

duygu ve inançlarına dayanır. Çalışanların bağlılık hissi, kişisel çıkarlarından ziyade, yapılanın etik ve doğru olduğuna duydukları inançtan kaynaklanır. Bu yönüyle normatif bağlılık, psikolojik bir sözleşme niteliği taşımaktadır (Meyer ve Herscovitch, 2001, s.316).

3. YÖNTEM

Araştırma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu herhangi bir müdahalede bulunmadan mevcut haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için uygun bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı doğrultusunda tarama modelinden yararlanılmıştır.

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise zaman, maliyet ve ulaşılabilirlik gibi faktörler dikkate alınarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 362 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Değişkenler

Katılımcıların demografik özellikleri		n	%
Cinsiyet	Kadın	228	63,0%
	Erkek	134	37,0%
Yaş	20-30 yaş arası	142	39,2%
	31-40 yaş arası	139	38,4%
	41-50 yaş arası	63	17,4%
	51 yaş ve üzeri	18	4,4%
Eğitim durumunuz	Lisans	312	86,2%
	Yüksek Lisans	50	13,8%
Okulunuzun bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi	Düşük	167	46,1%
	Orta	167	46,1%
	Yüksek	28	7,7%
Bulunduğunuz okuldaki hizmet yılınız	1-5 yıl	234	64,6%
	6-10 yıl	77	21,3%
	11 yıl ve üzeri	51	14,1%
Meslekteki toplam hizmet yılınız	1-5 yıl	131	36,2%
	6-10 yıl	103	28,5%
	11-20 yıl	74	20,4%
	21yıl ve üzeri	54	14,9%

3.2. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama ve standart sapma) yararlanılmıştır.

3.3. Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin verilerin toplanabilmesi için öncelikle gerekli araştırma izinleri alınmıştır. 2024–2025 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde yer alan ve araştırma örneklemine dahil edilen okullar ziyaret edilerek ölçme aracı araştırmacı tarafından öğretmenlere doğrudan uygulanmıştır. Nicel veri toplama aracı aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, öğretmenlerin algıları doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin elde edilen bulgular sunulmakta ve tartışılmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları; çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve tartışılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri betimsel olarak nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarının betimsel düzeyde ortaya konulabilmesi amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde frekans analizi yapılmış; öğretmen görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Yönelik Algılarının Ortalama ve Standart Sapması

Sıra	Değişkenler	$\bar{X}$	Standart sapma
1	Duygusal bağlılık alt boyutu	3,43	,97
2	Devam bağlılığı alt boyutu	3,04	,78
3	Normatif bağlılık alt boyutu	2,72	,90
4	Örgütsel bağlılık ölçeği (genel)	3,06	,75

Tablo 2’deki örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarına ait analizler (duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık) incelendiğinde, öğretmenlerin alt boyutlara genel olarak kararsızım veya katılıyorum seviyesinde yanıtladığı ve orta, yüksek derecede algıladıkları görülmektedir. Alt boyutlardan en düşük ortalama seviyeye sahip olanın normatif bağlılık alt boyutu ($\bar{X}=2,72$; $Ss=,906$) iken en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun ise duygusal bağlılık alt boyutu ($\bar{X}=3,43$; $Ss=,973$) olduğu

görülmüştür. Örgütsel bağlılık ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında ise ($\bar{X}=3.06$; $Ss=,753$) öğretmenlerin, örgütsel bağlılık konusunda genel algı düzeylerinin orta düzeyde ve “kararsızım” aralığında olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının; cinsiyet, görev yaptıkları okulun bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim durumu, yaş, bulundukları okuldaki hizmet süresi ve meslekteki toplam hizmet süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, söz konusu değişkenler çerçevesinde sırasıyla sunulmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	P
Örgütsel bağlılık	Kadın	228	3,07	0,71	0,368	360	0,713
	Erkek	134	3,04	0,82			

Tablo 3’deki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için yapılan t-Testinin analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,07$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,04$) örgütsel bağlılık algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p > 0,05$) Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin okullarının bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik seviyesi açısından anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını görebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, analizin sonuçları aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algılarının Okullarının Bulunduğu Mahallenin Sosyo-Ekonomik Seviyesi Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Farklılık olan gruplar
Örgütsel bağlılık	Düşük (1. Grup)	167	2,85	0,76	14,586	<,001	1. grup - 2. grup ve 1. grup-3. grup
	Orta (2. Grup)	167	3,22	0,70			
	Yüksek (3. Grup)	28	3,06	0,63			

Tablo 4'deki ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okulun bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir ($F = 14,586$; $p < .001$). ANOVA sonucu, gruplar arasında en az bir grup çifti arasında anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymakla birlikte, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu göstermemektedir. Bu nedenle, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerine başvurulmuştur. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, düşük sosyo-ekonomik seviyedeki mahallelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, orta sosyo-ekonomik seviyedeki mahallelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşüktür (Ortalama fark = $-0,36959$; $p < 0,001$). Benzer şekilde, düşük sosyo-ekonomik seviyedeki mahallelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki mahallelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre de anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir (Ortalama fark = $-0,57763$; $p < 0,001$). Buna karşılık olarak , orta ve yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki mahallelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = 0,341$). Gruplara ait örgütsel bağlılık ortalamaları incelendiğinde, düşük sosyo-ekonomik seviyedeki mahallelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamasının $\bar{X} = 2,8470$, orta sosyo-ekonomik seviyedeki mahallelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamasının $\bar{X} = 3,2166$ ve yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki mahallelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamasının ise $\bar{X} = 3,4246$ olduğu görülmüştür. Bu bulgular, okulun bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik seviyesi yükseldikçe öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, lisans ve lisansüstü grupları arasında bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	Df	P
Örgütsel bağlılık	Lisans	312	3,05	0,77	-,472	360	0,637
	Lisansüstü	50	3,11	0,63			

Tablo 5'deki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının eğitim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için yapılan analiz sonuçlarına göre, eğitim seviyesi lisans ($\bar{x} = 3,05$) olan öğretmenler ile eğitim seviyesi lisans üstü olan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,11$) örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark bulunmamıştır. ($p > 0,05$) Bu bulgu, eğitim düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, analizin sonuçları aşağıda Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farklılık olan gruplar
Örgütsel bağlılık	20-30 yaş (1. Grup)	142	2,98	0,72	4,88 6	0,002	1. grup- 4. grup ve 2. grup - 4. grup
	31-40 yaş (2. Grup)	139	2,99	0,79			
	41-50 yaş (3. Grup)	63	3,27	0,72			
	51 yaş ve üzeri (4. Grup)	18	3,52	0,49			

Tablo 6’daki ANOVA sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş aralıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($F = 4,886$; $p = ,002$). Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tukey HSD testi sonuçları incelendiğinde, 20-30 yaş grubu ile 51 yaş ve üzeri grup arasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (Ortalama fark = -0,54425; $p = 0,019$). Benzer şekilde, 31–40 yaş grubu ile 51 yaş ve üzeri grup arasında da örgütsel bağlılık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Ortalama fark = -0,53109; $p = 0,023$). Buna karşılık, 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında ($p = 0,999$), 20–30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında ($p = 0,056$), 31-40 yaş grubu ile 41–50 yaş grubu arasında ($p = 0,076$) ve 41-50 yaş grubu ile 51 yaş ve üzeri grup arasında ($p = 0,558$) örgütsel bağlılık düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Homogeneous Subsets tablosunda yer alan grup ortalamaları incelendiğinde, örgütsel bağlılık ortalamasının 20-30 yaş grubunda $\bar{X} = 2,98$, 31-40 yaş grubunda $\bar{X} = 2,99$, 41-50 yaş grubunda $\bar{X} = 3,27$ ve 51 yaş ve üzeri grupta $\bar{X} = 3,52$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe örgütsel bağlılık düzeylerinin artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının bulunduğu okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, analizin sonuçları aşağıda Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algılarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişkenler		Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Farklılık olan gruplar
Örgütsel bağlılık	Okuldaki hizmet yılı	1-5 yıl (1. grup)	234	3,00	0,78	5,290	0,005	1. grup-3. Grup ve 2. grup-3.grup
		6-10 yıl (2. grup)	77	3,06	0,72			
		11 yıl ve üzeri (3. grup)	51	3,37	0,59			

Tablo 7’deki ANOVA sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin bulundukları okuldaki hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($F = 5,290$; $p = ,005$). Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Ortalama fark = $-,37417$; $p < ,001$). Ortalama farkın negatif olması, 11 yıl ve üzeri grubunun örgütsel bağlılık ortalamasının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, 5-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler arasında da 11 yıl ve üzeri grup lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Ortalama fark = $-,31193$; $p = ,022$). Buna karşın, 1-5 yıl ile 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$). Elde edilen bulgular bakılarak, öğretmenlerin aynı okulda görev yaptıkları süre arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığını görülmektedir. Özellikle 11 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, daha kısa süre görev yapan öğretmenlere kıyasla örgütsel bağlılıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algılarının Meslekteki Toplam Hizmet Yılı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişkenler		Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Farklılık olan gruplar
Örgütsel bağlılık	Meslekteki hizmet yılı	1-5 yıl	131	2,99	0,79	5,334	0,001	1. grup-4. grup ve 2. grup-4. grup
		6-10 yıl	103	2,93	0,68			
		11-20 yıl	74	3,12	0,82			
		21 yıl ve üzeri	54	3,40	0,62			

Tablo 8’deki ANOVA sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($F = 5,334$; $p = ,001$). Tukey HSD testi sonuçlarına göre; 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler ile 1–5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Ortalama fark = $,40802$; $p = ,004$). Benzer şekilde, 21 yıl ve

üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında da 21 yıl ve üzeri grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Ortalama fark = ,46812; $p = ,001$). Buna karşın, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında örgütsel bağlılık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > ,05$). Homojen alt kümeler tablosu incelendiğinde, örgütsel bağlılık ortalamalarının hizmet süresi arttıkça yükseldiği görülmektedir. Buna göre, 6-10 yıl ($\bar{X} = 2,9331$) ve 1-5 yıl ($\bar{X} = 2,9932$) hizmet süresine sahip öğretmenler daha düşük ortalamalarda yer alırken, 11-20 yıl ($\bar{X} = 3,1164$) ve özellikle 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3,4012$) hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin meslekteki toplam hizmet süreleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığını ve özellikle 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, daha az deneyime sahip öğretmenlere kıyasla örgütsel bağlılıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde, örnekleme yer alan ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algı düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarına ilişkin algılarının “kararsızım” ile “katılıyorum” aralığında yer aldığını ve bu durumun orta-yüksek düzeyde bir örgütsel bağlılığa işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Örgütsel bağlılık genel algı düzeylerinin ise “kararsızım” aralığında orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Alt boyutların orta-yüksek düzeyde olmasına rağmen örgütsel bağlılık genel algısının orta düzeyde kalması, öğretmenlerin okullarına yönelik bağlılık tutumlarının olumlu yönde ancak tam anlamıyla pekişmemiş olduğunu yani bağlılığı güçlendiren yönetsel faktörlerin geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Alan yazınında mevcut araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Nitekim Memduhoğlu ve Çevik (2022), Akın ve Orman (2015), Can ve Kara (2025)’da yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel algılarının orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Alt boyutların ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun “duygusal bağlılık” en düşük ortalamaya sahip boyutun ise “normatif bağlılık” alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okullarına yönelik aidiyet, sahiplenme ve duygusal bağlarının görece güçlü olduğunu; buna karşın okula karşı minnet, sadakat ve sorumluluk duygularına dayalı olarak kurumdan ayrılmama yönündeki normatif bağlılıklarının daha sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, Kasalak ve Güneri (2017) tarafından ortaöğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da öğretmenlerin en yüksek düzeyde duygusal bağlılık, en düşük düzeyde ise normatif bağlılık algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Örgütsel bağlılık ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkilere yönelik bulgularda da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğretmenlerin benzer eğitim süreçlerinden geçerek mesleğe başlamaları ve mesleki yaşamları boyunca benzer örgütsel ve mesleki deneyimler yaşamaları, örgütsel bağlılık algılarının cinsiyetten bağımsız olarak oluşmasına katkı sağlamış olabileceği yorumu yapılabilir. Alan yazınında mevcut araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Selvitopu ve Şahin (2013), ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Çillik ve Tok (2023) ile Kurban ve Tok (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okullarının bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik seviyesi arttıkça, örgütsel bağlılıkları da artıyor yorumu yapılabilir. Aynı zamanda bu durum yüksek sosyo-ekonomik seviyeye sahip mahallelerde görev yapan öğretmenlerin, genellikle daha iyi fiziki koşullarda çalışmasıyla, kaynaklara daha kolay erişimiyle, öğrenci ve veli desteği gibi olumlu çevresel faktörlerle karşılaşmalarıyla ilişkilendirilebilir ve bunda öğretmenlerin kurumla olan özdeşleşme ve aidiyet duygusunu güçlendirdiği söylenebilir. Atalay (2023) öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık ve tüm alt boyutlardaki algılarının, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik seviyesi açısından anlamlı şekilde farklılaştığını ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik seviyesi yükseldikçe okula bağlılıklarının da yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır.

Örgütsel bağlılık ile eğitim düzeyi değişkeni arasındaki ilişkilere yönelik bulgularda ise, eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi eğitim örgütlerinde öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü eğitim düzeyine sahip olmalarının okul içindeki rol ve sorumluluklarını etkilememesinden kaynaklı olabilir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar da alan yazınında yer almaktadır. Nitekim Ertürk ve Aydın (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Örgütsel bağlılık ile yaş değişkeni arasındaki ilişkilere yönelik bulgularda ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe örgütsel bağlılık düzeylerinin artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermesi, öğretmenlerin mesleki yaşam süreçleri ve kariyer aşamalarıyla ilişkili olabilir. Özellikle yaşça daha ileri grupta yer alan öğretmenlerin uzun yıllar boyunca aynı kurumda görev yapmaları, kuruma yönelik aidiyet duygularının ve örgütsel bağlılıklarının güçlenmesine katkı sağlayabilmektedir. Bunun yanında mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin kurum kültürünü daha iyi tanımaları ve örgütle daha güçlü bir ilişki geliştirmeleri de örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaşmasına neden olmuş olabilir. Alan yazınında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Can (2023) da araştırmasında öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık algılarının ve örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuş; özellikle 41–50 yaş aralığındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin 31–40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ve yaş ilerledikçe öğretmenlerin okula bağlanma eğiliminin arttığını, okuldan ayrılma eğiliminin ise azaldığını belirtmiştir.

örgütsel bağlılık ile okuldaki hizmet yılı değişkeni arasındaki ilişkilere yönelik bulgular incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, okuldaki hizmet yılı değişkeni öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Elde edilen bulgular bakılarak, öğretmenlerin aynı okulda görev yaptıkları süre arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı yorumu yapılabilmektedir. Bu durum, aynı okulda uzun süre görev yapan öğretmenlerin okullarına karşı daha güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmeleri ve okul içindeki sosyal ilişkilerinin daha sağlam olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin içinde yeni atanan öğretmenlerin olması zorunlu görev yerlerinde belki de aile bütünlüğünden uzak olmaları da örgütsel bağlılıklarını azaltan nedenler olarak düşünülebilir. Kurşunoğlu vd. (2010)' de yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel örgütsel bağlılıklarının ve tüm alt boyuttaki algılarının, okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve görev yaptıkları okulda 11 yıl ve üzerinde sürede çalışan öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak örgütsel bağlılık ile meslekteki toplam hizmet yılı değişkeni arasındaki ilişkilere yönelik bulgularda ise, hizmet yılı değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara bakılarak, öğretmenlerin meslekteki toplam hizmet süreleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı yorumu yapılabilmektedir. Bu bulgular, meslekte geçirilen sürenin artmasıyla birlikte öğretmenlerin kazandıkları deneyimin, okullarına yönelik bağlılık düzeylerinin güçlenmesine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça okulların örgütsel değer ve normlarını daha fazla benimsemeleri, okullarına yönelik bağlılıklarının artmasının bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra uzun yıllar öğretmenlik mesleğini sürdüren bireylerin aile yaşamlarında belirli bir düzen kurmaları, sosyal hayatlarında ve mesleklerinde kendilerini gerçekleştirmiş olmaları ve zamanla kazandıkları sosyal ve mesleki statü de örgütsel bağlılık düzeylerinin artmasına katkı sağlayan

faktörler arasında gösterilebilir. Selvitopu ve Şahin (2013)' de çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleğindeki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşarak, meslekteki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi az olanlara göre okullarına daha fazla bağlı oldukları sonucuna varmışlardır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. Araştırma sonuçlarına ve ilgili literatüre dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

- Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutundaki algılarının “katılıyorum” aralığında, yüksek düzeyde olduğu, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılık algılarının ise “kararsızım” aralığında, orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının; cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı düzeylerinin yaş aralıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin yaşları ilerledikçe örgütsel bağlılık düzeylerinin artma eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı düzeylerinin meslekteki toplam hizmet yılı aralıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Meslekteki toplam hizmet yılı 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının diğer diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin meslekteki toplam hizmet yılı arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin artma eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı düzeylerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okulun bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek düzeyde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin okullarının bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin artma eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı düzeylerinin bulunduğu okuldaki toplam hizmet yılı aralıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Meslekteki toplam hizmet yılı 11 yıl ve üzeri öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının diğer diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin bulunduğu okuldaki

toplam hizmet yılı arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin artma eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2 Öneriler

- Görece yaşı büyük öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları daha yüksektir. Yaşı daha genç öğretmenlerin bağlılıklarını düşüren nedenler ayrıntılı olarak araştırılmalı meslek hayatlarını daha motive ve verimli geçirmeleri sağlanmalıdır.
- Mevcut araştırmanın evren ve örneklemini Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerle sınırlı kalmaktadır. Benzer araştırmalar farklı örneklem ve kademelere yapılabilir.
- Mevcut araştırma devlet okulları üzerinde yapılmıştır benzer çalışmalar özel okullar üzerinde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, U. & Orman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel güven ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 92-102.
- Akar, H. (2015). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 110–132.
- Altaş, S. & Çekmecelioğlu, H. G. (2007). İş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansı üzerindeki etkileri: Bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 47-57.
- Atalay, U. S. (2023). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları ile örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bakan, İ. (2018). *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık kavram, kuram, sebep ve sonuçlar* (2 baskı). Gazi Kitabevi.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* (Ankara İli Örneği). (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Buchanan, B. (1972). *Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Yale University, New Haven.
- Can, M. (2023). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Can, M., & Kara, M. (2025). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 228-249. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1433642>
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

- Cengiz, A. A. (2000). Enformasyon çağında örgüt bağlılığını geliştirmenin yollarına genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1-2), 509-538.
- Choi, P. L., & Tang, S. Y. F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 767-777. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.005>
- Chughtai, A. A. & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers. *Applied H.R.M. Research*, 11(1), 39-64.
- Çillik, A., & Tok, T. N. (2023). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki / The relationship between teachers' organizational commitment levels and organizational cynicism perceptions. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 236-251. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1392086>
- Çöl, G. (2004). İnsan kaynakları örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 6(2), 4-11.
- Dunham, R. B., Grube J. A. & Castaneda M. B. (1994). Organizational commitment: the utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 370-380.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 147-173.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37- 56 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eab/issue/39832/472230>.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi); Gazi Üniversitesi
- İnce, M. & Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma. Örgütsel bağlılık*, Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Kasalak, G., & Güneri, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizm ve örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 416-434. <https://izlik.org/JA84FM25DP>
- Koçoğlu, M., & Terzi, C. (2020). Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerine etkisinin incelenmesi: hekimlere yönelik bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 129-143. <https://doi.org/10.33206/mjss.487309>
- Kurban, C., & Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1729-1745. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3275>
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. & Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(28), 101-115.
- McMahon, B. (2007). Organizational commitment, relationship commitment and their association with attachment style and locus of control. Doktora Tezi, Georgia Institute of Technology, USA
- Memduhoğlu, H. B., & Çevik, M. S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 146-158. <https://izlik.org/JA67MG45FE>

- Mert, E. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). "Commitment in the workplace: Toward a general model", *Human Resource Management Review*. 11, 299–326.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnovers*. New York: Academic Pres.
- Özsoy, S. A., Ergül, Ş., & Bayık, A. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 6(2), 13–19.
- Seçkin, Z. (2011). Örgütsel bağlılık. Ö. Yeniçeri ve Y. Demirel (Der.), *Yönetimde birey ve örgüt odaklı davranışlar* içinde (s. 345-360). İstanbul: Ekin Yayıncılık.
- Selvitopu, A., & Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189. <https://izlik.org/JA39SE27SH>
- Sezgin, F., & Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434-448.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

AİLE KONULU SELÇUKLU SERAMİK MİNYATÜRLERİNDEN OLUŞAN SANAL MÜZENİN ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL EMPATİ BECERİLERİNE ETKİSİ

Özlem GÜLEŇ İĞDİ⁶⁶,

ÖZET

Bu çalışmanın ana amacı, Selçuklu Devleti'nden günümüze miras kalan aile konulu seramik minyatürlerden oluşan sanal bir müze tasarlayarak, tarihimizin bu az bilinen seramik minyatürlerini tanıtmak ve aile temalı Selçuklu seramik minyatürlerinden oluşan sanal müze gezisinin, BİLSEM'de öğrenim gören lise öğrencilerinin Türk tarihinde ailenin önemiyle ilgili tarihsel empati becerilerine etkisini araştırmaktır. Ayrıca, öğrencilerin sanal müze gezisi hakkındaki görüşleri de incelenmiştir.

Dünyanın farklı bölgelerine dağılmış aile temalı Selçuklu seramik minyatürlerini sanal bir müze aracılığıyla ziyaret etme fırsatı sunmak, öğrencilere kültürel mirasımızın en önemli eserleri arasında yer alan aile temalı seramik minyatürleri tanıtmak, öğrencilerin tarihsel empati yoluyla Türk tarihinde aileye verilen önemi öğrenmelerini sağlamak, Türk tarihi ve toplumunda büyük önem taşıyan aile kurumunun değerine ve bu değerın günümüze aktarılmasına dair öğrencilerde farkındalık yaratmak, kültürel mirasımızın bir parçası olan aileye verilen değeri, sanal bir müze aracılığıyla geçmişten günümüze bir köprü kurarak geleceğe taşımak ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem-değer-eylem çerçevesinin nihai amacı olan "Huzurlu Aile ve Toplum" hedefine ulaşılmasına katkıda bulunmak çalışmanın diğer hedefleri arasındadır.

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın önceki çalışmalardan en önemli farkı, dünyanın farklı bölgelerine dağılmış Selçuklu aile konulu seramik eserlerin bir araya getirilerek sanal bir müze tasarlanması ve bu müzenin öğrencilerin tarihsel empati becerileri üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır. Sanal müzeler, geçmişten bugüne ve geleceğe köprü görevi görerek kültürel mirası aktarmanın günümüzdeki en etkili yollarından biri haline gelmiştir. Öğrenciler, literatür taraması yoluyla belirlenen 40 Selçuklu seramik minyatüründen oluşan sanal bir müzeyi ziyaret etme imkanı bulmuşlardır. Sanal müze turunun ardından öğrencilere, müze deneyimi hakkındaki görüşlerinin sorulduğu "Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formu" ve "Sanal Müze Uygulaması Öğrenci Geri Bildirim Formu" uygulanmıştır. Çalışma grubumuz BİLSEM'de öğrenim gören 50 lise öğrencisinden oluşmuştur. Öğrencilerin görüşme formlarında verdikleri yanıtlar hem nicel hem de nitel olarak analiz edilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Sanal müze gezisinin tarihsel empati becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma hem tasarımı hem de araştırma konusu bakımından özgündür.

Bulgular değerlendirildiğinde, sanal müzedeki seramik eserlerde Selçuklu ailesini gören öğrencilerin, Selçuklu'da ailenin önemine ilişkin tarihsel empati becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler yüksek düzeyde tarihsel empati becerisi kazanmışlardır. Öğrencilerin sanal müze gezisini okul derslerinde bir etkinlik olarak kullanma isteğini belirtmeleri, uygulamanın eğitim materyali olarak kabul edilebilir olduğunu ve yaygınlaştırılma potansiyelinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanal müze, tarihsel empati, minyatürlerde aile, Selçuklu'da aile, seramiklerdeki aile.

⁶⁶ Dr., Yenimahalle, Ankara, ogulencigdi@yahoo.com

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı; Selçuklu Devleti'nden günümüze miras kalan aile konulu seramik minyatürlerden oluşan bir sanal müze tasarlayarak tarihimizde çok bilinmeyen bu seramik minyatürlerin tanıtılması ve aile konulu Selçuklu seramik minyatürlerinden oluşan sanal müze gezisinin BİLSEM'e devam eden lise öğrencilerinin Türk tarihinde ailenin önemi ile ilgili tarihsel empati becerilerine etkisini araştırmaktır. Ayrıca sanal müze gezisi ile ilgili öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Dünyanın değişik yerlerinde dağınık olarak bulunan, aile konulu seramik minyatürlerini sanal müze ile gezebilme imkanı sunmak, kültürel mirasımızın en önemli eserlerinden olan aile konulu seramik minyatürleri öğrencilere tanıtmak, öğrencilerin Türk tarihinde aileye verilen önemi tarihsel empati yaparak öğrenmelerini sağlamak, Türk tarihinde ve toplumunda önemi büyük olan aile kurumunun değeri ve bu değerın günümüze aktarılması ile ilgili öğrencilerde farkındalık yaratmak, kültürel mirasımız olan aileye verilen değeri sanal müze ile geçmişten günümüze bir köprü kurarak günümüze ve geleceğe taşımak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem-değer-eylem çerçevesinin nihai hedefi olan "Huzurlu Aile ve Toplum" hedefine ulaşmaya katkıda bulunmak diğer hedeflerimiz arasındadır.

1.GİRİŞ

Günümüzde bilişim teknolojileri alanındaki gelişmeler, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak üreten, teknolojik imkanları kullanan bir konuma getirmektedir. Yazılım teknolojilerinin gelişmesiyle sanal müzeler de öğrenme süreçlerine dahil olmaktadır. Sanal müze, çok çeşitli materyallerden oluşturularak tasarlanan, nesneleri ve bu nesnelere ait bilgileri barındıran, alışılmış metotların ötesine geçen, dünya çapında erişimi olanaklı kılmak amacıyla fiziki anlamda bir ortama gerek duymayan müzelerdir.(Ulaş, 2025) Son yıllardaki teknolojik gelişmeler nedeniyle, para, yol, zaman gibi sorunları ortadan kaldıran sanal müzeleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkili bir eğitimsel araç olarak benimsediği bilinmektedir.(Ünal, 2023) Sanal müzeler, kültürel mirası, geçmişten günümüze ve geleceğe bir köprü vazifesi görerek aktarmanın günümüzdeki en etkili yollarından birisi haline gelmiştir.

Müze gezileri insanlarda tarihsel empati becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Tarihsel empatinin bir tanımı; amaç, olay ve hareketler arasındaki bağlantıyı görebilme ve şartlı olarak kendine mal edebilmedir. Başka bir tanımı ise, tarihçinin incelediği insanların zihniyetleri, eylemlerin gerisindeki düşüncelerini, hayal gücü yoluyla anlamasıdır. Öğrencilerin kendilerini daha büyük bir sosyal bütünün, geçmişin ve geleceğin bir parçası olarak hissetmesi ise tarih dersinin düşünme becerilerinden olan tarihsel empati ile mümkündür. (Kaygısız, 2019) Tarihsel empati tarihsel olayların şekillenmesinde insan unsuruna vurgu yaparak, geçmişte yaşamış insanların duygu, düşünce, hayata bakış açılarının incelenmesini gerektirir. Böylece öğrencilerin tarihin günümüzle ve hayatlarıyla olan

ilişisini görmelerine yardım eder. Tarihsel empati öğretim programlarında yer alan “değişim ve süreklilik” kavramının öğrenilmesini sağlar. (Yılmaz,2012). Bu açıkladığımız nedenlerle; lise tarih dersi müfredatının da alan becerileri arasında yer alan tarihsel empati becerilerini geliştirecek kanıtlar öğrencilere ders materyali olarak sunulmalıdır. Böylece içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini benimsemiş özümsemiş ve bunu geliştirme anlayışına sahip bireylerden oluşan etkili vatandaşlar yetiştirilebilir.

2.LİTERATÜR TARAMA

Türk tarihinde aileye verilen önem ve değer soyut kültürel mirasımız arasındadır. İlk Türk devletlerinde ve onların arkasından kurulan Türk İslam devletlerinde ailenin toplumun temeli olduğu bilinmektedir. Selçukluların Müslüman olup Anadolu’ya geldikleri 10. yüzyıldan başlayarak egemenliklerini sürdükleri 300 yıllık dönemde aileye verilen değer değişmemiştir. Selçuklu Devleti’nde hükümdarlar eşlerine büyük bir saygı duymuşlar ve onlara ayrı bir saray, küçük çaplı bir ordu ve idari teşkilat tahsis etmişlerdir. Terken unvanı ile anılan bu hatunların özel bir hazineleri ve vezirleri olup gerektiğinde savaş zamanında kendi ordularıyla savaşta eşlerine yardıma giderlerdi (Gündüz, 2012). Hükümdar ve eşi arasındaki birlik beraberlik aile dayanışması seramik minyatürlere de en güzel şekilde yansımıştı. Sadece yönetimde değil toplum hayatında da erkek ve kadın birbirine saygılı bir konumdaydı. İbn-i Batuta’nın Selçuklu ülkesini gezdiği seyahat notlarında “Bu ülkede gördüğüm ve beni epeyce şaşırtan davranışlar arasında burada erkeklerin kadınlara gösterdikleri aşırı saygıdır. Bazen kadınlara erkekleri ile beraber rastlarsınız ve o vakit bu adamları onların hizmetkârları sanırsınız” ifadeleri Selçuklu toplumunda aile içi saygıyı çarpıcı şekilde anlatmaktadır (Tekin, 2014).

Selçuklu seramik minyatürleri günümüzde tarihsel belge olarak kabul edilmektedir. Bu eserler üzerinde çok sayıda kadın ve erkek figürü vardır. Bu seramiklerden hareketle kadının Selçuklu toplumundaki önemini açıklamaya çalışan araştırmalar mevcuttur. Başak Burcu Tekin’in “Selçuklu Kültüründe Kadının Konumu Üzerine: Sanat Eserlerinden Hareketle Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme” isimli makalesi ile (Tekin, 2014) Gönül Öney’in “Tarihten Yansımalarla Büyük Selçuklu Seramiklerinde Kadın” isimli makalesi Selçuklu Devleti’nde kadın figürlü sanat eserlerini ana tema olarak seçmişlerdir (Öney, 2008).

Bu çalışmada ise yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak; hükümdar ve eşinin bir birlikte yer aldığı bu seramiklerde kadın dışında hükümdarın da yer almasıyla bir aile tablosu çizildiği bakış açısından hareketle Selçuklu toplumunda birlik ve beraberliğin sembolü olan ailenin önemini sanal müze ve tarihsel empatiyle öğrencilerin algılamalarını sağlamak hedeflenmiştir. Çalışmanın Selçuklu tarihinden örneklerle öğrencilerde tarihte ve kültürümüzde ailenin önemli olduğu düşüncesini

güçlendirmesini beklemekteyiz. Gelecek nesillerde oluşturmak istediğimiz tarih ve toplum bilinci sayesinde aile kurumunun güçlenmesi algısına olumlu yönde katkı yapmak nihai hedefimizdir.

3.YÖNTEM

Araştırma yöntemimiz karma araştırma yöntemidir. Karma yöntem araştırmacıların hem nitel hem nicel veriler elde ettiği ve iki türlü veriyi de analiz ettikleri yöntemidir. Bu yöntemde nitel ve nicel aşamalar yorum yapılırken ve sonuç çıkarılırken birlikte ele alınır. (Çepni, 2018).

Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak Selçuklu dönemine ait aile konulu seramik minyatürlerden oluşan bir sanal müze tasarlanmıştır. Selçuklu Devleti'nde hükümdar ve eşini gösteren seramik minyatürler Türk tarihinin birinci el kaynakları arasındadır. Bu seramik minyatürler görsel belge olarak kabul edilmektedir. Literatür taraması sonucu sanal müzede yer alan 40 adet seramik minyatür eserin resimlerine ve bilgilerine ulaşılmıştır. Sanal müze, bir web 2 aracı olan Art Steps programı ile hazırlanmıştır. Sanal müze tasarlanırken resimlerin altına resimlerle ilgili bulundukları yer ve sergilendikleri müze ile ilgili açıklama kısmı yazılmıştır. Müzeye karekod eklenerek kolay erişilebilirliği sağlanmıştır. 50 öğrencinin sanal müzeyi interaktif bir şekilde kullanarak bireysel olarak gezmeleri sağlanmıştır.

İkinci aşamada müzeyi gezen öğrencilerin sanal gezi sonrasında gezinin öğrencilerde Selçuklu'da aileye verilen önem ile ilgili tarihsel empati becerilerine etkisinin araştırıldığı "Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formu" ile müze deneyimi ile ilgili görüşlerinin sorulduğu "Sanal Müze Uygulaması Öğrenci Geri Bildirim Formu" öğrencilere uygulanmıştır. Sanal gezi sonrasında uygulanan formların verileri hem nicel hem nitel olarak araştırılmıştır.

Öğrencilerin "Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formu"na verdikleri cevaplar rubrik ile puanlanıp ortalamaları alınmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Her temaya ilişkin ortalama puanlar ölçekte verilen anlamlandırma düzeyleri tablolaştırılarak bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır. Ayrıca tarihsel empati düzeyleri frekans dağılımı ile öğrencilerin tarihsel empati becerileri yeterlilik düzeyleri yüzdelerle dağılımı tablolaştırılmış ve bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

Öğrencilerin "Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formu" ile "Sanal Müze Uygulaması Öğrenci Geri Bildirim Formu" verdikleri yanıtlar kategori ve kodlara ayrılarak ayrıntılı yorumlar yapılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular tablolaştırılıp yorumlanmıştır. "Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formu" verilen yanıtlardan elde edilen veriler tarihsel empatinin özellikleri (Kaygısız, 2019) dikkate alınarak ve içerik analizi ile yapılarak yorumlanmıştır.

3.1 Çalışma Grubu:

Çalışma grubumuzu; 15-18 yaş aralığında lise düzeyinde öğrenim gören 50 kişilik BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler Mamak'ta yer alan bir BİLSEM'e devam eden öğrenciler arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmamız lise tarih dersi müfredatı temalarıyla uyumlu olduğu için (Tarih dersi 10. sınıf 1. Tema Türkistan'dan Türkiye'ye) lise düzeyi öğrencileri, bu çalışma için uygun görülmüştür.

3.2. Sanal Müzede Yer Alan Selçuklu Seramik Minyatürlerinin Özellikleri ve Sanal Müzenin Tasarlanması



Şekil 1. Müzenin tasarlanması

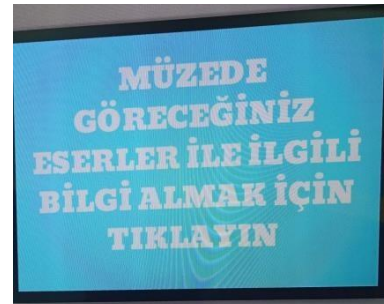


Şekil 2. Müzenin erişilebilirliği için Müzenin girişine eklenen karekod

Sanal müzede literatür taraması ile ulaştığımız aile konulu Selçuklu seramik minyatürlerinden hükümdar ve eşinin tasvir edildiği 40 resim kullanılmıştır. Sanal müze web 2 araçlarından Art Steps ile hazırlanmıştır. (Şekil 1). Resimlerin altına eserin bulunduğu yer, sergilendiği gerçek müze ve resimle ilgili kısa açıklamaya yer verilmiştir. Web 2 aracı olan Canva aracılığı ile karekod oluşturularak, karekod ile müzeye erişebilirlik sağlanmıştır. (Şekil 2). Karekod müze girişinde konumlandırılmıştır.



Şekil 3. Müzenin giriş kısmı



Şekil 4. Müzenin girişine eklenen sesli bilgilendirme butonu

Müze girişinde (Şekil 3) sesli bir buton eklenerek öğrencilere müzede gördükleri eserlerle ilgili bazı bilgiler verilmiştir. (Şekil 4). Bilgilendirme metni tarafımızca yazılmış olup, metnin seslendirilmesi aşamasında yalnızca web 2 aracı olan Canva'daki yapay zeka ile metnin sese dönüştürülmesi teknolojisinden teknik destek amacıyla yararlanılmıştır. Yapay zeka içerik üretiminde kullanılmamıştır.

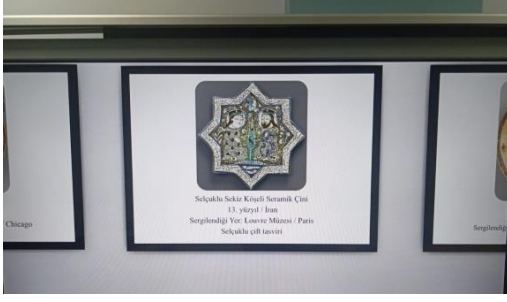
Sesli butona eklenen bilgilere de literatür taraması ile ulaşılmıştır. Bu bilgiler şunlardır: Selçuklu seramiklerinin ana konusu; hükümdar, hükümdarın eşi ve saray soylularıdır. Genellikle Asya Türk tarzında bağdaş kurarak oturur vaziyette çizilmişlerdir. Yüzleri şişman gözleri çekik olması Orta Asya etkilerinin en belirgin özelliğidir ve dönemin güzellik algısını yansıtmaktadır (Öney, 2016). Ayrıca seramik minyatürlerinde kadın ve erkek uzun saçlı olarak tasvir edilmişlerdir (Eke, 2019). Erkeklerde uzun ve örgülü saç geleneği ilk Türk devletlerinden Selçuklulara devam etmiştir (Öney, 2008).

Selçuklu Devleti'nden günümüze üzerinde kadın ve erkek motifi olan çok sayıda minyatür eser kalmıştır. (Deveci, 2015). Minyatür sanatında kişiler hiyerarşideki yerlerine göre büyük ya da küçük bir şekilde resmedilirler. Hükümdar ve ailesi diğer bütün unsurlara oranla daha büyük çizilir (Mercin, 2019). Selçuklu seramik eserlerindeki minyatür desenlerde, hükümdar ve eşi aynı boyutta, genellikle birbirlerine dönük şekilde resmedilmiştir. Seramik eserlerde kadın ve erkek birbirine oldukça benzeyen şekilde tasvir edilmiştir (Atasoy, 1971). Her ikisinin kıyafetleri de aynı derecede süslü ve gösterişlidir (Eke, 2019). Hatun figürünün bütün seramiklerde sultanla aynı büyüklükte ve eş konumda olması, hatunun saraydaki gücünü anlatmaktadır (Öney, 2008). Hükümdar ve eşi kaftan giyer, başlarında bir başlık göze çarpar (Tekin, 2014). Kadınların başını çevreleyen taçların ortasında bir belirgin bir taş bulunmaktadır. Hükümdarın börk tipi başlığı daha sadedir (Öney, 2008). Öğrencilere verilen bilgiler bu bilgiler ile sınırlandırılmıştır.

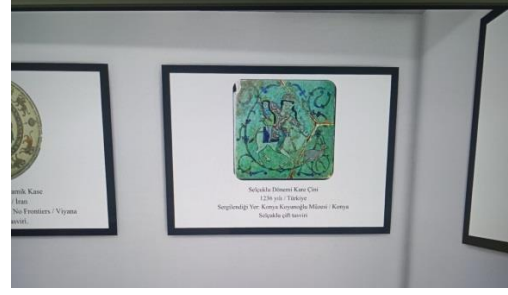
Büyük Selçuklu Devleti seramik eserleri çoğunlukla İran'da Rey'de üretilmiştir. Bu şehirlerden Anadolu'ya gelen çini ustaları yoluyla Büyük Selçuklu sanatı üslubu Anadolu'ya taşınmıştır. Anadolu Selçuklu devleti döneminde de seramik sanatı Büyük Selçuklu dönemi ile hemen hemen aynı özellikleri göstermiştir. İran'dan Anadolu'ya kadar uzanan Selçuklu seramik sanatının kadın erkek figürlü ve aile konulu en güzel örnekleri ne yazık ki büyük çoğunlukla dünya müzelerinde veya özel koleksiyonlarda dağınık haldedir (Öney, 2016).

XIII. Yüzyıl ortalarındaki Moğol akınları nedeniyle Selçuklu seramiklerinin önemli bir kısmı büyük ölçüde yok olmuştur. Kars Müzesi ve Kubadabad Sarayı dışında Türkiye'deki müzelerde örneğine rastlanmayan aile konulu bu seramik minyatürler, bize Selçuklu yaşantısı, sarayı, gelenekleri, kıyafetleri hakkında bilgi veren tarihi belge niteliğindedir (Çetin, 2016). Bu seramik eserler ailenin Selçuklu devletindeki konumunu anlamamıza da imkan sağlamaktadır. Selçuklularda aileye verilen değer, sanat eserleri üzerinde görselleşmiştir.

Sanal müzede yer alan 40 seramik eser açıklamaları, kaynakları ve sergilendikleri müze ve künyeleri ile beraber başvuru Ek 1'de verilmiştir.



Şekil 5. Müzeden örnek görseller



Şekil 6. Müzeden örnek görseller



Şekil 7. Müzeyi gezen öğrenci



Şekil 8. Uygulama günü müzeye erişim sayısı

50 öğrencinin sanal müzeyi interaktif bir şekilde birebir gezmeleri sağlanmıştır (Şekil 7). Öğrencilerin müzede ortalama 15 dakika kaldıkları belirlenmiştir. Çalışma grubumuzdaki 50 öğrencinin dışında kurumdaki istekli öğrencilerin karekod yoluyla sanal müzeye erişim sağladıkları ve uygulama günü erişim sayısının 100'e çıktığı belirlenmiştir (Şekil 8).

3.3. Veri Toplama Süreci-Görüşme Formlarının Uygulanması

Sanal müzeyi gezen öğrencilerin tarihsel empatinin özelliklerini gösterme düzeylerinin nasıl olduğunu araştırmak için 6 temaya ayrılan 12 sorudan oluşan "Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formu" ile 7 sorudan oluşan "Sanal Müze Uygulaması Öğrenci Geri Bildirim Formu" öğrencilere uygulanmıştır. Müzeyi gezen öğrencilere formlar sınıf ortamında birebir görüşme yoluyla uygulanmıştır.

3.3.1. Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formu

Görüşme formu hazırlanırken tarihsel empatinin aşağıda belirtilen 6 özelliği dikkate alınmıştır: Öğrencilerde düzeyi araştırılan tarihsel empatinin özellikleri şunlardır:

1. Geçmişteki insanların davranışlarının nedenlerinin anlaşılmasına ve açıklanmasına imkan tanıma
2. Tarihi olayların kronolojik açıdan ve bağlam açısından değerlendirilmesini içermesi

3. Tarihi kanıtların değerlendirilmesine ve analizine dayanma
4. Geçmişte yaşanan olayların sonuçları üzerinde çalışmayı içerme
5. Yaşanılan dönemin bugünden farklı olduğunun kesin ve net olarak kabul edilmesi
6. İnsan davranışının farklılığına, çeşitliliğine ve karmaşıklığına saygı duymak (Kaygısız, 2019)

Bu özellikler dikkate alınarak Selçuklu'da aileye veren değer konulu, 6 özelliği ölçmeye yaradığı için 6 temaya ayrılan ve her tema için 2 soruyu kapsayan toplam 12 tane açık uçlu soruda oluşan bir form hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Tarihsel empatinin özelliklerine uygun olarak hazırlanan sorular 10. sınıf tarih 1. Teması Türkistan'dan Türkiye'ye ünitesinin alan becerileri olan SBAB1. Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme, SBAB4. Değişim ve Sürekliliği Algılama SBAB5.2. Değişim ve Sürekliliği Neden ve Sonuçlarıyla Yorumlama SBAB1. Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme kazanımlarına da uygundur. (MEB, 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı, 2025).

Lise Türk Aile ve Sosyal Hayatı dersinin 2. Ünitesinin adı Tarihsel Süreçte Türk Aile Yapısıdır. 2.2.4.aSelçuklu Devleti Dönemi'nde Türk aile yapısının temel özelliklerine değinilir" ve "AB6. Geçmiş ve Gelecek Arasında Bağ Kurabilme Becerisi" alan becerilerine de uygundur. (MEB, Ortaöğretim Türk Sosyal Hayatında Aile Dersi Öğretim Programı, 2023)

Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formu araştırmaya katılacak öğrenci sayısı kadar fotokopi yoluyla çoğaltılmıştır. Gezi sırasındaki bilgi butonunda duydukları bilgiler dışında öğrencilere soruları cevaplarken herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

3.3.2.Sanal Müze Uygulaması Öğrenci Geri Bildirim Formu

7 açık uçlu sorudan oluşan form öğrencilerin deneyim ve duygularına yönelik ve öğrenme ve kazanımlarına yönelik olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. 1. temada 4 soruya 2. temada 3 soruya yer verilmiştir. Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formunun ardından öğrencilere birebir görüşme yoluyla uygulanmıştır.

3.4.Veri Analizi

Görüşme formlarına verilen yanıtlardan elde edilen veriler hem nicel hem nitel olarak araştırılmıştır.

Nicel veriler: Bu bölümde, Tarihsel Empati görüşme ve Değerlendirme Formu'ndan elde edilen yanıtlar betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Rubrik ile puanlanıp ortalamaları alınmıştır. Böylece ham veriler değerlendirilmiş; her temaya ilişkin ortalama puanlar rubrik ölçeğe verilen anlamlandırma düzeyleri doğrultusunda yorumlanmıştır. Ölçekte puanlama 0 ile 3 arasında olup, 0 = ilgisiz/boş, 1 = yüzeysel, 2 = temel empati, 3 = gelişmiş empati göstergesi olarak tanımlanmaktadır. Her öğrenci için değerlendirme notu belirlenmiştir.

Her tema için iki soru sorulmuş olup, temaya ilişkin ortalama skorlar bu iki sorunun bireysel puanlarının ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Tarihsel Empati Rubrik Değerlendirme Tablosu her öğrenci için doldurulmuştur. Her temaya ilişkin ortalama puanlar ölçekte verilen anlamlandırma düzeyleri tablolaştırılarak bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır. Ayrıca tarihsel empati düzeyleri frekans dağılımı ile öğrencilerin tarihsel empati becerileri yeterlilik düzeyleri yüzdelik dağılımı tablolaştırılmış ve bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

Nitel veriler: Öğrencilerin Tarihsel Empati Görüşme ve Değerlendirme Formu'na verdikleri yanıtlar ve Sanal Müze Uygulaması Öğrenci Geri Bildirim Formu'na verdikleri yanıtlar tema ve kodlara ayrılarak ayrıntılı yorumlar yapılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular tablolaştırılıp yorumlanmıştır. Hem nicel hem nitel veriler sonuçlar yazılırken birlikte değerlendirilmiştir.

4 -BULGULAR

Çalışmada elde edilen öğrencilerin tarihsel empati becerileri yeterlilik puanları ortalamaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenci Başına Tarihsel Empati Becerileri Yeterlilik Puan Ortalamaları

Kişi No	1.Tarihi olayların nedenlerini anlama	2.Kronolojik farkındalık	3.Tarihi kanıtları analiz etme	4.Tarihi olayların sonuçlarını değerlendirme	5.Dönemin bugünden farklı olduğunun farkına varma	6.İnsan davranışının farklılığına saygı duyma
1	2	2	2	2	2	2
2	3	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3
11	2	3	3	3	3	3
12	3	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3	3
15	1	2	3	3	3	3
16	3	3	3	3	2	3
17	3	3	3	3	3	3
18	3	3	3	3	3	3

19	2	3	3	3	3	3
20	3	3	3	3	3	3
21	3	3	3	3	3	3
22	3	3	3	3	3	3
23	3	3	3	3	3	3
24	3	3	2	3	2	3
25	3	3	3	2	2	3
26	2	3	3	1	3	3
27	3	3	3	3	3	3
28	3	3	3	3	3	3
29	3	3	3	3	3	3
30	2	3	3	3	3	2
31	3	3	3	3	3	3
32	3	3	3	3	3	3
33	3	3	3	2	1	2
34	2	2	3	3	3	3
35	2	2	3	3	3	3
36	2	3	3	3	3	3
37	3	3	3	3	3	3
38	3	3	3	3	3	3
39	3	3	3	3	3	3
40	3	3	3	3	3	3
41	3	3	3	3	3	3
42	3	2	0	2	2	2
43	2	2	3	3	2	1
44	3	3	3	3	3	3
45	2	2	2	2	3	3
46	3	3	3	2	3	3
47	3	2	3	3	3	3
48	3	2	3	2	3	3
49	2	3	3	3	3	3
50	3	3	3	3	3	2
ORTAL AMA	2,72	2,82	2,88	2,82	2,84	2,86

Tablo 1'e göre; Toplam 50 katılımcıdan elde edilen sonuçlar incelendiğinde tüm temaların ortalamasının 2'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışma grubunun genel olarak tarihsel empati kurma sürecinde temel empati düzeyini aşarak gelişmiş empati düzeyine yaklaştığını göstermektedir.

Aşağıda her tema ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Tema: Tarihi Olayların Nedenlerini Anlama (Ort. 2.72)

Bu tema, öğrencilerin geçmişte yaşanan olayların arkasındaki nedenleri, ne derece anlayabildiğini ölçmektedir. Elde edilen 2.72'lik ortalama, katılımcıların çoğunluğunun olayların nedenlerine ilişkin sadece yüzeysel bilgi sunmadığını, aksine olayların nedenlerinin temel düzeyde farkında olduğunu göstermektedir. Bu skor, gelişmiş empati düzeyi olan 3 puana oldukça yakındır. Dolayısıyla katılımcıların tarihsel aktörlerin kararlarını değerlendirirken neden-sonuç ilişkilerini kurdukları söylenebilir. Bununla birlikte, ortalamanın diğer temalara göre nispeten daha düşük olması, katılımcıların olayların arka planındaki çoklu nedenleri bütüncül bir bakış açısıyla analiz etme konusunda daha fazla gelişmeye ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir.

Tema: Kronolojik Farkındalık (Ort.2.82)

Bu tema, katılımcıların olayları doğru zaman sırasına yerleştirme, tarihsel süreç içindeki değişim ve sürekliliği algılama becerilerini ölçmektedir. 2.82'lik ortalama, katılımcıların kronolojik yapı konusunda güçlü bir farkındalık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümünün 3 puanlık gelişmiş empati düzeyine yakın performans göstermesi, olayları yalnızca ezberlenen tarihler üzerinden değil, tarihsel akış içindeki işlevi ve bağlamı açısından değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Bu da, tarihsel empatinin merkezinde yer alan "zaman içinde konumlandırma" becerisinin çalışma grubunda güçlü olduğunu göstermektedir.

Tema: Tarihi Kanıtları Analiz Etme (Ort. 2.88)

Bu tema çalışmanın en yüksek ortalamaya sahiptir. 2.88' lik ortalama, katılımcıların tarihsel kaynaklarla çalışırken eleştirel bakış açısını büyük oranda kullanabildiğini, belgeleri sadece bilgi aktaran materyaller olarak görmeyip sorgulayıcı bir yaklaşımla değerlendirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin kanıtlarla çalışma konusunda oldukça donanımlı olduğunu, farklı kaynak türlerini karşılaştırebildiklerini ve belgelerin güvenilirliğini tartma konusunda gelişmiş düzeye yakın bir yetkinlik sergilediklerini göstermektedir. Bu düzey, tarihsel empati becerilerinin gelişmesi açısından önemli bir göstergedir ve sanal müze uygulamasının bu beceriye olumlu katkı sağladığını düşündürmektedir.

Tema: Tarihi Olayların Sonuçlarını Değerlendirme (Ort. 2.82)

Bu tema, öğrencilerin tarihsel olayların kısa ve uzun vadeli etkilerini kavrayıp kavramadığını, ölçmektedir. 2.82'lik ortalama, katılımcıların büyük oranda olayların etkilerine ilişkin anlamlı çıkarımlar yapabildiğini göstermektedir. Sonuçların farklı toplumsal gruplar üzerindeki etkilerini tanımlama, olayların geleceğe yansıyan sonuçlarını değerlendirme ve tarihsel değişim süreçlerini anlamlandırma konularında öğrencilerin genel olarak güçlü bir performans gösterdiği söylenebilir.

Ancak bazı katılımcıların hâlâ temel düzeyde kaldığı görülmektedir; bu durum tarihsel sonuçlandırma becerisinin geliştirilmesi için ek etkinlikler gerekebileceğini düşündürmektedir.

Tema: Dönemin Bugünden Farklı Olduğunun Farkına Varma (Ort. 2.84)

Bu tema, öğrencilerin geçmiş toplumların yaşam biçimlerinin, teknolojilerinin ve düşünce dünyalarının günümüzden farklı olduğunu algılama becerilerini ölçmektedir. 2.84'lük ortalama, katılımcıların bu farkı güçlü bir biçimde fark ettiklerini göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin "şimdi-geçmiş ayırımı"nı etkili şekilde kurabildiğini; modern değerlerin tarihsel aktörlere doğrudan uygulanmaması gerektiği yönündeki bilimsel farkındalığa büyük ölçüde sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, tarihsel empati gelişimi açısından son derece kritik bir göstergedir.

Tema: İnsan Davranışının Farklılığına Saygı Duyma (Ort. 2.86)

Bu tema, tarihsel aktörlerin içinde bulundukları koşullara göre davranışlarının değişebileceğini anlama ve bu farklılıklara saygı duymanın empatik bir beceri olduğunu kabul etme düzeyini ölçmektedir. 2.86'lık ortalama, öğrencilerin tarihsel aktörlerin davranışlarını modern normlarla yargılamaktan büyük ölçüde kaçındığını ve onların seçimlerini tarihsel bağlam içinde anlamlandırmaya çalıştığını göstermektedir. Bu performans, "gelişmiş empati" düzeyine oldukça yakın olup, sanal müze uygulamasının katılımcıların empati odaklı tarihsel düşünme becerilerine olumlu katkısı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Tarihsel Düşünme Becerileri Boyutlarına Göre Yeterlilik Düzeyleri Frekans Dağılımı (N=50)

Yeterlilik Düzeyi	1. Tarihi olayların nedenlerini anlama	2. Kronolojik farkındalık	3. Tarihi kanıtları analiz etme	4. Tarihi olayların sonuçlarını değerlendirme	5. Dönemin bugünden farklı olduğunun farkına varma	6. İnsan davranışının farklılığına saygı duyma
0=İlgisiz/boş cevap veren kişi sayısı	0	0	1	0	0	0
1=Yüzeysel cevap veren kişi sayısı	1	0	0	1	1	1
2=Temel empati göstergesi gösteren kişi sayısı	12	9	3	7	6	5
3=Gelişmiş empati göstergesi gösteren kişi sayısı	37	41	46	42	43	44
TOPLAM	50	50	50	50	50	50

Tablo 2'ye göre; elde edilen veriler, öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri alt boyutlarında genel olarak yüksek bir yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Gelişmiş Empati (Düzey 3) kategorisindeki yanıtların tüm alt boyutlarda baskın olduğu gözlemlenmiştir.

***En Yüksek Yeterlilik:** Öğrencilerin en yüksek performansı 46 frekans ile 3. Tarihi kanıtları analiz etme boyutunda sergilediği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin sunulan tarihsel kaynakları yorumlama ve değerlendirme becerilerinin güçlü olduğunu düşündürmektedir.

İkinci Yüksek Yeterlilik: 2. Kronolojik farkındalık boyutu 44 frekans ile en yüksek ikinci yeterliliğe sahiptir. Bu bulgu, öğrencilerin insan davranışının farklılığına saygı duyma konusunda yüksek düzeyde başarılı olduğunu göstermektedir.

Temel Empati (Düzey 2) Yoğunluğu: Temel Empati düzeyinde en yüksek frekanslar 1. Tarihi olayların nedenlerini anlama (12) ve 2. Kronolojik farkındalık (9) boyutlarında toplanmıştır. Bu, öğrencilerin olayların neden-sonuç ilişkilerini ve kronolojiyi kurarken dahi, tam olarak gelişmiş bir empatiye ulaşmalar da, temel düzeyde tarihsel bağlama uygun düşünce geliştirebildiklerini işaret etmektedir.

Düşük Yeterlilik Gözlemi: En düşük yeterlilik 1. Tarihi olayların nedenlerini anlama boyutunda elde edilmiştir. Bu, neden-sonuç ilişkilerini kurma boyutunun, diğer boyutlara göre göreceli olarak daha fazla geliştirilmesi gereken alan olduğunu işaret etmektedir (ancak bu puan da genel olarak yüksek bir yeterliliği temsil etmektedir).

Tüm alt boyutlarda 0=İlgisiz/Boş ve 1=Yüzeysel yanıtların frekansları oldukça düşüktür (toplam frekanslar en fazla 1+1=2). Bu durum, öğrencilerin değerlendirme aracına katılım düzeyinin ve konuya olan ilgilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. 3. Tarihi kanıtları analiz etme boyutunda sadece 1 öğrencinin yanıtının 0=İlgisiz/Boş olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Tarihsel Empati Becerileri Boyutlarına Göre Yeterlilik Düzeyleri Yüzdelik Dağılımı (N=50)

Yeterlilik Düzeyi	1. Tarihi olayların nedenlerini anlama	2. Kronolojik farkındalık	3. Tarihi kanıtları analiz etme	4. Tarihi olayların sonuçlarını değerlendirme	5. Dönemin bugünden farklı olduğunun farkına varma	6. İnsan davranışının farklılığına saygı duyma
0=İlgisiz/boş cevap veren kişi yüzdesi	0%	0%	2%	0%	0%	0%
1=Yüzeysel cevap veren kişi yüzdesi	2%	0%	0%	2%	2%	2%

2=Temel empati göstergesi gösteren kişi yüzdesi	24%	18%	6%	14%	12%	10%
3=Gelişmiş empati göstergesi gösteren kişi yüzdesi	74%	82%	92%	84%	86%	88%
TOPLAM	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tablo 3'e göre; yüzdelerik dağılım, öğrencilerin yetkinlik seviyelerini daha çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır:

Gelişmiş Empati (Düzy 3) Hakimiyeti: Tüm boyutlarda öğrenciler %74 ile %92 arasında Gelişmiş Empati düzeyinde yer almıştır. Bu, tarihsel düşünme becerilerinin büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde kazanıldığını gösteren güçlü bir bulgudur. En yüksek başarı, öğrencilerin %92'sinin Gelişmiş Empati sergilediği 3. Tarihi kanıtları analiz etme boyutunda görülmüştür. En düşük Gelişmiş Empati yüzdesi ise %74 ile 1. Tarihi olayların nedenlerini anlama boyutunda kaydedilmiştir.

Temel Empati (Düzy 2) Odak Noktası: 1. Tarihi olayların nedenlerini anlama boyutu, diğer boyutlara kıyasla en yüksek Temel Empati (Düzy 2) yüzdesine (%24) sahiptir. Bu durum, öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini kurarken, tam olarak bağlama oturtma ve derinlemesine yorumlama becerilerinde (Düzy 3) bir miktar zorlandıklarını düşündürmektedir.

İlgisiz/Boş (Düzy 0) Yanıtların Önemsizliği: 0=İlgisiz/Boş yanıtlar sadece 3. Tarihi kanıtları analiz etme boyutunda %2 (1 kişi) oranında görülmüş, diğer boyutlarda ise sıfır (%0) olarak tespit edilmiştir. Bu, öğrencilerin çalışmaya yüksek katılım ve ciddiyetle yaklaştıklarını teyit etmektedir.

Bu yüzdelerik analiz, çalışma sonuçlarının geneline yayılan çok yüksek bir başarı seviyesini desteklemektedir.

Tarihsel Empati Görüşme Değerlendirme Formu İçerik Analizi

12 sorudan oluşan Tarihsel Empati Görüşme Formu'na öğrencilerin verdiği yanıtlardan oluşan tabloların bazıları şunlardır:

.

Tablo 1.1: Seramik eserlerde hükümdar ve eşinin birlikte çizilme nedenleri

Öne Çıkan Kodlar	Kadına verilen önem	Eşitlik	Aileye verilen önem	Sevgi Saygı bağı	Birliktelik	Önemli kişiler olmaları
Katılımcı Sayısı	13	13	10	6	5	3
Yüzde	%26	%26	%20	%12	%10	%6

50 katılımcıdan 13 tanesi seramik minyatürlerde hükümdar ve eşinin yan yana gösterilmesinin nedenlerinin kadına önem verilmesi olduğunu söylemiştir. K12 kodlu öğrenci “Selçuklu döneminde kadına verilen değeri destekliyor. Hükümdarın dahi eşiyle birlikte yan yana durması ve çizilmesi o dönemdeki kadının değerini açıklar.” cevabını vermiştir. Katılımcıların %26’sı eşitliğin ve %20’si aileye önem verilmesinin seramik minyatürlerde hükümdar ve eşinin yan yana gösterilmesinin sebebi olduğunu söylemiştir. K42 kodlu öğrenci “Eski dönemlerde eş ve aile gibi kavramların daha değerli olup birlikte resmedilmek istenmesi” şeklinde belirtmiştir. Katılımcıların %12’si sevgi saygı bağının olmasının, %10’u birlikteliğin olmasının ve %6’sı önemli kişiler olmalarının hükümdar ve eşinin yan yana gösterilmesinin sebebi olduğunu söylemişlerdir

Tablo 1.2. Seramik eserlerdeki Hükümdar ve Eşi figürlerinin benzer çizilme nedenleri

Öne Çıkan Kodlar	Eşitlik fikri	Fizyolojik olarak benzemeleri	Aileye ve eşe verilen önem	Birbirlerini sevmeleri	Aynı aileden olmaları
Katılımcı sayısı	26	10	9	3	2
Yüzde	% 52	% 20	%18	%6	% 4

50 katılımcıdan %52’si seramik minyatürlerde hükümdar ve eşinin benzer çizilmesinin nedeninin eşitlik fikri ile bağlantılı olduğunu söylemiştir. K31 kodlu öğrenci “Hükümdar ve eşinin birbirinden farkı olmadığını, aynı madalyonun iki farklı yüzü gibi olduklarını söylemek adına.” yorumunda bulunmuştur. Katılımcıların %20’si fizyolojik olarak benzerliklerin seramik minyatürlerde hükümdar ve eşinin benzer çizilmesinin sebebi olduğunu söylemiştir. K10 kodlu öğrenci “İkisinin de aynı çizilmesi bence ikisinin de eşit olduğu gibi bir fikirden kaynaklı olabilir.” cevabını vermiştir. Katılımcıların %18’i aileye ve eşe verilen önemin, %6’sı hükümdar ve eşinin birbirlerini sevmelerinin ve %4’ü aynı aileden olmalarının benzer şekilde çizilmiş olmalarının nedeni olabileceğini söylemişlerdir.

Tablo 4.1.: Selçukluların aileye verdiği değer topluma etkisi.

Kodlar	Toplumda aileye önem verilmesi	Toplumda yardımlaşmanın artması ve birliktelik	Toplumdaki mutlu ve huzurlu olması	Aile bağlarının kuvvetli olması	Toplumda eşitlik	Toplum içinde kan bağına dayalı gruplaşma
Katılımcı Sayısı	20	11	8	8	2	1
Yüzde	%40	%22	%16	%16	%4	%2

50 katılımcıdan %40'ı Selçukluların aileye verdiği değerin topluma da yansıdığını söylemiştir. Katılımcıların %22'si toplumda yardımlaşmanın artmasında ve birliktelik sağlanmasında etkili olduğunu söylemiştir. K22 kodlu katılımcı "Toplumda birlik beraberlik bağları güçlenmiş olabilir" yorumunu yapmıştır. Katılımcıların %16'sı toplumun mutlu ve huzurlu olmasında etkili olduğunu söylemiştir. K44 kodlu öğrenci "Bence toplumdaki insanlar hükümdar ve eşinin aileleri arasındaki bağı gördükçe bunu kendi içlerinde de uygulamışlardır" cevabını vermiştir. Katılımcıların %16'sı aile bağlarının kuvvetli olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %4'ü toplumda eşitlik, %2'si kan bağına dayalı gruplaşma olduğunu söylemiştir.

Tablo 4.2.: Bu anlayışın sonraki devletlere mirası

Kodlar	Ailenin öneminin korunması	Eşitlik ve kadının önemi	Birlik ve beraberlik	Yardımlaşma ve dayanışma	Güçlü aile bağları	Hoşgörü ve sevgi	Aileye verilen önemin azalması	Yorumsuz
Katılımcı Sayısı	24	7	5	4	4	3	2	1
Yüzde	%48	%14	%10	%8	%8	%6	%4	%2

50 katılımcıdan %48'i Osmanlı gibi devletlere bırakılan mirasın ailenin öneminin korunması olduğunu söylemişlerdir. K15 kodlu öğrenci "Aileye önem verilmesi gerektiğini bunları gelecek nesillere aktarmaları gerektiğini vurgulayan miraslar bırakmıştır." cevabını vermiştir. Katılımcıların %14'ü eşitlik ve kadının önemli olmasının, %10'u ise birlik ve beraberliğin miras bırakıldığını söylemişlerdir. K14 kodlu öğrenci "Atalardan kalan miras aynı şekilde alınmış ve toplumsal birlik ve beraberlik devam etmiştir." demiştir. Katılımcıların %8'i yardımlaşma ve dayanışmanın %8'i güçlü aile bağlarının, %6'sı hoşgörü ve sevgiyi ve %4'ü aileye verilen önemin azalmasının miras bırakıldığını söylemişlerdir. Katılımcılardan 1 tanesi yorum yapmamıştır.

Tablo 6.1.: Selçuklu döneminde aileye verilen değere öğrencilerin saygı duyma nedenleri

Kodlar	Aileye değer vermeleri	Aile içi kuvvetli bağlar	Kadın ve erkek eşitliği	Yorumsuz
Katılımcı Sayısı	17	17	8	8
Yüzde	%34	%34	%16	%16

50 katılımcının tamamı bu soruya evet cevabı vererek o dönemde aileye verilen değere saygı duyduklarını belirtmişlerdir. 50 katılımcıdan %34'ünün aileye verilen bu değere saygı duymalarının nedeni olarak aileye değer vermeleri olduğunu söylemiştir. K5 kodlu öğrenci "Saygı duyuyorum çünkü aileye verilen değer fazla" yanıtını vermiştir. Katılımcıların %34'ü aile içi kuvvetli bağlar nedeniyle saygı duyduğunu belirtmiştir. K32 kodlu öğrenci "Tabi ki saygı duyuyorum. Çünkü aile yapısının ve

ilişkilerinin kendi içinde güçlü olması bence toplum yapısını da olumlu yönde etkiler.” cevabını vermiştir. Katılımcıların %16’sı ise kadın ve erkek eşitliği nedeniyle saygı duyduğunu söylemiş %16’sı ise yorumsuz kalmıştır.

Sanal Müze Uygulaması Öğrenci Geri Bildirim Formunun İçerik Analizleri

Tablo 2.: Sanal müzede dikkat çeken özellikler

Kodlar	Kullanımının kolay ve interaktif olması	Eserlerin çoğunun yurt dışında olması	Sade ve amacına uygun tasarlanması	Seramik eserler ve minyatür sanatı	Yazıların okunaklı ve görsellerin net olması	Yorumsuz
Katılımcı sayısı	14	10	9	8	8	1
Yüzde	%28	%20	%18	%16	%16	%2

50 katılımcıdan %28’inin kolay ve interaktif olması, % 20’sinin ise eserlerin çoğunun yurt dışında olması dikkatini çekmiştir. K40 kodlu öğrenci “Çiniler gerçek hayatta bir arada değiller ama bir arada gezip görebiliyoruz.” yanıtını vermiştir. Katılımcıların %18’inin dikkatini ise sade ve amacına uygun tasarlanması çekmiştir. K3 kodlu öğrenci “Sade ve amacına uygun tasarlanması sanal müzeyi bana ilgi çekici kıldı.” yanıtını vermiştir. Katılımcıların %16’sı seramik eserleri ve minyatür sanatını, %16’sı ise yazıların okunaklı ve görsellerin net olmasını dikkat çekici bulmuştur. Bir kişi de yorumsuz kalmıştır.

Tablo 3: Sanal müze deneyimi ile ilgili öğrenci görüşleri

Kodlar	Güzeldi	Çok keyif aldım	Eğlenceli ve bilgilendiriciydi	Diğer
Katılımcı sayısı	31	11	7	1
Yüzde	%62	%22	%14	%2

50 katılımcıdan %62’si sanal müze deneyimini güzel bulmuştur. K8 kodlu öğrenci “Çok güzeldi. Zaman harcamadan eserleri görebildim.” yanıtını vermiştir. Katılımcıların %22 deneyimden çok keyif almıştır ve % 14’ü deneyimi eğlenceli ve bilgilendirici bulmuşlardır. K37 kodlu öğrenci “Güzeldi. Kolay ve masrafsız bir şekilde kültürümüzü öğrenmeyi sevdim.” cevabını vermiştir. Katılımcılardan bir kişi ise ilgimi fazla çekmiyor yorumunu yapmıştır

Tablo 5: Sanal müze gezisinden öğrenilenler

Kodlar	Selçuklular ın aileye değer verdiği	Selçukluda kadına verilen önem	Selçuklu aile yapısı	Selçuklu seramikleri ve sanatı	Eserlerin başka ülkede sergilendiği	Aile anlayışının değiştiği
Katılımcı sayısı	23	9	8	6	2	2
Yüzde	%46	%18	%16	%12	%4	%4

50 katılımcıdan %46'sı Selçukluların aileye değer verdiğini öğrenmiştir. K2 kodlu öğrenci "Selçuklu döneminin aileye verdiği önem hakkında fikir edindim." cevabını vermiştir. Katılımcıların %18'i Selçukluda kadına verilen önemi, %16'sı Selçuklu aile yapısını, %12'si Selçuklu seramikleri ve sanatı, %4'ü eserlerin başka ülkede sergilendiğini ve %4'ü aile anlayışının değiştiğini öğrenmiştir

Tablo 7: Sanal müzenin ders etkinliği olabilirliği

Kodlar	Evet	Hayır
Katılımcı Sayısı	45	5
Yüzde	%90	%10

50 katılımcıdan %90'ı sanal müze gezisini ders etkinliği olarak görmek istemektedir. K22 kodlu öğrenci "Kitaplara karekod olarak koyulması, maarif modeline de uygun olduğu için çok iyi bir fikir." cevabını vermiştir. Katılımcıların %10'u ise hayır yanıtını vermiştir

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Toplam ortalamalara bakıldığında tüm temaların 2.72 ile 2.88 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, katılımcıların hiçbir temada yüzeysel düzeyde kalmadığını, tamamının temel empati düzeyinin üzerinde performans sergilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, uygulanan etkinlik öğrencilerin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini desteklediğini; özellikle tarihi kanıtlarla çalışma ve tarihsel bağlam kavrama konularında oldukça başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Çalışma grubunun genel performansı, ölçeğin en üst düzeyi olan gelişmiş empatiye oldukça yakın olup, katılımcıların tarihsel olaylara çok boyutlu ve bağlamsal bir bakış açısıyla yaklaşabildiğini göstermektedir.
2. Sonuçlar, çalışma grubunun tarih eğitiminde hedeflenen üst düzey düşünme becerilerinden olan tarihsel empati becerilerine yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle kanıt analiz etme, farklı perspektifleri anlama ve tarihsel bağlam içinde düşünme (Gelişmiş Empati) yeteneklerinin belirgin bir şekilde gelişmiş olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında, sanal müze gezisinin ilgili kazanımları edinmede başarılı olduğu söylenebilir.
3. Tüm boyutlarda öğrenciler %74.0 ile %92.0 arasında Gelişmiş Empati düzeyinde yer almıştır. Bu, tarihsel empati becerilerinin büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde kazanıldığını gösteren güçlü bir bulgudur. En yüksek başarı, öğrencilerin %92.0'sinin Gelişmiş Empati sergilediği 3. Tarihi kanıtları analiz etme boyutunda görülmüştür.
4. Elde edilen bulgular, çalışmanın amaçlarına ulaşıldığını ve sanal müzenin ve dijital ortamın tarihsel kaynakların yorumlanması bağlamında yüksek bir pedagojik potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

5. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%52, Tablo 2.1), Selçuklu Dönemi'nde aile kurumunun merkezi bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu dönemde kadına verilen değer ve eşler arası eşitlik algısı, bulgularla güçlü bir biçimde desteklenmiştir. Hükümdar ve eşinin minyatürlerde benzer çizilme nedeni olarak katılımcıların en yüksek oranda (%52, Tablo 1.2) "Eşitlik fikrini belirtmesi", bu tespiti doğrulamaktadır.
6. Selçuklu aile anlayışının toplumsal yapıya yansımaları, özellikle aileye önem verilmesi teması üzerinden (%40) tanımlanmıştır (Tablo 4.1). Bu anlayışın Osmanlı gibi sonraki devletlere bıraktığı mirasın ise öncelikli olarak "Ailenin öneminin korunması" (%48, Tablo 4.2) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Katılımcıların önemli bir bölümünün (%34, Tablo 6.1) Selçuklu aile değerlerine saygı duyma gerekçesi olarak "Aile içi kuvvetli bağları" ve "Aileye değer vermeleri" olarak göstermesi, öğrencilerin geçmiş dönemin değer yargılarını bilişsel ve duygusal düzeyde yorumlaya bildiklerini işaret etmektedir. Bu durum, sanal müzenin tarihsel empati becerisini dolaylı olarak teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir.
8. Sanal müze gezisi sonrası en çok öğrenilen konu (%46, Tablo 5), "Selçukluların aileye değer verdiği" olmuştur. Bu çıktı, çalışma içeriğinin amaçlanan temel kavramları öğrencilere başarıyla aktardığını kanıtlamaktadır.
9. Sanal müze deneyimi, katılımcıların büyük çoğunluğu (%62) tarafından "Güzel" olarak nitelendirilmiştir (Tablo 3). Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%90, Tablo 6) sanal müzenin tarihi değerlerin günümüze aktarılmasında potansiyel olarak etkili olabileceği yönündeki görüş birliği dikkat çekicidir.
10. Müzede en çok dikkat çeken özellikler, kolay ve interaktif kullanım (%28) ile yurt dışındaki eserleri bir arada görme imkânı (%20) olmuştur (Tablo 2). Bu, çalışmanın fiziksel erişilebilirlik kısıtlarını ortadan kaldırma hedefine ulaştığını göstermektedir.
11. Öğrencilerin %90'ının (Tablo 7) sanal müze gezisinin okul derslerinde etkin olarak kullanılmasını arzu etmesi, uygulamanın eğitim materyali olarak kabul edilebilirliğinin ve yaygınlaştırılma potansiyelinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.
12. Sanal müze uygulamasının yapıldığı gün, müzeyi 100 öğrenci ziyaret etmiştir. Bu durum sanal müzenin uygulanabilir ve yaygınlaştırılabilir olduğunu göstermektedir.
13. Selçuklu sultanı ve eşini gösteren seramik minyatürlerden oluşan sanal müzenin ortaokul ve lise ders kitaplarında yer alması öğrencilerin ve gelecek nesillerin kadın erkek eşitliği konusunda daha bilinçli olmasını sağlayabilir. Günümüzde bu mesajları genç nesillere aktarmak eğitim sistemimizin hedeflerinden birisi olmalıdır.

14. Dünya müzelerinde dağınık halde bulunan Selçuklu sultanı ve eşini gösteren seramik minyatürlerin Kültür Bakanlığı'nın girişimi ile ülkemize getirilip Türkiye'deki müzelerde sergilenmesi ve böylece daha çok öğrencinin konu ile ilgili farkındalık kazanması sağlanabilir.
15. Kültürel miras olarak değerlendirmemiz ve gelecek nesillere aktarmamız gereken tarihimizde aile ve kadına verilen değer konusu, sanal müzenin geçmişten günümüze kurduğu köprüyle toplumumuzda aileye verilen değer artmasına katkı sağlayabilir.
16. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre yapılan bir araştırmada, tarihsel empati geliştirme sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında; zaman ve kaynak sınırlamaları, materyal eksikliği ve yetersiz kitap içerikleri gibi zorluklar olduğu belirtilmiştir. (Seyhan,2023) 10.sınıf tarih dersi 1.teması Türkistan'dan Türkiye'ye'dir. Bu ünite konularından bir de "Türkistan'dan Türkiye'ye Uzanan Süreçte Türklerin Sosyal Yaşamları ve Ekonomik Faaliyetleri"dir. Kitapta bu konu anlatılırken "aile" başlıklı bir etkinliğe yer verilmiş Selçuklu toplumunda ailenin öneminden bahsedilmiştir. Sanal müzemiz tarihsel empati etkinliği olarak karekodla gezilebilir haliyle dijital materyal olarak kitaba eklenebilir. (MEB. (2025b),10. sınıf tarih ders kitabı). Böylece öğrencilerin konu ile ilgili farkındalık kazanması sağlanabilir.
17. 10.sınıf alan becerileri 1. Teması Türkistan'dan Türkiye'nin alan becerileri SBAB1. Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme, SBAB4. Değişim ve Sürekliliği Algılama SBAB5.2. Değişim ve Sürekliliği Neden ve Sonuçlarıyla Yorumlama, kazanımlarına Sanal Müze ve tarihsel empati etkinliğimiz olumlu yönde katkı sağlayabilir. Bu ünitenin alan becerileri içerisine sanal müze etkinliği ile birlikte tarihsel empati becerisi eklenebilir. (MEB, 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı, 2025)
18. Lise Türk Aile ve Sosyal Hayatı dersinin yetkinlik alanlarından birisi de dijital yetkinliktir. Bu yetkinlik öğrenme, çalışma ve topluma katılım için dijital teknolojileri güvenli, eleştirel, bilinçli kullanmayı ve bu teknolojilerle yakından ilgilenmeyi kapsamaktadır. Diğer bir yetkinlik alanı kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğidir. Sanal müzemiz bu yetkinlik becerilerine de katkı sağlayabilir. (MEB, Ortaöğretim Türk Sosyal Hayatında Aile Dersi Öğretim Programı, 2023)
19. Lise Türk Aile ve Sosyal Hayatı dersinin 2. Ünitesinin adı Tarihsel Süreçte Türk Aile Yapısıdır. Bu ünite "Selçuklu Devleti Dönemi'nde Türk Aile Yapısı" başlıklı konuya yer verilmiştir. Buradaki " 2.2.4.aSelçuklu Devleti Dönemi'nde Türk aile yapısının temel özelliklerine değinilir" kazanımlarına etkinlik olarak sanal müze kare kodla gezilebilir haliyle dijital materyal olarak kitaba eklenebilir. (MEB, Ortaöğretim Türk Sosyal Hayatında Aile Dersi Öğretim Programı, 2023)
20. Lise Türk Aile ve Sosyal Hayatı dersinin alan becerilerinden birisi de "AB6. Geçmiş ve Gelecek Arasında Bağ Kurabilme Becerisi" dir. Sanal müze ve tarihsel empati etkinliği bu alan

becerisinin kazanılmasına katkı sağlayabilir. (MEB, Ortaöğretim Türk Sosyal Hayatında Aile Dersi Öğretim Programı, 2023)

21. Sanal müze interaktif bir öğrenme kaynağı olarak tarih dersi müfredatına entegre edilebilir.
22. Kullanıcı geri bildirimleri doğrultusunda, sanal müzenin sanal gerçeklik (VR) veya artırılmış gerçeklik (AR) teknolojileri ile zenginleştirilerek deneyim kalitesi yükseltilebilir.
23. Kültürel mirasın yeni ve teknolojik yaklaşımlarla günümüze ve geleceğe taşınması ile ilgili projelere bu çalışma temel olabilecek potansiyele sahiptir.
24. Tarihimizle günümüz arasında bir köprü kuran sanal müze, tarihsel empati becerilerinin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Türkiye tarihi ve kültürel mirasının farklı dönem ve temalarını kapsayan sanal müze çalışmalarının teşvik edilmesi, tarihi empati becerilerinin yaygın gelişimine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2024). *Ailenin korunması ve güçlendirilmesi vizyon belgesi ve eylem planı (2024-2028)*, <https://ulusaleyem.aile.gov.tr/media/m1garif1/ailenin-korunmasi-ve-gu-c-lendirilmesi-vizyon-belgesi-ve-eylem-planı.pdf> Erişim: 17 Ocak 2026.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2025). *Aile yılı*, <https://www.aileyili.gov.tr/kategoriler/aile-yili-hakkında/> Erişim: 17 Ocak 2026.
- Arısoy, Y. (2018). *Selçuklu Dönemi Seramiklerinde Simgeler ve Semboller*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atasoy, N. (1971). Selçuklu Kıyafetleri Üzerine Bir Deneme, *Sanat Tarihi Yıllığı*, (4), 111-155.
- Bakhtiyar, F. (t.y.). *Tahran İslam Sanatı Müzesi'nde bulunan Selçuklu Dönemi Seramik Eserleri*, https://www.ijiaa.com/wp-content/uploads/makale_files/83279661_file_name%3D20190721.pdf Erişim:13 Ocak 2026.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2024). *12. Kalkınma Planı (2024-2028)*, https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-İkinci-Kalkınma-Planı_2024-2028_11122023.pdf. Erişim:15 Şubat 2026.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Yayınevi.
- Çetin, Y. (2016). *Kars Müzesi'nde Bulunan Büyük Selçuklu Dönemine Ait Figür Bezemeli Bir Çini Tabakının İkonografik Çözümlemesi*, <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/msami.bayraktar/64619/13.pdf> Erişim: 16 Mart 2026.
- Deveci, A. (2015). Selçuklu Dönemi Resim Çalışmaları, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(9), 93-111.
- Duran, H. (2018). Türk Kadınına Tarihî Açidan Bakmak, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 411-431.
- Eke, B. B. (2019). *Meraklısına Selçuklu: Kılıç Gibi Bir Boy*, Ankara: Tün Yayınevi.

- Eke, B. B. (2020). Tasvirin Anlattığı Tarihin Yazdığı: Terken Hatun Merkezinde Selçuklu Kadını Çalışmalarında Görselin Belge Değeri, *Sanat Tarihi, Arkeoloji, Tarih ve Filoloji Araştırmaları* (ss. 123-146).
- Göher Vural, F. (2016). Büyük Selçuklu Seramiklerinde Kadın Müzisyenler, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(1). <https://www.dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/757-3523-1-PB.pdf> Erişim: 05 Mart 2026.
- Göher Vural, F. (2017). Selçuklu Seramiklerinde Yer Alan Bir Çalgı Üzerine, *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 176-203. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317045> Erişim:16 Ocak 2026.
- Göher Vural, F. (2018). Çeng Çalgısının Selçuklu Seramiklerine Yansıması, *Belleten*, 82(293), 159-184.
- Göher Vural, F. (2022). Büyük Selçuklu Dönemi Müzik Tarihine Seramik İncelemelerinin Katkısı, *Türk Tarih Kurumu*. <https://www.ttk.gov.tr/wp-content/uploads/2022/03/06-FeyzanGoker.pdf> Erişim:15 Şubat 2026.
- Gümüşçü, O. (2018). Tarihi Coğrafya ve Kültürel Miras. *Erdem*, (75), 99-120.
- Gündüz, A. (2012). Tarihî Süreç İçerisinde Türk Toplumunda ve Devletlerinde Kadının Yeri ve Önemi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 129-148.
- Kaygısız, N. (2019). *Tarihsel Empati Etkinlikleriyle İşlenen Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğrenci Ürün ve Görüşlerine Göre İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Sakarya Üniversitesi Açık Erişim Sistemi., <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/74450/T08180.pdf> Erişim:16 Ocak 2026.
- Kayın, A. (2019). *Selçuklu Sanatında Müzik Ve Dans Tasvirleri* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=nBz-4EHOQg-rRx1vbDVSbg&no=sUVf08itQWwgA2Gq86vloQ> Erişim:25 Ocak 2026.
- Mercin, L. (2019, Nisan). *Minyatür Sanatı*, Bilim Genç. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/minyatur-sanati> Erişim:02 Şubat 2026.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ortaöğretim Türk Sosyal Hayatında Aile Dersi Öğretim Programı*. https://meslek.meb.gov.tr/upload/krl/Secmeli_Dersler/Turk_Sosyal_Hayati_nda_Aile_9_10_11_12%202023-104 Erişim:16 Mart 2026.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortak Metin*, https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf Erişim:26 Ocak 2026.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025a). *10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*, <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/tarih-dersi> Erişim:26 Ocak 2026.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025b). *10. Sınıf Tarih Ders Kitabı*, <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/panel/EKıtapUniteOnizle.aspx?id=6672&sayfa=10> Erişim:28 Ocak 2026.
- Öney, G. (2008). Tarihten Yansımalarla Büyük Selçuklu Seramiklerinde Kadın, *Sanat Tarihi Dergisi*, 17(1), 55-76.

- Öney, G. (2016). Büyük Selçuklu Seramik Sanatında Resim Programı ve Gelişen Figür Üslûbu .*Sanat Tarihi Dergisi*, 13(1), 61-82.
- Peker, R. (2017). Türk Devlet Geleneğinde Kadının Konumu, *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 157-164.
- Resim 24.** (t.y.). A *Minai Pottery Bowl: Central Iran* [Görsel eser]. Christie's. <https://www.christies.com/lot/a-minai-pottery-bowl-central-iran-late-3987214/?intObjectID=3987214&lid=1> Erişim:13 Ocak 2026.
- Resim 25.** (t.y.). *Coupe À La Cavalière Au Faucon* [Görsel eser]. Musée du Louvre. <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010329362> Erişim:15 Ocak 2026.
- Resim 28.** (t.y.). *Selçuklu Seramik Tabak* [Görsel eser]. Toledo Museum of Art <https://toledomuseum.org/donate/adopt/persian-ceramics> Erişim:25 Şubat2026.
- Resim 31.** (t.y.). *Bowl* [Görsel eser]. The Metropolitan Museum of Art. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/451753> Erişim:17 Şubat 2026.
- Resim 32.** (t.y.). *Spirit And Matter: Masterpieces From The Keir Collection Of Islamic Art* [Görsel eser]. Dallas Museum of Art. <https://dma.org/art/exhibitions/spirit-and-matter-masterpieces-keir-collection-islamic-art> Erişim:05 Ocak 2026.
- Resim 33.** (t.y.). *Collection Object* [Görsel eser]. Harvard Art Museums. <https://harvardartmuseums.org/collections/object/165185> Erişim:10.01.2026.
- Resim 34.** (t.y.). *Art Of The Islamic And Indian Worlds* [Görsel eser]. Christie's. <https://www.christies.com/en/lot/lot-5482989> Erişim:10 Ocak 2026.
- Resim 37.** (t.y.). *Bowl With Two Seated Figures* [Görsel eser]. The Metropolitan Museum of Art. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/451752> Erişim:17 Ocak 2026.
- Resim 38.** (t.y.). *Mina'i Bowl With Bahram Gur And Azadeh* [Görsel eser]. The Metropolitan Museum of Art. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/448672> Erişim:20 Ocak 2026.
- Resim 39.** (t.y.). *Ceramic Bowl Depicting A Bloodletting Seljuk 13th Century* [Görsel Eser]. Infectious Diseases And Clinical Microbiology (IDCM). <https://www.idcmjournal.org/ceramic-bowl-depicting-a-bloodletting-seljuk-13th-century> Erişim:12 Şubat 2026.
- Resim 40.** (t.y.). *Bowl* [Görsel eser]. Victoria and Albert Museum. <https://collections.vam.ac.uk/item/O85593/bowl-unknown/> Erişim:20 Şubat 2026.
- Seyhan, A. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilere Tarihsel Empati Becerisi Kazandırma Deneyimlerine İlişkin Bir Araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 1087-1104.
- Tekin, B. B. (2014). Selçuklu Kültüründe Kadın'ın Konumu: Sanat Eserlerinde Hareketle Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme, *Turkish Studies*, 9(10), 991-1008.
- Ulaş, S. (2025). 8. Sınıf Öğrencilerinin Sanal Müze Uygulamasıyla İşlenen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Görüşleri [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Açık Erişim <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/12814>
- Ünal, S., Yıldırım, H., Özdemir, B. ve Çopur, A. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Sanal Müze Kullanma Deneyimi: Balıkesir Kuvayı Milliye Müzesi Örneği, *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 36-50.

Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.

Ek-1: Sanal müzede yer alan 40 eser ve künyeleri



Resim 1 Selçuklu Dönemi Sürahi
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Freer Gallery of Art / Washington
Hükümdar ailesi tasviri.
Öney (2008).



Resim 2 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Freer Gallery of Art/ Washington
Selçuklu çift tasviri.
Öney (2008)



Resim 3 Selçuklu Dönem Çini Pano
12. - 13. yüzyıl / Türkiye
Sergilendiği Yer: Konya Koyunoğlu Müzesi / Konya
Selçuklu çift tasviri.
Öney (2008)



Resim 4 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Freer Gallery of Art / Washington
Selçuklu çift tasviri.
Öney (2008)



Resim 5 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
1204 yılı / İran
Sergilendiği Yer: David Müzesi / Kopenhag
Hükümdar ve eşi muhabbet halinde tasvir edilmiştir.
Eke (2019).



Resim 6 Selçuklu Dönemi Sermik Tabak
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: David Müzesi / Kopenhag
Selçuklu çift tasviri.
Tekin (2014).



Resim 7 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Kunsthalle / Hamburg
Hükümdar ve eşi birbirlerine
bakar halde tasvir edilmişlerdir.
Eke (2019)



Resim 10 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Chicago Sanat Enstitüsü / ABD
Selçuklu çift tasviri.
Göher Vural (2016).



Resim 8 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
10. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Calouste Gulbenkian Müzesi / Lizbon
Hükümdar eşinin kolundaki tıraz bandını düzeltmektedir.
Eke (2020)



Resim 11 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Freer Gallery of Art / Washington
Hükümdar, eşi ve saray soyluları saray
eğlencesinde tasvir edilmişlerdir.
Kayın (2019)



Resim 9 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Metropolitan Müzesi / New York
Selçuklu çift tasviri.
Eke (2019).



Resim 12 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: The Metropolitan Museum / New York
Hükümdar ve eşi birbirlerine
bakar halde resmedilmişlerdir.
Göher Vural (2016).



Resim 13 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Dar Al-Athar Al-Islamiyyah / Kuveyt
Saray soyluların tasvir edilmiştir.
Kayın (2019).



Resim 14 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Metropolitan Museum / New York
Selçuklu çift tasviri.
Kayın (2019)



Resim 15 Selçuklu Seramik Tabak Parçası
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: British Museum / Londra
Selçuklu çift tasviri.
Kayın (2019)



Resim 16 Selçuklu Dönemi Kare Çini
1236 / Türkiye
Sergilendiği Yer: Koyunoğlu Müzesi / Konya
Selçuklu çift tasviri.
Kayın (2019).



Resim 17 Selçuklu Çini Levha
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Louvre Museum / Paris
Selçuklu çift tasviri.
Kayın (2019).



Resim 18 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Museum of Fine Arts / Massachusetts
Selçuklu aile tasviri.
Göher Vural (2018)



Resim 19 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
12. 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Isabelle Stewart Gardner Museum / Massachusetts
Selçuklu çift tasviri.
Göher Vural (2018).



Resim 20 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
1175 - 1220 yılı / İran
Sergilendiği Yer: Philadelphia Museum of Art / Pensilvanya
Selçuklu çift tasviri.
Göher Vural (2016)



Resim 21 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Pergamon Müzesi / Berlin
Selçuklu aile tasviri.
Göher Vural (2016).



Resim 22 Selçuklu Seramik Kase
13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: National Museum of Asian Art / Washington
Selçuklu çift tasviri.
Çetin (2016)



Resim 23 Selçuklu Sekiz Köşeli Seramik Çini
12. - 13. yüzyıl / Türkiye
Sergilendiği Yer: Kars Müzesi / Kars
Selçuklu çift tasviri.
Çetin (2016).



Resim 24 Selçuklu Seramik Tabak
12. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Exhibition of Persian Art / Londra
Selçuklu çift tasviri
Christie's Islamic Art And Manuscripts



Resim 25 Selçuklu Sekiz Köşeli Seramik Çini
13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Louvre Museum / Paris
Selçuklu çift tasviri.
Louvre Museum



Resim 26 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Freer Gallery of Art / Washington
(soldaki resim hükümdar, sağdaki resim hükümdarın eşi)
Öney (2008)



Resim 27 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Ashmolean Museum / Oxford
Selçuklu aile tasviri.
Öney (2008)



Resim 28 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Toledo Museum of Art / Ohio
Hükümdar ve ailesi tasvir edilmiştir.
Toledo Museum of Art



Resim 29 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Metropolitan Museum / New York
Selçuklu çift tasviri.
Göher Vural (2022)



Resim 30 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: The Fitzwilliam Museum / Cambridge
Selçuklu çift tasviri.
Göher Vural (2017)



Resim 31 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Metropolitan Museum / New York
Selçuklu aile tasviri.
Metropolitan Museum



Resim 32. Selçuklu Seramik Levha
13. yüzyıl başı / İran
Sergilendiği Yer: Dallas Museum of Art
Hükümdar ve ailesi tasvir edilmiştir.
Dallas Museum of Art



Resim 33 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
12. - 13. Yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Harvard Art Museum / Chicago
Selçuklu çift tasviri.
Harvard Art Museum



Resim 34 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: David Collection / Kopenhag
Selçuklu aile tasviri
Christie's Art of The Islamic And Indian Worlds



Resim 35 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. - 13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Museum With No Frontiers / Viyana
Selçuklu aile tasviri
MEB 10. Sınıf Tarih Kitabı



Resim 36 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
12. - 13.yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Metropolitan Museum / New York
Selçuklu çift tasviri
Kayın (2019)



Resim 37 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Metropolitan Museum / New York
Hükümdar ve ailesi tasvir edilmiştir.
Metropolitan Museum



Resim 38 Selçuklu Dönemi Seramik Tabak
13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Metropolitan Museum / New York
Selçuklu çift tasviri
Metropolitan Museum



Resim 39 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
13. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Museum of Islamic Art / Berlin
Selçuklu çift tasviri.
IDCM



Resim 40 Selçuklu Dönemi Seramik Kase
12. yüzyıl / İran
Sergilendiği Yer: Victoria And Albert Museum / Londra
Selçuklu çift tasviri.
Victoria And Albert Museum

FEN YÖNELİMİNİN MOTİVASYONEL YORDAYICILARI: PISA 2022 TÜRKİYE ÖRNEKLEMİNDE MERAK VE GELİŞİM ZİHNİYETİ

Filiz BEZCİ⁶⁷,

ÖZET

Amacı

Bu çalışmada, PISA 2022 Türkiye örneklemindeki öğrencilerin gelişim zihniyetleri ve merak düzeylerinin fen yönelimlerini ne ölçüde yordadığı incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

PISA 2022 Türkiye örnekleminde elde edilen veriler kullanılmıştır (N = 6827). Yordayıcı değişkenler olarak gelişim zihniyeti (GROSAGR) ve merak (CURIOAGR) endeksleri kullanılmıştır. IEA IDB Analyzer aracılığıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Fen yönelimi hem gelişim zihniyetiyle hem de merakla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Merak ($\beta = 0,241$) en güçlü yordayıcı olarak öne çıkmış, bunu gelişim zihniyeti ($\beta = 0,069$) izlemiştir. Model fen yönelimindeki varyansın %5,4'ünü açıklamaktadır [$F(2, 6824) = 183,76, p < ,001$].

Sonuç ve Öneriler

Bulgular, öğrencilerin fen yönelimleri üzerinde merakın belirleyici rolüne işaret etmektedir. Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları fen yöneliminin güçlendirilmesinde önemli bir pedagojik yol sunabilir.

Anahtar Kelimeler: PISA 2022; fen yönelimi; merak; gelişim zihniyeti; motivasyonel eğilimler; fen bilimleri eğitimi.

Motivational predictors of science orientation: curiosity and growth mindset in the PISA 2022

Türkiye sample

Abstract

Aim

This study examined the extent to which students' growth mindset and curiosity predict their orientation toward science in the Türkiye sample of PISA 2022. Science orientation was conceptualized as a composite student disposition reflecting positive orientation toward science classes.

⁶⁷ Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, filizbezci@gmail.com

Method

The analytic sample consisted of 6827 students. Data were drawn from the PISA 2022 Türkiye sample. Growth mindset (GROSAGR) and curiosity (CURIOAGR) indices were used as predictors. Multiple regression analysis was conducted using the IEA IDB Analyzer.

Findings

Science orientation was positively associated with both predictors. Curiosity emerged as the strongest predictor ($\beta = .241$), followed by growth mindset ($\beta = .069$). The model explained 5.4% of the variance in science orientation [$F(2, 6824) = 183.76, p < .001$].

Results And Suggestions

Findings suggest that students' orientation toward science is shaped primarily by motivational and dispositional characteristics, particularly curiosity. Inquiry-oriented classroom environments may provide an important pedagogical pathway for strengthening science orientation.

Keywords: PISA 2022; science orientation; curiosity; growth mindset; motivational dispositions; science education.

1. GİRİŞ

Fen okuryazarlığı uzun süredir fen bilimleri eğitiminin temel hedefi olarak kabul görmektedir; zira bu yeterlik, öğrencilerin bilimsel bilgiyi kullanabilmelerini, kanıtları yorumlayabilmelerini ve kişisel ile toplumsal bağlamlarda bilimle ilgili konularla etkileşime girebilmelerini sağlamaktadır (Bybee vd., 2009). Bu nedenle çağdaş fen okuryazarlığı anlayışı, bilimsel kavram ve süreç becerilerinin ediniminin ötesine geçmektedir; öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ve bilimsel konularla etkileşime girme istekliliklerini de kapsamaktadır. Bu açıdan fen bilimleri eğitimi yalnızca öğrencilerin ne bildikleriyle değil, aynı zamanda feni bir öğrenme alanı olarak nasıl konumlandıklarıyla da ilgilenmektedir.

Öğrencilerin fen bilimleri alanına yönelik eğilimleri bu alanda yapılan araştırmalarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır; çünkü öğrencilerin fene katılımı, fene ilişkin ilgi, motivasyon ve tutumlarıyla yakından ilişkilidir (Mao vd., 2021; Osborne vd., 2003; Potvin vd., 2026; Potvin ve Hasni, 2014a, 2014b). Söz konusu çalışmalar, pek çok öğrencinin okul yılları boyunca, özellikle ortaöğretim döneminde, fene yönelik ilgi ve olumlu tutumlarında belirgin bir zayıflama yaşadığını göstermektedir. Bu örüntü, öğrencilerin fene yönelik tutumlarının fene katılım isteklilikleri ve fen ile ilgili öğrenim yollarını düşünceleriyle ilişkili olması nedeniyle eğitimsel açıdan önem taşımaktadır. Bu nedenle, fene yönelik olumlu bir yönelimi destekleyen motivasyonel ve eğilimsel koşulların anlaşılması, fen bilimleri eğitimi araştırmalarının temel gündem maddelerinden birini oluşturmaktadır.

Fen yönelimi, öğrencilerin feni sevme, fen öğrenimini yönetilebilir bulma ve fen derslerinde başarılı olma isteğiyle ilişkili bileşik bir yapı olarak düşünüldüğünde, bu yönelimi destekleyebilecek motivasyonel kaynakların açıklanması önem kazanmaktadır. Bu açıdan gelişim zihniyeti ve merak, fen yöneliminin farklı fakat birbirini tamamlayan yönleriyle ilişkilendirilebilir. Gelişim zihniyeti,

öğrencilerin entelektüel yeteneklerini çaba, strateji ve öğrenme deneyimleri yoluyla geliştirebileceklerine ilişkin inancı ifade etmektedir (Dweck, 1986, 2006; Dweck ve Leggett, 1988). Bu inanç, öğrencilerin güçlükleri sabit bir yetersizliğin göstergesi olarak değil, öğrenme sürecinin aşılabilir bir parçası olarak yorumlamaları açısından önem taşımaktadır. Merak ise bireyin belirsiz, yeni ya da açıklama gerektiren durumlara yönelmesini sağlayan bilgi arayışı eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Berlyne, 1954, 1960; Loewenstein, 1994). Epistemik merak bağlamında bu eğilim, öğrencilerin soru sorma, keşfetme ve yeni açıklamalar arama süreçleriyle yakından ilişkilidir (Litman, 2005). Dolayısıyla gelişim zihniyeti, fen yöneliminin öğrencilerin fende gelişebileceklerine ilişkin yeterli temelli yönünü desteklerken; merak, fen öğrenimini ilgi çekici ve anlamlı kılan epistemik yönü güçlendirebilir.

Bu çalışmada fen yönelimi, öğrencilerin feni bir akademik alan olarak nasıl değerlendirdiklerini yansıtan bileşik bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin feni sevmeye düzeylerini, fen öğrenimini yönetilebilir bulup bulmadıklarını ve fenle ilgili görevlerde başarılı olma isteklerini kapsamaktadır. Bu kavramsallaştırma, akademik katılım ve seçimleri başarı beklentileri ile bir alana atfedilen öznel değer üzerinden açıklayan beklenti-değer kuramıyla uyumludur (Eccles vd., 1983; Wigfield ve Eccles, 2000). Bu çerçevede fen yönelimi, öğrencilerin hem fende başarılı olabileceklerine ilişkin algılarıyla hem de fen öğrenimine yükledikleri değerle ilişkili bir motivasyonel çıktı olarak değerlendirilebilir.

PISA 2022 verileri, bu yapıyı ulusal düzeyde incelemek için uygun bir bağlam sunmaktadır; çünkü öğrenci anketleri bilişsel başarı göstergelerinin yanı sıra öğrencilerin inanç, eğilim ve öğrenme deneyimlerine ilişkin göstergeler de içermektedir (OECD, 2024). Türkiye açısından bu inceleme ayrıca önemlidir; PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye'nin fen ortalaması 476 olup OECD ortalamasının altında kalmıştır (OECD, 2023). Bu tablo, fen başarısının yanında öğrencilerin fenle nasıl bir motivasyonel ilişki kurduklarının da incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda mevcut çalışma, PISA 2022 Türkiye örnekleminde gelişim zihniyeti ve merakın fen yönelimini ne ölçüde yordadığını inceleyerek, öğrencilerin fene yönelik olumlu tutumlarının gelişebilirlik inançlarıyla mı, epistemik merakla mı yoksa her iki yapı ile birlikte mi daha yakından ilişkili olduğunu açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Fen Yönelimi

Fen bilimleri eğitimi alanyazınında öğrencilerin fenle kurdukları ilişki, uzun süredir yalnızca başarı düzeyiyle değil, fene yönelik tutum, ilgi, algılanan yeterlik, değer inançları ve fen öğrenimine katılım isteği gibi motivasyonel göstergelerle birlikte ele alınmaktadır (Osborne vd., 2003; Potvin ve Hasni, 2014b). Söz konusu yaklaşım, fene yönelik olumlu yönelimin tek bir duyuşsal tepkiye

indirgenemeyeceğini göstermektedir. Öğrencinin fenden hoşlanması, fen öğrenimini yapılabilir görmesi ve fen derslerinde başarılı olmayı istemesi, fenle kurulan ilişkinin birbirini tamamlayan yönlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle fen yönelimi, ilgi, tutum, algılanan yeterlik ve başarıya yönelik isteği birlikte yansıtan bileşik bir motivasyonel yapı olarak değerlendirilebilir.

Beklenti-değer kuramı, fen yöneliminin kuramsal olarak temellendirilmesi için güçlü bir çerçeve sunmaktadır; çünkü öğrencilerin akademik katılımını ve alan seçimlerini, başarılı olabileceklerine ilişkin beklentileri ile ilgili alana ya da göreve atfettikleri öznel değer üzerinden açıklamaktadır (Eccles vd., 1983; Wigfield ve Eccles, 2000). Kurama göre öğrencinin bir alanda başarılı olabileceğine inanması, o alana katılımını destekleyen beklenti boyutunu oluşturur. İlgili alanı ilgi çekici, önemli ya da değerli bulması ise öznel değer boyutuyla ilişkilidir. Fen öğrenimini yönetilebilir bulmak, öğrencinin fende başarılı olabileceğine ilişkin beklentisini yansıtırken; feni sevmek ve fen derslerinde başarılı olmayı istemek, fen öğrenimine yüklenen içsel değer ve başarıya atfedilen değerle daha yakından bağlantılıdır. Böylece fen yönelimi, öğrencilerin yeterlik algıları ile değer inançlarının fen bağlamında nasıl birlikte işlediğini anlamaya olanak sağlayan işlevsel bir yapı hâline gelmektedir.

Fen yöneliminin eğitimsel önemi, öğrencilerin fene yönelik ilgi ve olumlu tutumlarının okul yılları boyunca, özellikle ortaöğretim döneminde, zayıflama eğilimi göstermesiyle daha görünür hâle gelmektedir (Osborne ve Dillon, 2008; Potvin ve Hasni, 2014a). Alanyazında ortaya konan bu örüntü, yalnızca öğrencilerin fene ilişkin duyuşsal tepkilerindeki bir değişime işaret etmemektedir. Fene yönelik olumlu tutumlar, öğrencilerin fen öğrenimine katılımı, feni sürdürme isteği ve fenle ilişkili öğrenim yollarını değerlendirme biçimleriyle de ilişkilidir. Bu nedenle fen yönelimi, öğrencilerin fen hakkında ne hissettiklerini açıklamanın ötesinde, fen öğrenimine nasıl yaklaştıklarını ve feni akademik yaşamlarında nasıl konumlandıklarını anlamak için önemli bir motivasyonel yapı olarak ele alınmalıdır.

2.2. Gelişim Zihniyeti

Gelişim zihniyeti, öğrencilerin zihinsel ya da akademik yeteneklerinin sabit bir özellik olmadığını, çaba, etkili stratejiler ve uygun destek yoluyla geliştirilebileceğini varsayan motivasyonel bir inancı ifade etmektedir (Dweck, 1986, 2006; Dweck ve Leggett, 1988; Dweck vd., 1995). Örtük zekâ kuramları çerçevesinde geliştirilen bu yaklaşım, bireylerin yeteneğin doğasına ilişkin inançlarının öğrenme durumlarını nasıl yorumladıklarını etkilediğini ileri sürmektedir. Yeteneği sabit gören öğrenciler güçlüğü yetersizliğin bir göstergesi olarak algılamaya daha yatkın olabilirken, yeteneği geliştirilebilir gören öğrenciler güçlüğü öğrenme sürecinin doğal ve aşılabılır bir parçası olarak değerlendirebilir. Böylece gelişim zihniyeti, öğrencilerin çabaya, hataya ve başarısızlığa yükledikleri anlamı şekillendiren temel bir motivasyonel yapı olarak öne çıkmaktadır.

Başarı motivasyonu alanyazını, öğrencilerin zorluklarla baş etme biçimlerinin yalnızca mevcut yeterlik düzeyleriyle değil, öğrenme durumlarına yükledikleri amaç ve anlamlarla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Elliott ve Dweck, 1988). Bu çerçevede gelişim zihniyetine sahip öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelme, çabayı gelişimin parçası olarak görme ve güçlük karşısında öğrenme sürecini sürdürme olasılıkları daha yüksek olabilir. Fen öğrenimi açısından bu nokta önemlidir; çünkü fen dersleri çoğu zaman belirsizlikle baş etmeyi, hataları gözden geçirmeyi, kanıta dayalı açıklamalar geliştirmeyi ve kavramsal olarak zorlayıcı içeriklerle etkileşim kurmayı gerektirir. Dolayısıyla gelişim zihniyeti, öğrencilerin fen öğrenimini yapılabılır görmelerini ve zorlandıklarında öğrenme sürecinden kopmamalarını destekleyebilecek bir yeterlik inancı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmalar, gelişim zihniyetinin akademik sonuçlarla ilişkisini desteklemekle birlikte bu ilişkinin genellikle bağlama duyarlı ve sınırlı büyüklükte olduğunu göstermektedir (Blackwell vd., 2007; Sisk vd., 2018). Ergenlerle yürütülen boylamsal ve müdahale temelli çalışmalar, yeteneğin geliştirilebilir olduğuna inanan öğrencilerin daha uyumlu motivasyonel örüntüler ve daha olumlu akademik gelişim gösterebildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte meta-analitik bulgular, gelişim zihniyetinin başarı üzerindeki etkilerinin her bağlamda güçlü olmadığını ve özellikle dezavantajlı öğrenciler ya da gelişimi destekleyen öğrenme ortamları söz konusu olduğunda daha anlamlı hâle gelebildiğini ortaya koymaktadır. PISA temelli bulgular da benzer biçimde, gelişim zihniyetinin akademik çıktılarla ilişkili olduğunu; ancak bu ilişkinin sosyoekonomik ve öğretimsel koşullara göre değişebileceğini göstermektedir (Gouëdard, 2021).

Fen yönelimi bağlamında gelişim zihniyeti, öğrencilerin feni yönetilebilir bir öğrenme alanı olarak görmeleriyle ilişkili yeterlik temelli bir motivasyonel kaynak olarak değerlendirilebilir. Beklenti-değer kuramına göre öğrencilerin akademik katılımı, bir alanda başarılı olabileceklerine ilişkin beklentileri ve o alana yükledikleri değer tarafından şekillenmektedir (Eccles vd., 1983; Wigfield ve Eccles, 2000). Gelişim zihniyeti bu çerçevede özellikle beklenti boyutuyla ilişkilidir; çünkü öğrencinin fenle ilgili becerilerinin gelişebileceğine inanması, fen öğreniminde başarılı olabileceğine ilişkin algısını güçlendirebilir. Bu nedenle gelişim zihniyeti, öğrencilerin fen öğrenimini yapılabılır görmelerini ve fene yönelik olumlu yönelimlerini sürdürmelerini destekleyebilecek bir yapı olarak ele alınabilir.

2.3. Merak

Merak, öğrenme ve bilgi edinme süreçlerini açıklayan temel motivasyonel yapılardan biri olarak uzun süredir psikoloji alanyazınında tartışılmaktadır (Berlyne, 1954, 1960; Loewenstein, 1994). Berlyne'in erken dönem çalışmaları, merakı yenilik, karmaşıklık, belirsizlik ve bilişsel çatışma gibi uyarıcı koşullarla ilişkilendirmiştir. Bu yaklaşımda merak, bireyi çevresini araştırmaya, yeni bilgileri keşfetmeye ve belirsizliği azaltmaya yönelten bir eğilim olarak görülmektedir. Fen öğrenimi açısından bu çerçeve önemlidir; çünkü öğrenciler çoğu zaman beklenmedik gözlemler, açıklama gerektiren

olaylar ya da kavramsal çelişkilerle karşılaştıklarında bilimsel düşünmeye ve araştırmaya yönelmektedir.

Loewenstein'in bilgi boşluğu kuramı, merakı bireyin bildikleri ile bilmek istedikleri arasındaki farkı fark etmesiyle ortaya çıkan motivasyonel bir durum olarak açıklamaktadır (Loewenstein, 1994). Söz konusu kuramsal yaklaşım, merakın yalnızca yeni ya da şaşırtıcı uyarılara verilen bir tepki olmadığını, aynı zamanda bilgi eksikliğini giderme isteğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Eğitim bağlamında bu görüş, öğrencilerin soru sorma, eksik bilgiyi tamamlama ve henüz açıklayamadıkları olguları anlama yönelimlerini açıklamak için güçlü bir temel sunmaktadır. Fen öğrenimi de çoğu zaman bu tür bilgi boşluklarının fark edilmesi ve kanıta dayalı açıklamalarla giderilmeye çalışılması üzerine kuruludur.

Merakın fen öğrenimiyle ilişkisini açıklamada epistemik merak kavramı özellikle önemlidir. Litman ve Spielberger (2003) ile Litman (2005), merakın yalnızca algısal yeniliklere değil, bilgi edinme ve kavramsal belirsizliği çözme arzusuna da dayandığını göstermektedir. Epistemik merak, öğrencinin bir olguyu anlamak, bir soruya yanıt bulmak ya da bir açıklamayı tamamlamak için bilgi aramasını ifade eder. Bu yönüyle merak, fen öğreniminin merkezinde yer alan sorgulama, açıklama geliştirme ve kanıta dayalı düşünme süreçleriyle yakından ilişkilidir. Öğrenci sorularını anlamlı fen öğrenimi için önemli bir kaynak olarak ele alan çalışmalar da bu bağlantıyı desteklemekte; öğrencilerin neyi merak ettiklerinin, neye dikkat ettiklerini ve neyi anlamaya çalıştıklarını görünür kıldığını göstermektedir (Chin ve Osborne, 2008).

Merakın motivasyonel niteliği, içsel motivasyonla ilişkisi üzerinden de açıklanabilir. Öz belirleme kuramı, öğrenenin bir etkinliği dışsal ödüllerden çok etkinliğin kendisinden aldığı doyum nedeniyle sürdürmesini içsel motivasyonun temel göstergelerinden biri olarak ele almaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017). Merak, öğrenciyi keşfetmeye, soru sormaya ve anlamaya yönelttiği için bu motivasyonel yapı ile yakından ilişkilidir. Daha güncel kuramsal açıklamalar da merak ve ilginin, bilgi edinme sürecini öğrenciler için ödüllendirici hâle getirebileceğini ileri sürmektedir (Murayama vd., 2019). Bu nedenle merak, fen öğrenimini yalnızca akademik bir zorunluluk olmaktan çıkarıp anlamlı, ilgi çekici ve sürdürülmeye değer bir deneyim hâline getirebilen önemli bir motivasyonel kaynak olarak değerlendirilebilir.

Araştırmalar, merakın akademik öğrenme ve bilimsel düşünmeyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Jirout ve Klahr, 2012; Kashdan vd., 2004; von Stumm vd., 2011). Entelektüel merakın akademik performansa katkı sağlayabildiğini gösteren bulgular, merakın yalnızca kişilik ya da duyuşsal eğilim olarak değil, öğrenme süreçleriyle bağlantılı bir yapı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Çocukların bilimsel düşünmesi üzerine yapılan çalışmalar da merakın öz bildirim düzeyindeki bir ilgi ifadesinden ibaret olmadığını; keşif davranışı, soru sorma ve bilgi arama süreçleriyle birlikte

değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle merak, fen öğreniminde öğrencilerin bilimsel olgulara yönelmesini, belirsizlikle etkileşim kurmasını ve açıklama arayışını sürdürmesini destekleyen temel yapılardan biri olarak görülebilir.

2.4. Kuramsal Çerçeve ve Araştırma Odağı

Fen yönelimi, beklenti-değer kuramı açısından öğrencinin fen öğrenimini hem başarılılabılır hem de değerli bir akademik alan olarak değerlendirmesiyle açıklanabilir (Eccles vd., 1983; Wigfield ve Eccles, 2000). Bu yapı, öğrencinin fenle ilgili görevlerde başarılı olabileceğine ilişkin algısını ve fen öğrenimine yüklediği anlamı birlikte içerdiğinden, gelişim zihniyeti ve merak bu yönelimin farklı boyutlarıyla ilişkili iki tamamlayıcı motivasyonel kaynak olarak konumlandırılabilir. Gelişim zihniyeti, öğrencinin fen öğreniminde ilerleme gösterebileceğine ilişkin yeterlik temelli inançlarını desteklerken; merak, bilimsel olgulara yönelme ve açıklama arama eğilimi yoluyla fen öğrenimine atfedilen değeri güçlendirebilir.

Gelişim zihniyeti ve merakın aynı modelde ele alınması, fen yöneliminin tek bir motivasyonel açıklamaya indirgenmesini önlemektedir. Yeterlik temelli gelişebilirlik inançları, öğrencinin fen öğrenimini yönetilebilir görmesine katkı sağlayabilir; ancak fen konularını anlamlı ve ilgi çekici bulmasını tek başına açıklamayabilir. Benzer biçimde, epistemik merak öğrenciyi bilimsel sorulara yöneltebilir; fakat zorlayıcı fen görevleri karşısında başarılı olabileceğine ilişkin algısını doğrudan karşılamayabilir. Dolayısıyla bu iki yapı, fen yöneliminin farklı fakat tamamlayıcı yönlerini temsil etmektedir.

PISA 2022 Türkiye örnekleme, bu motivasyonel modeli ulusal düzeyde sınamak için uygun bir bağlam sunmaktadır. Türkiye'nin fen performansının OECD ortalamasının altında kalması, öğrencilerin yalnızca fen başarısının değil, fen öğrenimini nasıl değerlendirdiklerinin de incelenmesini önemli kılmaktadır (OECD, 2023). Bu doğrultuda mevcut araştırma, gelişim zihniyeti ve merakın öğrencilerin fen yönelimlerini ne ölçüde yordadığını ve bu iki motivasyonel kaynağın görece katkılarının nasıl farklılaştığını incelemektedir.

2.5. Araştırma Soruları

Bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularını ele almaktadır:

1. PISA 2022 Türkiye örnekleminde öğrencilerin fen yönelimi, gelişim zihniyeti ve merak düzeyleri nasıldır?
2. Gelişim zihniyeti ve merak, öğrencilerin fen yönelimindeki değişimi ne ölçüde açıklamaktadır?
3. Gelişim zihniyeti ve merakın fen yöneliminin açıklanmasındaki görece katkıları nasıl farklılaşmaktadır?

3. YÖNTEM

3.1. Veri Kaynağı

Bu çalışmada, OECD tarafından yürütülen uluslararası büyük ölçekli bir değerlendirme olan PISA 2022'nin Türkiye örnekleme ait veriler kullanılmıştır. PISA, katılımcı ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin bilgi, beceri ve öğrenmeyle ilgili özelliklerini değerlendirmektedir. Bu çalışma, PISA 2022 Türkiye veri setinden elde edilen öğrenci anketi verileri ve OECD kaynaklı endeks değişkenlerine dayanmaktadır.

3.2. Katılımcılar

Analizin yapıldığı örneklem, tüm çalışma değişkenlerinde geçerli veriye sahip PISA 2022 Türkiye veri setinden 6827 öğrenciden oluşmaktadır. Yaş ortalaması 15,86 (SS = 0,28) olup yaş aralığı 15,33 ile 16,33 arasında değişmektedir.

3.3. Değişkenler

3.3.1. Fen Yönelimi

Fen yönelimi, öğrencilerin fen derslerine yönelik olumlu tutumlarını yansıtan bileşik bir değişken olarak oluşturulmuştur. Bu değişken, fenden hoşlanma, fen öğrenimini yönetilebilir bulma ve fen derslerinde başarılı olmayı isteme boyutlarını yansıtan üç PISA 2022 öğrenci anketi maddesinden türetilmiştir (OECD, 2024). Maddeler dört puanlı Likert tipi yanıt seçenekleriyle ölçülmüş ve bileşik puan üç maddenin ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Fen yönelimi puanının ortalaması 2,85'tir (SS = 0,69). İç tutarlılık Cronbach alfa katsayısıyla değerlendirilmiş ve kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($\alpha = ,72$). Yapının tek boyutlu görünümünü incelemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış; analiz, toplam varyansın %64,36'sını açıklayan ve tüm madde yükleri ,65'in üzerinde olan tek bileşenli bir çözüm ortaya koymuştur.

3.3.2. Merak

Öğrencilerin merak düzeyi, PISA 2022 CURIOAGR endeksi kullanılarak analize dahil edilmiştir (OECD, 2024). Endeks, yapı-İçi matris örnekleme tasarımıyla uygulanan 10 madde aracılığıyla merakla ilgili eğilimleri yakalamaktadır. Yüksek değerler daha yüksek merak düzeyine işaret etmektedir. Bu çalışmada CURIOAGR puanlarının ortalaması 0,34 (SS = 1,14) olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Gelişim Zihniyeti

Öğrencilerin gelişim zihniyeti, PISA 2022 veri setinde yer alan GROSAGR endeksiyle ölçülmüştür. Bu endeks, ST263 kapsamında yer alan ve öğrencilerin zihinsel yeteneğin sabit mi yoksa geliştirilebilir mi olduğuna ilişkin inançlarını yansıtan dört maddeye dayanmaktadır (OECD, 2024). Yüksek puanlar daha

güçlü gelişim zihniyeti inancına işaret etmektedir. Bu çalışmada GROSAGR puanlarının ortalaması 0,13'tür (SS = 1,05).

3.4. Veri Analizi

Veri analizinde öncelikle çalışma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve değişkenler arasındaki ikili ilişkiler incelenmiştir. Regresyon analizinden önce çoklu doğrusal bağlantı ve etkili gözlem tanılamaları yapılmıştır. Çoklu doğrusal bağlantıya ilişkin bulgular herhangi bir sorun göstermemiştir; tolerans değerleri ,989 ile ,999, VIF değerleri ise 1,001 ile 1,012 arasında değişmiştir. Olası etkili gözlemler standartlaştırılmış artıklar, Mahalanobis uzaklığı, Cook uzaklığı ve merkezlenmiş kaldıraç değerleri aracılığıyla değerlendirilmiş; elde edilen değerler, regresyon tahminlerini anlamlı biçimde etkileyebilecek bir gözleme işaret etmemiştir.

Gelişim zihniyeti ve merakın öğrencilerin fen yönelimini ne ölçüde yordadığını incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yürütülmüştür. Analizler, PISA 2022'nin karmaşık örnekleme tasarımını dikkate almak amacıyla IEA IDB Analyzer aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Standart hatalar, öğrenci ağırlıkları ve tekrar ağırlıkları kullanılarak BRR yöntemi ve Fay düzeltmesiyle kestirilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışma değişkenlerine ait betimsel istatistikler ve ikili korelasyonlar Tablo 1'de sunulmaktadır. Fen yönelimi, merak ile pozitif yönde ve düşük-orta düzeye yakın bir ilişki göstermiştir ($r = ,252$, $p < ,001$). Fen yönelimi ile gelişim zihniyeti arasındaki ilişki ise pozitif ancak oldukça düşük düzeydedir ($r = ,070$, $p < ,001$). Gelişim zihniyeti ile merak arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = ,007$, $p = ,278$). Bu bulgular, merak ve gelişim zihniyetinin fen yönelimiyle aynı yönde ilişkili olmakla birlikte birbirinden ayrılan motivasyonel yapılar olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Çalışma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler ve Korelasyonlar

Değişken	Ort.	SS	1	2
1. Fen Yönelimi	2,849	0,685	–	
2. Gelişim Zihniyeti	0,119	1,051	,070*	–
3. Merak	0,346	1,145	,252*	,007

* $p < ,001$

Gelişim zihniyeti ve merakın fen yönelimini ne ölçüde yordadığını incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yürütülmüştür. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş [$F(2, 6824) = 183,76$, $p < ,001$] ve fen yönelimindeki varyansın %5,4'ünü açıklamıştır ($R^2 = ,054$; düzeltilmiş $R^2 = ,054$). Merak, fen yöneliminin daha güçlü yordayıcısı olarak

öne çıkmıştır ($\beta = ,241$, $p < ,001$). Gelişim zihniyeti de modele anlamlı katkı sağlamış, ancak bu katkının büyüklüğü daha sınırlı kalmıştır ($\beta = ,069$, $p < ,001$). Bu sonuçlar, fen yöneliminin özellikle öğrencilerin merak düzeyleriyle daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Fen Yönelimini Yordayan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcılar	B (SH)	β
Sabit	2,810 (0,015)*	–
Gelişim Zihniyeti	0,045 (0,008)*	,069*
Merak	0,144 (0,007)*	,241*
Model Uyum İstatistikleri		
R	,233	
R ²	,054	
Düzeltilmiş R ²	,054	
F	183,76*	

* $p < ,001$

Bulgular, gelişim zihniyeti ve merakın fen yönelimiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu, ancak iki değişkenin açıklayıcı katkılarının belirgin biçimde farklılaştığını göstermektedir. Merakın daha güçlü yordayıcı olması, fen yöneliminin yalnızca öğrencilerin fende gelişebileceklerine ilişkin inançlarıyla değil, aynı zamanda bilimsel olgulara ilgi duyma, soru sorma ve açıklama arama eğilimleriyle de yakından ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Merakın bilgi boşluklarını fark etme, belirsizliği giderme ve yeni açıklamalar arama süreçleriyle ilişkili olduğu dikkate alındığında, bu sonuç fen öğreniminin epistemik niteliğiyle uyumludur (Loewenstein, 1994; Litman, 2005). Fen yöneliminin feni sevme, fen öğrenimini yönetilebilir bulma ve fen derslerinde başarılı olmayı isteme boyutlarını içeren bileşik yapısı da bu yorumu desteklemektedir; çünkü merak özellikle bu yapının ilgi ve değerle ilişkili yönünü güçlendiren bir motivasyonel kaynak olarak görülebilir (Osborne vd., 2003; Potvin ve Hasni, 2014b).

Gelişim zihniyetinin anlamlı fakat daha düşük düzeyde katkı sunması da kuramsal açıdan tutarlıdır. Zihinsel ya da akademik yeteneğin geliştirilebilir olduğuna ilişkin inanç, öğrencilerin güçlükleri sabit bir yetersizliğin göstergesi olarak değil, öğrenme sürecinin aşılabılır bir parçası olarak yorumlamalarını destekleyebilir (Dweck, 1986, 2006; Dweck ve Leggett, 1988). Ancak bu inanç, fen içeriğini ilgi çekici, anlamlı ya da keşfedilmeye değer kılmayı tek başına açıklamayabilir. Gelişim zihniyeti üzerine yapılan meta-analitik çalışmalar da bu yapının akademik çıktılarla ilişkili olduğunu, fakat etkilerinin genellikle sınırlı büyüklükte kaldığını ve bağlama göre değişebildiğini göstermektedir (Sisk vd., 2018). Bu doğrultuda elde edilen bulgular, gelişim zihniyetinin fen yönelimi açısından tamamlayıcı fakat daha sınırlı bir motivasyonel kaynak olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Gelişim zihniyeti ile merak arasındaki anlamsız korelasyon, iki değişkenin aynı genel motivasyonel eğilimi temsil etmediğini göstermektedir. Gelişim zihniyeti daha çok öğrencinin fen öğreniminde gelişebileceğine ilişkin yeterlik temelli inançlarıyla ilişkiliyken, merak bilgi arama, keşfetme ve açıklama geliştirme eğilimleriyle bağlantılıdır (Dweck, 1986, 2006; Loewenstein, 1994; Litman, 2005). Bu ayrım, iki değişkenin aynı modelde birlikte ele alınmasını anlamlı kılmaktadır. Böylece fen yöneliminin yalnızca öğrencilerin kendilerini fende yeterli görmeleriyle değil, aynı zamanda fen öğrenimini ilgi çekici ve anlamlı bulmalarıyla da ilişkili olup olmadığı değerlendirilebilmektedir.

Modelin açıkladığı varyansın sınırlı olması, bulguların dikkatli yorumlanmasını gerektirmektedir. R^2 değerinin ,054 olması, gelişim zihniyeti ve merakın fen yönelimiyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu, ancak öğrencilerin fene yönelik yönelimlerini açıklamada tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Fen eğitimi alanyazınında fene yönelik tutum, ilgi ve motivasyonun çok boyutlu yapılar olarak ele alınması da bu sonucu desteklemektedir (Osborne vd., 2003; Potvin ve Hasni, 2014b). Öğretim kalitesi, sınıf iklimi, sorgulama fırsatları, önceki başarı deneyimleri ve aile kaynakları gibi değişkenler de öğrencilerin fenle kurdukları ilişkiyi etkileyebilir. Bu nedenle gelişim zihniyeti ve merak, fen yönelimini açıklayan tekil belirleyiciler olarak değil, daha geniş bir motivasyonel ve bağlamsal yapı içinde anlamlı göstergeler olarak değerlendirilmelidir.

Çalışmanın kesitsel yapısı nedeniyle bulgular nedensel bir ilişki olarak yorumlanmamalıdır. Merakın daha güçlü yordayıcı olması, merakın fen yönelimini doğrudan artırdığı anlamına gelmez; ancak merak düzeyi yüksek öğrencilerin fen derslerine yönelik daha olumlu bir yönelim bildirme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde gelişim zihniyetinin anlamlı katkısı, öğrencilerin gelişebilirlik inançlarının fen yönelimiyle ilişkili olduğunu ortaya koymakta; fakat bu ilişkinin yönü ve zaman içindeki gelişimi boylamsal ya da deneysel çalışmalarla incelenmelidir. PISA verilerinin öz bildirim ölçümlerine dayanması ve okul ya da sınıf düzeyindeki değişkenlerin modele dâhil edilmemesi de sonuçların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır.

5. SONUÇ VE ÇIKARIMLAR

Bu çalışma, PISA 2022 Türkiye örnekleminde gelişim zihniyeti ve merakın öğrencilerin fen yönelimlerini ne ölçüde yordadığını incelemiştir. Bulgular, her iki değişkenin de fen yönelimiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu; ancak merakın daha güçlü bir yordayıcı olarak öne çıktığını göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin fene yönelik olumlu yönelimlerinin yalnızca fen öğreniminde gelişebileceklerine ilişkin inançlarla değil, aynı zamanda bilimsel olgulara ilgi duyma, soru sorma ve açıklama arama eğilimleriyle de yakından ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Gelişim zihniyetinin daha sınırlı katkısı ise gelişebilirlik inançlarının fen yönelimini destekleyebileceğini, ancak fen öğrenimini ilgi çekici ve anlamlı kılan epistemik yönü tek başına açıklamakta yeterli olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın bulguları, fen yöneliminin yeterlik temelli ve değer temelli motivasyonel kaynakların birlikte işlediği bir yapı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Merak, fen öğrenimini keşif, belirsizlik ve anlam arayışıyla ilişkilendiren epistemik bir kaynak olarak öne çıkarken; gelişim zihniyeti, öğrencilerin güçlük karşısında gelişebileceklerine ilişkin inançlarını destekleyen tamamlayıcı bir yapı olarak görünmektedir. Bu nedenle fen bilimleri eğitiminde motivasyonel destek yalnızca öğrencilerin gelişebilirlik inançlarını güçlendirmeye odaklanmamalı; aynı zamanda öğrencilerin bilimsel sorularla etkileşime girmesini, açıklama aramasını ve fen öğrenimini anlamlı bir deneyim olarak görmesini sağlayan sınıf koşullarını da içermelidir.

Türkiye'nin PISA 2022 fen performansının OECD ortalamasının altında kalması, öğrencilerin yalnızca fen başarısının değil, fenle kurdukları motivasyonel ilişkinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda sorgulamaya dayalı, soru sormayı ve kanıta dayalı açıklama geliştirmeyi destekleyen öğrenme ortamları, öğrencilerin fen yönelimlerini güçlendirmek için önemli bir pedagojik yol sunabilir. Gelişim zihniyetine yönelik destekler ise öğrencilerin çaba, strateji ve geri bildirim öğrenme sürecinin doğal parçaları olarak görmelerine yardımcı olacak anlamlı fen öğrenme deneyimleriyle bütünleştirildiğinde daha işlevsel olabilir.

Gelecekteki araştırmalar, merak, gelişim zihniyeti ve fen yönelimi arasındaki ilişkileri boylamsal verilerle inceleyerek bu ilişkilerin zaman içindeki yönünü açıklığa kavuşturabilir. Deneysel ya da yarı deneysel çalışmalar, sorgulamaya dayalı öğretim tasarımlarının fen yönelimi üzerindeki etkisini test edebilir. Ayrıca çok düzeyli analizler, sınıf iklimi, öğretim kalitesi ve okul bağlamı gibi değişkenlerin bu ilişkileri nasıl biçimlendirdiğini ortaya koyabilir. Farklı ülkeleri kapsayan karşılaştırmalı çalışmalar ise Türkiye örneğinde gözlenen motivasyonel örüntünün farklı eğitim sistemlerinde benzer biçimde ortaya çıkıp çıkmadığını değerlendirmeye katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45(3), 180-191. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1954.tb01243.x>
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bybee, R. W., McCrae, B., & Laurie, R. (2009). PISA 2006: An assessment of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 865-883. <https://doi.org/10.1002/tea.20333>
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). W. H. Freeman.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Gouëdard, P. (2021). Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap? *PISA in Focus*, No. 112. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20922f0d-en>
- Jirout, J., & Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32(2), 125-160. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.04.002>
- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 291-305. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8203_05
- Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19(6), 793-814. <https://doi.org/10.1080/02699930541000101>
- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75-86. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_16
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.75>
- Mao, P., Cai, Z., He, J., Chen, X., & Fan, X. (2021). The relationship between attitude toward science and academic achievement in science: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 784068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784068>
- Murayama, K., FitzGibbon, L., & Sakaki, M. (2019). Process account of curiosity and interest: A reward-learning perspective. *Educational Psychology Review*, 31, 875-895. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09499-9>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024). *PISA 2022 technical report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>

- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. Nuffield Foundation.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>
- Potvin, P., Lefebvre, M., Houle, N., Hasni, A., & Ahr, E. (2026). Trends in K-12 science education research on students' interest, motivation and attitude towards science and technology: A systematic, reproductive and comparative review of 12 more years (2013–2024). *Review of Education*, 14, e70133. <https://doi.org/10.1002/rev3.70133>
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014a). Analysis of the decline in interest towards school science and technology from grades 5 through 11. *Journal of Science Education and Technology*, 23, 784–802. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9512-x>
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014b). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85-129. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549-571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 574-588. <https://doi.org/10.1177/1745691611421204>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

KOMPOSTLAMA YOLUYLA GIDA ATIKLARINI AZALTILMASI: DİJİTAL BİR YAKLAŞIMTuğba ÇİÇEK⁶⁸,**ÖZET****Amacı**

Tüketim alışkanlıklarının değişmesiyle artan gıda atıkları, çevresel sürdürülebilirliği olumsuz etkilemektedir. Çalışmanın amacı fen bilimleri dersi kapsamında gıda atıklarının azaltılmasına yönelik sürdürülebilir bir çözüm olan kompostlama sürecine teknoloji entegreli ve disiplinlerarası bir yaklaşım getirmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem modeli benimsenmiştir. Örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğiyle belirlenen, Ankara'daki bir BİLSEM'e devam eden 9 adet 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda Mayıs ayında toplanan organik atıklarla kompost oluşturulmuş, Aralık ayında kompostun verimliliği test edilmiştir. Bu amaçla; yalnızca kompost (Deney 1), yarı kompost-yarı toprak (Deney 2) ve yalnızca toprak (Kontrol) içeren üç saksıya 10'ar adet fasulye tohumu ekilerek gözlemlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda çalışmalar Arduino tabanlı nem sensörü, Canva ile poster tasarımı, QR kod entegreli sesli sözlük gibi dijital araçlarla desteklenmiştir. Ardından seçilen 3 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmada toplanan gıda atıklarının %65,2'si kompostlama yoluyla geri dönüştürülmüştür. Kompostun verimliliği testinde deney 1 grubunda fasulye tohumlarının 2'sinin, deney 2 grubunda 5 tohumun ve kontrol grubunda 3 tohumun çimlendiği görülmüştür. Çimlenen fasulyelerin boy uzunluğu ortalaması deney 1 grubunda 3,8 cm; deney 2 grubunda 11,6 cm ve kontrol grubunda ise 4,3 cm olarak ölçülmüştür. Öğrenciler sesli sözlüğü QR koda entegre ederek tasarladıkları afişleri diğer öğrencilere sunmuşlardır. Görüşmelerde öğrenciler kompostlamanın toprağı besleyerek çevreyi koruduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda kompostun toprakla karıştırılarak bitki gelişimine olumlu etkisi olabileceği sonucuna varılmıştır. Araştırma, fen bilimleri dersinde sürdürülebilirlik eğitime dijital teknolojilerin entegrasyonunun öğrenci farkındalığını desteklediğini göstermiştir. Dijital yerli öğrenciler için fen bilimleri dersinde sürdürülebilirlik eğitiminin farklı teknolojilerle harmanlanması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Kompost, Gıda Atıkları, Sürdürülebilirlikte Dijital Entegrasyon, Fen Eğitimi

⁶⁸ Dr., Mamak BİLSEM, tuubacicek1@gmail.com

Reducing Food Waste Through Composting: A Digital Approach

Abstract

Aim

The food waste increasing with changing consumption habits negatively affects environmental sustainability. The aim of this study is to bring a technology-integrated and interdisciplinary approach to composting, a sustainable solution for reducing food waste, within the scope of the science course.

Method

In this study, a mixed-methods model combining quantitative and qualitative research designs was adopted. The sample consists of 9 fifth-grade students attending a Science and Art Center (BİLSEM) in Ankara, selected through convenience sampling, one of the purposive sampling methods. In the quantitative dimension of the study, compost was produced in May from collected organic waste, and the efficiency of the compost was tested in December. For this purpose, 10 bean seeds each were planted in three pots containing only compost (Experiment 1), half compost-half soil (Experiment 2), and only soil (Control), and the germination processes were observed. In the qualitative dimension of the study, the activities were supported with digital tools such as an Arduino-based humidity sensor, poster design with Canva, and a QR code-integrated audio dictionary. Interviews were then conducted with 3 selected students.

Findings

Of the food waste collected in the study, 65.2% was recycled through composting. In the compost efficiency test, 2 of the bean seeds germinated in the Experiment 1 group, 5 seeds in the Experiment 2 group, and 3 seeds in the control group. The average height of the germinated beans was measured as 3.8 cm in the Experiment 1 group, 11.6 cm in the Experiment 2 group, and 4.3 cm in the control group. Students integrated the audio dictionary into a QR code and presented the posters they designed to other students. In the interviews, students stated that composting protects the environment by nourishing the soil.

Results And Suggestions

The study concluded that mixing compost with soil may have a positive effect on plant growth. The research showed that the integration of digital technologies into sustainability education in the science course supports student awareness. For digital native students, it is recommended that sustainability education in the science course be blended with different technologies.

Keywords: *Compost, Food Waste, Digital Integration in Sustainability, Science Education*

1. GİRİŞ

Üretim ve tüketim faaliyetlerinin artmasıyla beraber atıklarımızın da arttığı söylenebilir. TÜİK verilerine göre 2024 yılında Türkiye’de hane halkından kaynaklı atık miktarı yaklaşık 28 milyon ton olarak hesaplanmıştır (TÜİK, 2024). Türkiye Ulusal Envanter Raporu ise 2021 yılında evsel atıkların %52,09’unun gıda atığı olduğunu rapor etmiştir (Ulusal Envanter Raporu, 2023). Buna göre evsel atıklarının yarısını gıda atıklarının oluşturduğu söylenebilir. Bu durum atık yönetimi konusunda hane

halkında eksiklik olduğunu ve gıda israfının yapıldığını düşündürmektedir. Belediyelerce toplanan atıkların bir kısmı geri kazanılmaktadır. TÜİK (2024) verilerine göre Türkiye’de oluşan, toplanan ve kompost tesisinde geri kazanılan atık miktarı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. TÜİK (2024) Verilerine Göre Oluşan, Toplanan ve Kompostla Geri Kazanılan Atıklara İlişkin Veriler

Veriler	Miktar (2024)
Toplam Oluşan Atık Miktarı	120 Milyon Ton
Belediyelerde Toplanan Toplam Atık	32,3 Milyon Ton
Kompost Tesisinde Geri Kazanılan Atık	124311 Ton

[TÜİK Kurumsal](#) adresinden alınmıştır

Yukarıdaki tablodan görüldüğü üzere belediyelerde toplanan gıda atıkların çok az bir bölümü kompostlama ile geri kazanılmaktadır. Ayrıca TÜİK (2024) verilerine göre belediyelerde toplanan günlük kişi başı ortalama atık miktarı 1,09 kg olarak belirtilmiştir. Buradan aylık yaklaşık kişi başı 33 kg atık bırakıldığı sonucuna varabiliriz. Bu durum atıkların azaltılması konusunda bireysel ve okul düzeyinde başvurulacak bazı yöntemlerin önemini bize göstermektedir. Bu yöntemlerde biri de kompostlamadır. Kompostlama, organik atıkların oksijenli bir ortamda mikroorganizmalar tarafından ayrıştırılması işlemidir (Sönmez, 2012). Kompostlama süresince amaç hem organik atıkları değerlendirmek hem de bitkiler için besleyici ve ekonomik gübre elde etmektir (Sönmez, 2012). Organik atıkların kompost olarak değerlendirilmesi evsel atıkların azaltılmasına katkı sağlar, atık yönetim maliyetlerini düşürür ve toprağı daha iyi hale getirir (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2025). Buradan yola çıkarak kompostlamanın gıda israfının önüne geçilmesinde yararlı olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı fen bilimleri dersi kapsamında gıda atıklarının azaltılmasına yönelik sürdürülebilir bir çözüm olan kompostlama sürecine teknoloji entegreli ve disiplinlerarası bir yaklaşım getirmektir. Bu bağlamda dijital etkinliklerle bir atık yönetimi olan kompostlama konusunu birleştirilerek dijital yerli öğrencilerde sürdürülebilirlik konusuna ilişkin farkındalıklarını desteklemek amaçlanmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde ilgili literatür çeşitli başlıklar altında verilmiştir.

2.1. Atık yönetiminde kompostlama ve bitki gelişimine etkisi

Dudu - Nazilli (2018) çalışmalarında artan atıklarının bertarafında organik atıkların kompostlaştırılarak geri kazanılmasının önemini vurgulamaktadır. Organik maddelerin uygun aerobik şartlar altında mikroorganizmalar tarafından ayrıştırılarak toprağı benzer bir ürün haline gelmesi işlemi olarak

tanımlanan kompostlama sürecinde dane yapısı, karbon/azot (C/N) oranı, pH, sıcaklık, havalandırma ve su içeriği gibi etmenlerin etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca kompostun toprağı zenginleştirerek toprak verimliliğini desteklediğı belirtilmektedir.

Bender Özenç - Şenlikoğlu (2017) tarafından sera koşullarında yürütölen bir araştırmada, toprağı farklı oranlarda kompost ve azotlu gübre ilave edilmesinin ıspanak bitkisinin gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma kapsamında fındık zuruf kompostu, hayvan gübresi ve zenginleştirilmiş kompost hacimsel olarak %0, %2, %4 ve %8 oranlarında toprağı karıştırılmış ve bitkinin ağırlık, yaprak sayısı ile sap uzunluğu gibi özellikleri ölçölmüştür. Araştırma sonuçları, toprağı kompost karıştırılmasının bitkinin gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Özellikle toprağı %8 oranında zenginleştirilmiş kompost eklenmesiyle yaprak sayısı, sap uzunluğu, yaprak boyutu ve taze ağırlık değerlerinde en yüksek sonuçların alındığı görölmüştür.

2.2. Fen eğitiminde sürdürülebilirlik, çevre bilinci ve teknoloji entegrasyonu

Alkan - Yüzöak (2025) tarafından yapılan güncel bir araştırmada, ortaokul öğrencilerinin atıkların geri dönüşümüne yönelik gerçekleştirdikleri STEM etkinliklerinin çevre bilinci üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle yürütölen bu çalışmada, öğrencilerin etkinlikler öncesinde çevre sorunlarını ve çevre bilincini tam olarak kavramsallaştıramadıkları tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen STEM odaklı tasarım görevleri sonrasında, öğrencilerin geri dönüşüm ve sıfır atık konularındaki farkındalıklarının arttığı görölmüştür. Araştırma, fen bilimleri eğitime entegre edilen STEM etkinliklerinin ve üretime dönük uygulamalı tasarım görevlerinin öğrencilerin çevreye yönelik olumlu kalıcı tutumlar oluşturduğunu belirtmiştir.

Karakaş vd. (2016) tarafından Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli öğrencilerle yürütölen bir araştırmada, etkinlik temelli eğitimin öğrencilerin ekolojik ayak izi farkındalığına etkisi incelenmiştir. Tek grup ön test-son test modeline göre tasarlanan çalışmada, 57 öğrenciye gıda, enerji, atıklar, su tüketimi ile ulaşım ve barınma konularını kapsayan beş haftalık uygulamalı bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ekolojik ayak izi farkındalık puanlarının etkinlik temelli eğitim sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Etkinlik temelli eğitimin öğrencilerde çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede ve sürdürülebilir çevre bilinci kazandırmada etkili olduğu belirtilmiştir.

Cheng vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevre eğitiminde dijital oyun tabanlı öğrenme (DGBL) uygulamalarına yönelik teknoloji kabul düzeyleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında, 32 ilkokul 4. sınıf öğrencisi yedi hafta süren çevresel eğitim odaklı bir dijital oyun deneyine katılmıştır. Uygulamanın ardından öğrencilerin Teknoloji Kabul Modeli (TAM) çerçevesinde algıladıkları kullanım kolaylığı, algıladıkları fayda ve kullanıma yönelik istekleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın dijital oyunların çevre eğitimindeki öğrenme verimliliğini, öğrencilerin

çevre eğitimi derslerine olan ilgilerini ve öğrenme motivasyonlarını önemli ölçüde artırdığı sonucuna varılmıştır.

Düzen (2023) tarafından yürütülen araştırmada, 7. sınıf "Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm" konusunun öğretimi için dijital oyun destekli bir STEM öğretim modülü geliştirilmiş ve bu modülün etkililiği incelenmiştir. 15 ortaokul öğrencisiyle yürütülen çalışmada geliştirilen dijital oyun destekli STEM öğretim modülünün, öğrencilerin geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarında istatistiksel olarak anlamlı etki yarattığı ortaya konmuştur.

3. YÖNTEM

Bu çalışma, gıda atıklarının geri kazanımı ve öğrencilerin çevre farkındalığını artırmak amacıyla kurgulanmış ve karma yöntem yaklaşımını benimsenmiştir. Çalışmanın nicel araştırma bölümünde olgunlaşan kompostun verimliliğini test etmek için deney 1, deney 2 ve kontrol grupları tasarlanmıştır. Çalışmanın nitel araştırma bölümünde ise öğrencilere yönelik farkındalık ve yaygınlaştırma çalışmaları gerçekleştirilmiş ve bu çalışmalar Arduino, Canva, QR kodlu sesli sözlük gibi dijital araçlarla desteklenmiştir.

Çalışma, Ankara’da bir Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) 5. sınıfa devam eden toplam 9 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme (convenience sampling) kullanılmıştır. Uygun örnekleminin kullanılmasının nedeni katılımcıların BİLSEM’de araştırmacının yürüttüğü Fen bilimleri dersine devam eden öğrencilerden seçilmesi olmasıdır. Uygun örneklemede araştırmacının yakın olduğu ve erişiminin kolay olduğu durumlar seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma kapsamında organik atık toplama, kompost kabının hazırlanması ve kompostlama süreci, kompostun etkililiğinin test edilmesi, farkındalık ve yaygınlaştırma çalışmalarına yer verilmiştir.

Organik Atık Toplama Süreci:

Çalışma için öğrenciler devam ettikleri BİLSEM’deki sınıflardan 3 gün boyunca organik atıkları toplamıştır. Ayrıca BİLSEM’deki öğretmenler odasından çıkan çay posalarını biriktirmişlerdir. Bu süreçte 250 gram çay posası, 210 gram muz kabuğu, 95 gram elma kabuğu toplanmıştır. Toplanan organik atıklara okulda kullanılan atık kağıtlar, evden getirilen 320 gram ıspanak, 122 gram marul, 50 g yumurta kabukları, yumurta kolileri, öğrencilerin bahçeden topladıkları kuru yaprak, otlar ve toprak eklenerek basit bir kompostlama yapılmıştır.

Kompost Kabının Hazırlanması ve Kompostlama Süreci:

- Yeşil öğeler (azot kaynağı): Sebze ve meyve atıkları, yeşil yapraklar, çay posası.

- Kahverengi öğeler (karbon kaynağı): Ağaç kabukları, kuru dallar, kuru yapraklar, yumurta kolisi ve kağıtlar.
- Kompostlama işleminde 117 gram muz kabuğu, 100 gram çay posası, 260 gram ıspanak, 106 gram marul, 30 gram yumurta kabuğu, 70 gram elma kabuğu kullanılmıştır. Kompostun hava alması için pet şişeler delinmiş ve şişelerin üstleri yarım kapatılmıştır.
- 2025 yılı mayıs ayında kompostlar yapılmıştır. 2025 yılı aralık ayında kompostlama süreci tamamlanmıştır.



Şekil 1. Organik Atıklardan Kompostların Oluşturulması

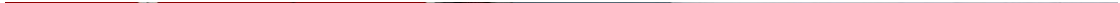
Toplanan organik atıklarla kompostlama yapılmıştır.

Kompost Verimliliğinin Test Edilmesi:

Aralık ayında kompost hazır olduğunda elde edilen kompostun verimliliğini test etmek amacıyla deney 1, deney 2 ve kontrol grupları tasarlanmıştır. Deney 1 grubundaki saksıda yalnızca elde edilen kompost kullanılırken deney 2 grubundaki saksıda yarı yarıya kompost ve toprak karıştırılmıştır. Kontrol grubunda ise yalnızca toprak kullanılmıştır. Her üç saksıya 10'ar adet özdeş fasulye tohumları ekilmiştir (Şekil 2). Fasulyelerin çimlenme sayı ve hızlarını gözlemlenmiştir.



Şekil 2. Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Grubu Saksıları



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmaya dair bulgular başlıklar altında sunulmuştur.

Kompost Verimliliğinin Test Edilmesine Dair Bulgular

Mayıs ayında öğrencilerin evlerinden getirdikleri ve devam ettikleri BİLSEM’den 3 gün boyunca topladıkları organik atıklarla kompostlama süreci başlatılmıştır. Aralık ayında olgunlaşan kompostun verimliliğini test etmek için yalnızca komposttan oluşan deney 1, yarı yarıya kompost ve toprak karışımından oluşan deney 2 ve yalnızca topraktan oluşan kontrol grubu oluşturulmuştur. Her saksıya 10’ar adet özdeş fasulye tohumu ekilmiş ve fasulye tohumlarının çimlenme sayısı ve büyüme süreci gözlemlenmiştir. Bu süreçte Arduinio tabanlı nem sensörüyle toprağın nemi ölçülmüş ve nem oranı düştükçe sulama yapılmıştır. Tablo 2’te çimlenen fasulye tohumu sayısı ve ortalama boy uzunlukları verilmiştir.

Tablo 2. Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Grupları Çimlenme Durumları Tablosu

Grup	Ekim Tohum Sayısı	Çimlenen Tohum Sayısı (3. Hafta)	Çimlenme Oranı (%)	Ortalama Boy Uzunluğu (cm)
Deney 1 Grubu (Yalnızca Kompost)	10	2	10%	3,8
Deney 2 Grubu (Kompost + Toprak)	10	5	50%	11,6
Kontrol Grubu (Yalnızca Toprak)	10	3	20%	4,3

Tablo 2 incelendiğinde; en yüksek çimlenme sayısına Deney 2 grubunda, en düşük çimlenme sayısına ise yalnızca kompostun kullanıldığı Deney 1 grubunda rastlanmıştır. Benzer şekilde, en yüksek ortalama boy uzunluğu Deney 2 grubunda ölçülürken, en düşük boy ortalaması Deney 1 grubunda kaydedilmiştir.

Farkındalık ve Yaygınlaştırma Çalışmalarına Yönelik Bulgular:

Farkındalık ve yaygınlaştırma çalışmalarında kompostlama sürecine yönelik araştırmalar yapılmış, öğrenciler tarafından Canva’da afişler tasarlanmıştır (Şekil 5). Ardından öğrencilerin seslendirdikleri kompost sesli sözlüğe QR kod entegre edilerek afişlerinde bu QR kodlar paylaşılmıştır. Afişler diğer öğrencilere sunularak öğrencilere kompostlama süreciyle ilgili farkındalıkları desteklenmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin Hazırladıkları QR Kod Entegreli Afiş Örnekleri

Çalışmanın sonunda 3 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri analiz edilmiş ve Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

“Çalışmaya başlamadan önce evde veya okulda çöpe attığımız gıda atıklarına ne olduğunu düşünüyordun? Şimdi kendi cümlelerinle "kompost" kavramını nasıl açıklarsın?” soruna yönelik öğrenci yanıtlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 1. Görüşme Sorusuna Yönelik Kodlar ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	Frekans (f)
Çalışma öncesi durum	Bilgi eksikliği/çöp olarak algılama	3
Tanım	Gıda atıklarının geri dönüşümü	2
	Toprağı bitkilerle besleme	1

Tabloya göre öğrencilerin tamamının organik atıkları bilgi eksikliğinden dolayı çöp olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Çalışmanın ardından öğrenciler kompostun organik atıkları geri kazanma yöntemi olarak kullanılabileceği hususunda farkındalık kazandığı söylenebilir. Ö2 bu konuda görüşlerini “Daha önceden meyve ve sebze kabuklarının çöp olduğunu düşünüyordum. Şimdi onların toprağı beslediğini, vitamin olduğunu, mineral olduğunu biliyorum” şeklinde ifade etmiştir.

“Fasulye tohumlarını ektiğimiz saksılarda yaptığımız gözlemlerde, yalnızca kompost içeren saksıda (Deney 1) çimlenmenin ve boy uzamasının en az olduğunu gördük. Bu gözleminden yola çıkarak, kompostun doğadaki ve tarımdaki kullanımı hakkında ne gibi bir sonuç çıkarırsın?”

Tablo 4. 2. Görüşme Sorusuna Yönelik Kodlar ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	Frekans (f)
Bilimsel Süreç	Asidik etki	2
	Toprakla karıştırmalı	1

Tabloya göre 2 öğrenci kompostun asidik yapısının bitki büyümesinde engel oluşturabileceğini kavramış ve ifade etmiştir. Ö1 bu yöndeki görüşünü “Sadece kompost olan saksıda fasulyeler büyümedi diğerinde büyüdü. Demek ki toprakla karıştırınca en verimli oluyor” şeklinde ifade etmiştir. Ö2 ise “Sadece kompost asitliği çok oldu, yaktı gibi tohumları, zaten tarımda, tarlada toprak çok, öyle daha iyi olur” diyerek asidik etkiye dikkat çekmiştir.

Diğer soru olan “Süreç boyunca Arduino tabanlı nem sensörü kullanmak, Canva'da afişler tasarlamak ve kendi sesinizle QR kodlu bir sözlük oluşturmak, sürdürülebilirlik konusunu anlamayı ve başkalarına anlatmayı nasıl etkiledi?” sorusuna yönelik öğrenci yanıtlarına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. 3. Görüşme Sorusuna Yönelik Kodlar ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	Frekans (f)
Eğlenceli olma	Daha ilgi çekici ve eğlenceli	1
Öğretici olma	Akılda kalıcı/daha iyi öğrenme	2

Tablo 5’e göre öğrenciler dijital uygulamaların eğlenerek öğrenmelerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Ö3 bu konudaki görüşünü “Valla ben öncesinde bilmiyordum kompostu ama böyle güzel öğrendim. Sesli sözlüğü, QR kodu sevdim, havalıydı. Ben de yapacağım” sözleriyle açıklamıştır. Ö1 ise “İlk sesli sözlükte çekindim ama sonra keyifliydi. QR kodla Ardunio’lu sensörü sevdim. Zaten ben biliyorum biraz Ardunio’yu. Sensör kullanmak hem deneyi takip etmemizi sağladı” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmaya ait sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

Çalışmada toplam 1047 gram organik atık toplanmış ve toplanan atıkların 683 gramı kompostlama sürecinde geri kazandırılmıştır. Buna göre toplanan gıda atıklardan %65,2’si kompostlamada kullanıldığı söylenebilir. Okul ölçeğinde uygulanan bu basit kompostlama yöntemi, ulusal ölçekteki gıda atıklarının kompostla geri kazanım miktarının (124 bin ton) artırılabilmesine ve kişi başı günlük atık miktarının ulusal ortalamanın altına düşürülebileceğine dair önemli bir potansiyel ortaya koymuştur.

Araştırmanın deney tasarımı en az çimlenmenin ve en az boy uzunluğunun yalnızca kompostun olduğu deney 1 saksısında olduğu görülmüştür. Kompostun asidik yapısı fasulyelerin çimlenmesine ve büyümesinde ket vurucu bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Wong (1985) istenilen oranda olgunlaşmamış kompostun fitotoksitesinin ve asidik ortamının bitki gelişimine engelleyici etkisi olabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan, kompostun toprakla yarı yarıya karıştırıldığı deney 2 grubunda çimlenme ve büyümenin en yüksek seviyede olması, literatürdeki bulgularla örtüşmektedir. Bender Özenç - Şenlikoğlu (2017), toprağa belirli oranlarda kompost karıştırılmasının toprağın havalanmasını, su tutma kapasitesini ve yapısını iyileştirerek bitkilerde kök ve bitki gelişimi desteklediğini ortaya koymuştur. Bu durum, kompostun doğrudan bir gübre olmaktan ziyade toprağın verimliliğini artıran bir unsur olduğunu doğrulamaktadır.

Farkındalık çalışmaları sırasında BİLSEM öğrencilerin kompostun ne olduğu ve önemi hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Farkındalık ve yaygınlaştırma çalışmaları yoluyla öğrencilerin kompostun ne olduğu ve kompostlamanın faydasıyla ilgili farkındalığı desteklenmiştir. Görüşmeler sırasında öğrenciler kompostlama süreciyle toprağın mineral bakımından desteklendiğini, gıda atıklarının bu yolla azaltılabileceğini ve kompostun asidik yapısına dikkat etmek gerektiği yönünde fikirlerini ifade etmişlerdir. Alkan - Yüzüak (2025), gerçekleştirdikleri STEM temelli çevre eğitimi çalışmalarında öğrencilerin geri dönüşüm ve çevre bilincini desteklediğini, öğrencilerin üretim sürecine dahil olmalarının onlarda çevre dostu davranışlar ve sorumluluk bilinci geliştirdiğini ifade etmektedir. BİLSEM’de yürütülen bu çalışmanın bulguları, yaparak-yaşayarak öğrenme sürecine dahil olan öğrencilerin sürdürülebilirlik farkındalıklarını artırmada literatürle paralellik göstermektedir.

Görüşmelerde öğrenciler etkinlikler yoluyla kompostlama sürecini eğlenerek daha kalıcı öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu durum literatürdeki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Düzen (2023) gerçekleştirdiği dijital oyun destekli STEM öğretim modülünün öğrencilerin geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarında anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda adı geçen çalışmada öğrenciler uygulamaları eğlenceli, akılda kalıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulunduğunu söylemişlerdir.

Çalışmada öğrenciler Ardunio tabanlı nem sensörleri kullanmışlar, böylece öğrencilerin basit kodlama ve robotik becerileri desteklenmiştir. Ayrıca web 2.0 araçları kullanarak poster tasarımı ve QR kod uygulaması gibi uygulamalar yapılmıştır. Çalışmanın Fen bilimleri dersinde sürdürülebilirlik eğitiminin dijital teknolojilerle entegrasyonu konusuna bir örnek teşkil ettiği düşünülmektedir. Literatürde de çevre eğitiminde dijital teknolojilerin kullanıldığı Cheng vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada, dijital oyun tabanlı entegrasyonun öğrencilerin derse olan ilgilerini ve öğrenme motivasyonlarını önemli ölçüde artırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde dijital yöntemlerin STEM etkinlikleriyle desteklendiği

Çalışmaların takım çalışması ve öğrenme verimliliğine olumlu yönde katkı sağladığı rapor edilmiştir (Düzen, 2023).

Çalışmadan yola çıkarak şu önerilerde bulunabiliriz:

- Fen bilimleri ders kitaplarında kompost yapımı ve kompostlamanın önemine yönelik bölümlere yer verilebilir.
- Sürdürülebilirlik çalışmalarının desteklenmesine yönelik okulların ve kurumların bahçelerinde kompost yapımı için bölümler hazırlanabilir.
- Dijital yerli öğrenciler için Fen bilimleri dersinde sürdürülebilirlik konuları farklı teknolojilerin (pH ve sıcaklık ölçümü, otomatik sulama sistemleri vs.) ve yapay zekanın entegre edildiği farklı etkinliklerle desteklenebilir.
- Kompostun olgunlaşma süreci uzatılarak bitki gelişimine etkisi tekrar test edilebilir.
- Kompostun bitki gelişimine olumlu etkisini optimize etmek için, toprak ve kompost karışım oranları (örneğin %5, %10 gibi) eşitlendirilerek farklı deney grupları üzerinde karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Çalışma devam ettirilerek kompostun uzun vadedeki etkileri gözlemlenebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, R. ve Yüzüak, A. V. (2025). 7. sınıf ğrencilerinin geri dönüşümüne ilişkin STEM etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 91-118.
- Bender Özenç, D. ve Şenlikoğlu, G. (2017). Kompost ve azotlu gübre uygulamasının ıspanak bitkisinin (*Spinacia oleracea* L.) gelişimi üzerine etkileri. *Akademik Ziraat Dergisi*, 6(Özel Sayı), 227-234.
- Cheng, Y. M., Lou, S. J., Kuo, S. H. ve Shih, R. C. (2013). Investigating elementary school students' technology acceptance by applying digital game-based learning to environmental education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 96-110.
- Düzen, A. M. (2023). *Geri dönüşüm konusuna yönelik dijital oyun destekli STEM ğretim modülünün geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Gül, Ü. D. ve Nazilli, E. (2018). Organik katı atıkların aerobik şartlarda biyoteknolojik yöntemlerle kompostlaştırılması. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 11(2), 47-50.
- Karakaş, H., Doğan, A. ve Sarıkaya, R. (2016). Etkinlik temelli eğitimin üstün yetenekli öğrencilerin ekolojik ayak izi farkındalığına etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 1365-1386.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Pres, 9(5), Ekim.
- Tarım ve Orman Bakanlığı (2025). *Gıda Artık ve Atıklarından Kompost Yapımı*. <https://www.tarimorman.gov.tr/Sayfalar/Detay.aspx?Sayfald=78> Erişim: Mayıs 2026.

- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2024). *Atık İstatistikleri*.
<https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/54134> Erişim: Mayıs 2026.
- Türkiye Ulusal Envanter Raporu (2023). *Waste* (s.382). <https://unfccc.int/documents/627786> Erişim: Mayıs 2026
- Wong, M. H. (1985). Phytotoxicity of refuse compost during the process of maturation. *Environmental Pollution Series A: Ecological and Biological*, 37(2), 159–174.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

HİJYEN DEDEKTİFLERİ İLE DAHA TEMİZ GELECEK

Bengü UYSAL⁶⁹, Betül ÖZLEN ÇIRAK⁷⁰, Ramazan KELEŞ⁷¹,

ÖZET

Amacı: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde uygulanan oyun temelli, keşfe dayalı ve deneyimsel hijyen etkinliklerinin 4–5 yaş grubu çocukların hijyen farkındalığı ve temizlik alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca geliştirilen "Temiz Okul Kutusu" materyalinin sürdürülebilir bir hijyen eğitimi modeli olarak uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi: Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir anaokulunda öğrenim gören 4–5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öğretmen gözlem formları, anekdot kayıtları, veli geri bildirimleri ve çocuk ürünlerinden yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde UV ışık ile görünmeyen kir etkinlikleri, doğal temizleyici hazırlama atölyeleri, hijyen keşif oyunları ve sanat temelli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Bulgular: Araştırma bulguları, uygulanan etkinliklerin çocukların hijyen farkındalığını artırdığını ve el yıkama, yüzey temizliği, düzenli olma gibi hijyen davranışlarını günlük yaşamlarına daha bilinçli şekilde aktardıklarını göstermektedir. Ayrıca çocukların problem çözme, sorumluluk alma ve iş birliği becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenmiştir. Geliştirilen "Temiz Okul Kutusu", hijyen eğitimi destekleyen somut ve tekrar kullanılabilir bir eğitim materyali olarak ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Sonuçlar, erken çocukluk döneminde hijyen eğitiminin oyun temelli ve deneyimsel uygulamalarla daha etkili yürütülebileceğini göstermektedir. Benzer çalışmaların farklı yaş gruplarında ve daha geniş örneklemelerle yürütülmesi, okul–aile iş birliğinin güçlendirilmesi ve geliştirilen modelin farklı eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, hijyen eğitimi, oyun temelli öğrenme, eylem araştırması, okul öncesi eğitim

Hygiene Detectives for a Cleaner Future

Abstract

Purpose: This study aims to investigate the effects of game-based, inquiry-based, and experiential hygiene activities on the hygiene awareness and cleaning habits of preschool children aged 4–5 years. In addition, the study evaluates the applicability of the "Clean School Box" as a sustainable hygiene education model for early childhood education.

Method: The study was conducted using an action research design within the qualitative research approach. The participants consisted of children aged 4–5 attending a public preschool. Data were collected through teacher observation forms, anecdotal records, parent feedback forms, and

⁶⁹ Öğretmen, Fethiye, Muğla, benguuysal_96@hotmail.com

⁷⁰ Öğretmen, Fethiye, Muğla, bozlencirak@gmail.com

⁷¹ Öğretmen, Fethiye, rkeles1903@gmail.com

children's products. During the implementation process, various interdisciplinary activities were carried out, including UV light applications to visualize invisible dirt, workshops on preparing natural cleaning products, hygiene discovery games, drama activities, and art-based learning experiences. The collected data were analyzed using thematic analysis.

Findings: The findings revealed that the implemented activities significantly improved children's hygiene awareness and promoted positive hygiene behaviors such as proper handwashing, surface cleaning, and maintaining cleanliness in daily life. Furthermore, improvements were observed in children's problem-solving, responsibility-taking, collaboration, and communication skills. The "Clean School Box," developed as the project's tangible product, was found to be a practical, reusable, and sustainable educational material supporting hygiene education.

Conclusion and Recommendations: The findings indicate that hygiene education in early childhood becomes more effective when supported by game-based, inquiry-based, and experiential learning approaches. Future studies are recommended to implement this model with larger and more diverse samples, strengthen school–family collaboration, and adapt the "Clean School Box" for broader educational settings to promote sustainable hygiene awareness.

Keywords: *Early childhood education, hygiene education, game-based learning, action research, preschool education.*

1. GİRİŞ

Hijyen, bireylerin sağlığını korumaya yönelik temel yaşam becerilerinden biri olup, erken çocukluk döneminde kazanılan alışkanlıkların yaşam boyu sürdürülmesi açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, sosyal ve davranışsal gelişimlerinin hız kazandığı, temel sağlık alışkanlıklarının şekillendiği bir süreçtir. Bu dönemde kazandırılan hijyen davranışları yalnızca bireysel sağlığı değil, aynı zamanda toplum sağlığını da doğrudan etkilemektedir (World Health Organization [WHO], 2020).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gün içerisinde kapı kolları, oyuncaklar, masa yüzeyleri, musluklar ve ortak kullanım alanları gibi çok sayıda yüzeyle temas etmeleri, görünmeyen kir ve mikroorganizmaların yayılımını artırabilmektedir. Ancak çocukların gelişim özellikleri gereği gözle görülmeyen kir ve mikroorganizma kavramlarını anlamlandırmaları oldukça güçtür. Bu durum, hijyen kurallarının yalnızca sözel anlatımlarla öğretilmesini yetersiz hâle getirmekte; çocukların aktif katılımını sağlayan deneyimsel öğrenme ortamlarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, erken çocukluk döneminde hijyen eğitiminin oyun temelli, keşfetmeye dayalı ve uygulamalı etkinliklerle desteklenmesinin davranış değişikliği üzerinde daha etkili olduğu belirtilmektedir (Curtis & Cairncross, 2003). Deneyimsel öğrenme yaklaşımı, çocukların soyut kavramları somut yaşantılar yoluyla anlamlandırmalarına olanak tanımakta; kalıcı öğrenme ve olumlu davranış geliştirilmesini desteklemektedir. Bununla birlikte okul öncesi döneme yönelik hijyen

eğitiminde sürdürülebilir, tekrar uygulanabilir ve çocukların aktif katılımını merkeze alan somut eğitim materyallerinin sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu gereksinimden hareketle geliştirilen "**Mini Hijyen Dedektifleri**" projesinde çocuklar, hijyen sorunlarını araştıran ve çözüm üreten aktif bireyler olarak sürece dâhil edilmiştir. Proje kapsamında görünmeyen kir kavramı UV ışık uygulamalarıyla somutlaştırılmış; hijyen keşif oyunları, doğal içerikli temizleyici hazırlama atölyeleri, drama etkinlikleri ve sanat çalışmalarıyla desteklenen disiplinler arası öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Sürecin sonunda geliştirilen "**Temiz Okul Kutusu**", doğal temizleyici tarif kartları, görünmez kir kartları, hijyen rozetleri, mini temizlik seti ve sınıf hijyen sözleşmesini içeren sürdürülebilir bir eğitim materyali olarak tasarlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde uygulanan oyun temelli, keşfe dayalı ve deneyimsel hijyen etkinliklerinin 4–5 yaş grubu çocukların hijyen farkındalığı ve temizlik alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca geliştirilen "**Temiz Okul Kutusu**" modelinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilirliğini değerlendirmek ve hijyen eğitime yönelik sürdürülebilir bir uygulama modeli ortaya koymak amaçlanmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Erken çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu sürdüreceği davranış kalıplarının ve temel alışkanlıkların şekillendiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde kazanılan hijyen alışkanlıkları, çocukların yalnızca bireysel sağlıklarını korumalarına değil, aynı zamanda bulaşıcı hastalıkların önlenmesine ve toplum sağlığının geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır (WHO, 2020). Araştırmalar, okul öncesi dönemde edinilen öz bakım ve hijyen becerilerinin ilerleyen yaşlarda kalıcı davranışlara dönüştüğünü göstermektedir (MEB, 2013).

Hijyen eğitimi alanında yapılan çalışmalar, çocukların el yıkama, kişisel temizlik ve çevre hijyeni konularında bilgi sahibi olmalarının tek başına yeterli olmadığını, bu bilgilerin davranışa dönüşebilmesi için uygulamalı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Curtis ve Cairncross (2003), hijyen eğitiminde uygulamalı el yıkama etkinliklerinin enfeksiyon hastalıklarının önlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde UNICEF (2020), erken yaşlarda kazandırılan hijyen alışkanlıklarının çocuk sağlığını korumanın yanı sıra aile ve toplum sağlığını da olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Erken çocukluk eğitiminde oyun temelli öğrenme yaklaşımı, çocukların aktif katılımını sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Piaget (1952), çocukların bilgiyi doğrudan aktarılan bir unsur olarak değil, çevreleriyle etkileşimleri sonucunda yapılandırdıklarını ifade etmektedir. Vygotsky'ye (1978) göre ise öğrenme, sosyal etkileşim ve rehberlik yoluyla gerçekleşmekte; çocuklar akranları ve

yetişkinlerle kurdukları etkileşimler sayesinde yeni bilgi ve beceriler geliştirmektedir. Bu kuramsal yaklaşımlar, hijyen eğitiminin oyun, keşif ve deneyim temelli etkinliklerle desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda okul öncesi eğitimde STEM ve disiplinler arası öğrenme yaklaşımlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, çocukların gerçek yaşam problemlerini araştırmaları, çözüm üretmeleri ve süreç içerisinde aktif rol almaları teşvik edilmektedir. Harezmi Eğitim Modeli de gerçek yaşam problemlerinden hareket eden, disiplinler arası iş birliğini destekleyen ve öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştiren yenilikçi bir eğitim yaklaşımıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Bu model kapsamında çocukların gözlem yapmaları, veri toplamaları, çözüm üretmeleri ve ürün geliştirmeleri desteklenmektedir.

Buna karşın alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde hijyen eğitimi oyunlaştırılmış, araştırma temelli ve somut ürün geliştirme süreçleriyle bütünleştiren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle görünmeyen kir kavramının UV ışık gibi somutlaştırıcı araçlarla desteklenmesi ve doğal temizleyici üretiminin çocukların aktif katılımıyla gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalar oldukça az sayıdadır. Ayrıca geliştirilen eğitim materyallerinin sürdürülebilir, tekrar kullanılabilir ve öğretmenler tarafından farklı öğrenme ortamlarına kolaylıkla uyarlanabilir olması konusunda da literatürde önemli bir boşluk bulunmaktadır.

Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Geliştirilen "Mini Hijyen Dedektifleri" yaklaşımı ile çocuklar hijyen problemini araştıran, gözlem yapan, veri toplayan ve çözüm üreten aktif bireyler olarak sürece katılmıştır. Araştırmanın somut çıktısı olan "Temiz Okul Kutusu", doğal temizleyici tarif kartları, görünmez kir kartları, hijyen rozetleri, mini temizlik seti ve sınıf hijyen sözleşmesini içeren sürdürülebilir bir eğitim materyali olarak tasarlanmıştır. Bu yönüyle çalışma, hijyen eğitimi yalnızca bilgi aktarımı düzeyinde ele almamakta; deneyimsel öğrenme, disiplinler arası yaklaşım ve ürün geliştirme süreçlerini bütünleştiren özgün bir model sunmaktadır.

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Hijyen Eğitimi

Erken çocukluk dönemi, bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı gerçekleştiği, yaşam boyu sürdürülecek davranışların temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde kazanılan hijyen alışkanlıkları, çocukların yalnızca bireysel sağlıklarını korumalarını değil, aynı zamanda toplum sağlığının geliştirilmesini de desteklemektedir (World Health Organization [WHO], 2020). Okul öncesi dönemde el hijyeni, kişisel bakım ve çevre temizliği gibi temel hijyen davranışlarının erken yaşta kazandırılması, bulaşıcı hastalıkların önlenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Araştırmalar, çocukların hijyen kurallarını yalnızca sözel anlatımlarla öğrenmelerinin davranış değişikliği oluşturmak için yeterli olmadığını göstermektedir. Özellikle deneyimleyerek öğrenme

fırsatı sunan uygulamaların, hijyen davranışlarının kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu belirtilmektedir (Curtis & Cairncross, 2003). Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların aktif katılımını sağlayan uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.1. Oyun Temelli Ve Deneyimsel Öğrenmenin Hijyen Eğitimindeki Yeri

Oyun temelli öğrenme, okul öncesi dönemde çocukların en etkili öğrenme yollarından biridir. Piaget (1952), çocukların bilgiyi çevreleriyle etkileşim kurarak yapılandırıldığını, Vygotsky (1978) ise öğrenmenin sosyal etkileşim ve rehberlik yoluyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşımlar doğrultusunda çocukların problem çözme, araştırma, gözlem yapma ve keşfetme süreçlerine aktif katılım göstermeleri öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır.



Şekil 1. Elektronik Mikroskop ile Gözlem Etkinliği

Hijyen eğitiminde kullanılan drama, deney, gözlem, oyun ve sanat temelli etkinlikler çocukların soyut kavramları somutlaştırmalarına yardımcı olmaktadır. Özellikle görünmeyen kir ve mikroorganizma gibi doğrudan gözlemlenemeyen kavramların çeşitli materyallerle görünür hâle getirilmesi, çocukların hijyen davranışlarını içselleştirmelerine katkı sağlamaktadır.



Şekil 2. UV Işığı İle Görünmeyen Kir Etkinliği

2.1.2. Oyun Temelli Öğrenme Ve Davranış Geliştirme

Erken çocukluk döneminde davranış kazandırma sürecinde çocukların gözlem yapmaları, model almaları ve aktif deneyimler yaşamaları büyük önem taşımaktadır. Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre çocuklar, davranışları yalnızca doğrudan deneyimleyerek değil, çevrelerindeki bireyleri gözlemleyerek ve model alarak da öğrenmektedirler (Bandura, 1977). Bu doğrultuda öğretmenlerin, akranların ve ailelerin hijyen davranışlarını modellemesi, çocukların bu davranışları benimsemesini ve günlük yaşama aktarmasını kolaylaştırmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen hijyen etkinliklerinde öğretmen rehberliği, akran etkileşimi ve ortak uygulamalar bu kuramsal yaklaşımı desteklemiştir.

Bunun yanında Jerome Bruner, öğrenmenin en etkili biçimde keşfetme yoluyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Bruner, 1961). Keşfederek öğrenme yaklaşımında çocuklar bilgiyi hazır olarak almak yerine araştırır, dener, gözlemler ve kendi deneyimleriyle yapılandırır. Bu araştırmada kullanılan UV ışık uygulamaları, görünmeyen kir etkinlikleri, doğal temizleyici hazırlama çalışmaları ve "Temiz Okul Kutusu" geliştirme süreci çocukların aktif katılımını sağlayarak keşfederek öğrenme anlayışını desteklemiştir. Böylece hijyen eğitimi yalnızca bilgi aktarımına dayalı olmaktan çıkmış; problem çözme, sorgulama ve üretme süreçleriyle bütünleşmiştir.

2.2. Harezmi Eğitim Modeli Ve Disiplinler Arası Öğrenme

Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerinden hareket ederek araştırma yapmalarını, veri toplamalarını, çözüm üretmelerini ve ürün geliştirmelerini hedefleyen disiplinler arası bir eğitim yaklaşımıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Model; iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve problem çözme becerilerini aynı süreç içerisinde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu modelde öğretmen bilgi aktaran kişi olmaktan çok öğrenme sürecini planlayan ve rehberlik eden bir kolaylaştırıcı rolü üstlenmektedir. Öğrenciler ise araştıran, sorgulayan ve üreten bireyler olarak öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Özellikle okul öncesi eğitimde gerçek yaşam problemlerinin çocukların gelişim özelliklerine uygun biçimde ele alınması, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını desteklemektedir.

2.2.1. Somut Materyal Kullanımının Öğrenmeye Etkisi

Erken çocukluk döneminde soyut kavramların somut materyallerle desteklenmesi öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Görsel kartlar, deney materyalleri, manipülatif araçlar ve oyunlaştırılmış etkinlikler çocukların dikkatini artırırken, öğrenilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını da kolaylaştırmaktadır.

Hijyen eğitiminde kullanılan UV ışık uygulamaları, doğal temizleyici hazırlama etkinlikleri, rol oynama çalışmaları ve temizlik sorumlulukları gibi uygulamalar çocukların görünmeyen kir kavramını

deneyimleyerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Böylece hijyen kuralları ezberlenen bilgiler olmaktan çıkıp günlük yaşam davranışlarına dönüşmektedir.

2.3. Araştırmanın Literatürdeki Yeri Ve Özgün Değeri

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde hijyen eğitimi üzerine çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, hijyen eğitimi Harezmi Eğitim Modeli, oyun temelli öğrenme, deneyimsel etkinlikler ve somut ürün geliştirme süreçleri ile bütünleştiren araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca görünmeyen kir kavramının UV ışık kullanılarak somutlaştırılması ve çocukların kendi doğal temizleyicilerini üretmeleri gibi uygulamalara ilişkin araştırmalar oldukça azdır.

Bu araştırma, çocukların gerçek yaşam problemlerini araştırarak çözüm üretmelerini sağlayan disiplinler arası bir öğrenme süreci sunması bakımından özgün bir nitelik taşımaktadır. Çalışmanın en önemli çıktısı olan "Temiz Okul Kutusu", doğal temizleyici tarif kartları, görünmez kir kartları, hijyen rozetleri, mini hijyen seti ve sınıf hijyen sözleşmesini içeren sürdürülebilir bir eğitim materyali olarak tasarlanmıştır. Bu yönüyle çalışma, okul öncesi hijyen eğitimine yönelik uygulanabilir, tekrar kullanılabilir ve yaygınlaştırılabilir özgün bir model önermektedir.

3. YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi dönemde uygulanan oyun temelli, keşfe dayalı ve deneyimsel hijyen etkinliklerinin çocukların hijyen farkındalığı ve temizlik alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması; eğitim ortamlarında karşılaşılan problemlerin belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan uygulamaya dönük bir araştırma desenidir. Araştırmada, Harezmi Eğitim Modeli temel alınarak çocukların aktif katılımını destekleyen disiplinler arası etkinlikler planlanmış, uygulama süreci sistematik olarak izlenmiş ve değerlendirilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, öğretmenin kendi uygulamalarını geliştirmesine, karşılaşılan problemlere çözüm üretmesine ve uygulama sürecini sürekli değerlendirmesine olanak sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışma kapsamında çocukların hijyen farkındalıklarının geliştirilmesi amacıyla planlanan uygulamalar gerçekleştirilmiş, süreç boyunca elde edilen bulgular değerlendirilerek uygulamanın etkililiği incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Muğla ili Fethiye ilçesinde bulunan bir resmi anaokulunda öğrenim gören 13 okul öncesi öğrencisi (4–5 yaş grubu) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmanın problem durumuna uygun özellikler taşıyan katılımcılarla derinlemesine inceleme yapılmasına olanak sağlamasıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen gözlem formları, anekdot kayıtları, veli sonlandırma anketi, süreç değerlendirme notları ve çocukların süreç içerisinde oluşturdukları ürünler kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde elde edilen fotoğraf ve video kayıtları süreç dokümantasyonu amacıyla değerlendirilmiştir. Farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılmasıyla veri çeşitliliği sağlanarak araştırmanın güvenilirliği desteklenmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı	Kullanım amacı
Öğretmen gözlem formu	Hijyen davranışlarını izlemek
Anekdot kayıtları	Süreçte gözlenen önemli davranışları kayıt altına almak
Veli sonlandırma anketi	Ev ortamındaki davranış değişimini belirlemek
Çocuk ürünleri	Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi
Fotoğraf ve video kayıtları	Süreci belgelemek

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma yaklaşık dört hafta süresince yürütülmüştür. Süreç, Harezmi Eğitim Modeli'nin problem belirleme, araştırma, çözüm geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamakları doğrultusunda planlanmıştır. İlk aşamada çocuklarla birlikte okul ortamındaki hijyen sorunları belirlenmiş, görünmeyen kir kavramı üzerine sohbetler gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3. Harezmi Eğitim Modeli ile Mini Hijyen Dedektifleri Proje Süreci

Devam eden süreçte UV ışık kullanılarak sınıf ve okul bahçesindeki temas yüzeyleri incelenmiş, çocukların görünmeyen kirleri gözlemlenmeleri sağlanmıştır. Daha sonra doğal içerikli temizleyici hazırlama atölyeleri (limon, sirke ve nar kabuğu), hijyen keşif oyunları, drama etkinlikleri ve sanat çalışmaları uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda çocuklarla birlikte "Temiz Okul Kutusu" geliştirilmiş; kutu içerisinde doğal temizleyici tarif kartları, görünmez kir kartları, hijyen rozetleri, mini hijyen seti ve sınıf hijyen sözleşmesi yer almıştır.

Tablo 2. Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinlikler

Etkinlik	Amaç	Geliştirilen beceriler
UV ile görünmeyen kir keşfi	Hijyen farkındalığı oluşturmak	Gözlem, dikkat
El yıkama etkinliği	Doğru el yıkama alışkanlığı kazandırmak	Öz bakım
Doğal temizleyici hazırlama	Güvenli temizlik ürünlerini tanımak	Bilimsel süreç becerileri
Hijyen dedektifi oyunu	Kirli alanları belirlemek	Problem çözme
Hijyen rozeti tasarımı	Hijyen davranışlarını pekiştirmek	Yaratıcılık
Sınıf hijyen sözleşmesi	Ortak kurallar oluşturmak	Sorumluluk
Temiz Okul Kutusu	Kalıcı eğitim materyali geliştirmek	Tasarım ve iş birliği

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen gözlem formları, anekdot kayıtları ve çocuk ürünleri ortak temalar altında incelenmiş; uygulama öncesi ve sonrası davranış değişiklikleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Veli sonlandırma anketinden elde edilen veriler ise frekans ve yüzde değerleri kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulgular karşılaştırılarak yorumlanmış ve böylece araştırmanın iç geçerliliği desteklenmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğini değerlendirmek amacıyla 36 veliye sonlandırma anketi uygulanmıştır. Anket sonuçları, okul öncesi dönemde yürütülen hijyen çalışmalarının çocukların hijyen farkındalığı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 3 . Öğretmen Gözlem Bulguları

Davranış	Önce	Sonra
El yıkama	Hatırlatılıyor	Kendiliğinden
Oyuncak toplama	Kısmen	Düzenli
Kirli–temiz ayrımı	Düşük	Çok iyi
Hijyen kurallarına uyma	Düşük	Yüksek
Arkadaşını uyarma	Yok	Var

Anket sonuçlarına göre velilerin %75'i, çocuklarının el yıkama konusunda daha dikkatli davrandığını belirtirken, %16,7'si kısmen gelişim gözlemlediğini, %8,3'ü ise herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, uygulamalı hijyen etkinliklerinin çocukların günlük yaşam davranışlarına olumlu yansıdığını göstermektedir.

"Çocuğunuz kirli–temiz ayrımını daha iyi yapabiliyor mu?" sorusuna velilerin %94,4'ü "Evet", %5,6'sı ise "Kısmen" yanıtını vermiştir. Hiçbir veli olumsuz görüş bildirmemiştir. Bu sonuç, görünmeyen kir kavramının UV ışık uygulamaları, hijyen keşif oyunları ve deneyimsel etkinliklerle somutlaştırılmasının çocukların hijyen farkındalığını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

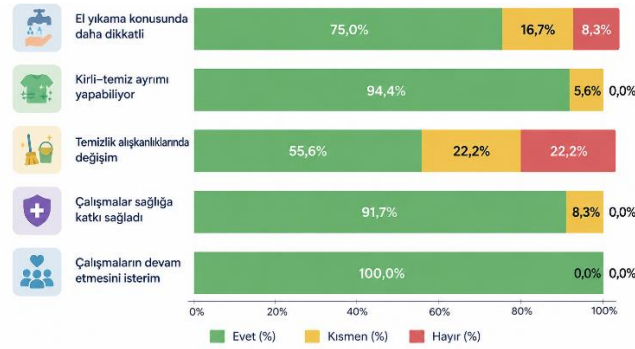
Velilerin %55,6'sı çocuklarının genel temizlik alışkanlıklarında belirgin bir gelişim gözlemlediğini belirtirken, %22,2'si kısmen gelişim olduğunu, %22,2'si ise değişim gözlemlemediğini ifade etmiştir. Bu bulgu, davranış değişikliğinin çocukların bireysel gelişim özellikleri ve aile ortamındaki destek düzeyine bağlı olarak farklılık gösterebildiğini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan velilerin %91,7'si yürütülen hijyen çalışmalarının çocukların sağlığına katkı sağladığını düşünürken, %8,3'ü bu katkının kısmen gerçekleştiğini ifade etmiştir. Ayrıca dikkat çekici bir bulgu olarak velilerin tamamı (%100) okulda yürütülen hijyen çalışmalarının devam etmesini istediklerini belirtmiştir. Bu sonuç, uygulamanın hem aileler tarafından benimsendiğini hem de sürdürülebilir bir eğitim modeli olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, uygulama sürecinde yapılan öğretmen gözlemleriyle de örtüşmektedir. Süreç sonunda çocukların el yıkama, sınıf temizliği, oyuncakların düzenlenmesi ve hijyen kurallarına uyma davranışlarını daha bağımsız gerçekleştirdikleri; arkadaşlarını hijyen konusunda nazikçe uyardıkları ve okulda kazandıkları davranışları ev ortamına taşıdıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, oyun temelli ve deneyimsel öğrenme yaklaşımının erken çocukluk döneminde hijyen davranışlarının kalıcı hâle gelmesini desteklediğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, Curtis ve Cairncross'un (2003) uygulamalı hijyen eğitiminin davranış değişikliğini desteklediğini ortaya koyan çalışmalarıyla; ayrıca Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) ve UNICEF'in

(2020) erken yaşta verilen hijyen eğitiminin sağlık davranışlarını geliştirdiğine ilişkin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte bu çalışma, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında geliştirilen "Mini Hijyen Dedektifleri" projesi ve "Temiz Okul Kutusu" materyali ile hijyen eğitimi problem temelli, disiplinler arası ve sürdürülebilir bir öğrenme modeli hâline getirmesi bakımından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.



Şekil 4. Veli Sonlandırma Anketine İlişkin Bulgular (n = 36)

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde uygulanan oyun temelli, keşfe dayalı ve deneyimsel hijyen etkinliklerinin çocukların hijyen farkındalığı ve temizlik alışkanlıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, "Mini Hijyen Dedektifleri" projesi kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların çocukların hijyen davranışlarını olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle görünmeyen kir kavramının UV ışık uygulamalarıyla somutlaştırılması, doğal temizleyici hazırlama atölyeleri, hijyen keşif oyunları ve disiplinler arası etkinlikler sayesinde çocukların hijyen kurallarını daha bilinçli şekilde benimsedikleri belirlenmiştir.

Öğretmen gözlemleri, çocuk ürünleri ve veli geri bildirimleri birlikte değerlendirildiğinde; çocukların el yıkama alışkanlıklarının geliştiği, kirli-temiz ayrımını daha doğru yapabildikleri, temizlik süreçlerine aktif katılım gösterdikleri ve hijyen davranışlarını okul ortamından ev yaşamına taşıdıkları görülmüştür. Sonlandırma anketi sonuçlarında velilerin büyük çoğunluğunun çocuklarında olumlu davranış değişiklikleri gözlemlemesi ve tüm velilerin bu tür çalışmaların sürdürülmesini istemesi, geliştirilen modelin etkililiğini ve uygulanabilirliğini desteklemektedir.

Araştırmanın önemli çıktılarından biri olan "Temiz Okul Kutusu", doğal temizleyici tarif kartları, görünmez kir kartları, hijyen rozetleri, mini hijyen seti ve sınıf hijyen sözleşmesini içeren sürdürülebilir bir eğitim materyali olarak geliştirilmiştir. Bu materyal, öğretmenlerin hijyen eğitimi uygulamalı ve çocuk merkezli bir yaklaşımla yürütmelerine rehberlik edebilecek niteliktedir. Çalışma, hijyen eğitimi yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarak problem çözme,

araştırma, gözlem ve ürün geliştirme süreçleriyle bütünleştirmesi bakımından özgün bir katkı sunmaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında hijyen eğitime yönelik uygulamaların oyun temelli ve deneyimsel öğrenme yaklaşımıyla planlanması önerilmektedir. Okul–aile iş birliğini güçlendirecek etkinliklere daha fazla yer verilmesi, çocukların kazandıkları hijyen davranışlarının ev ortamında da desteklenmesini sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve sürdürülebilir hijyen materyallerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı yaş grupları ve daha geniş örneklemelerle benzer uygulamaların etkililiği incelenebilir. Bunun yanında deneysel ve karma yöntem araştırmalarıyla geliştirilen modelin uzun vadeli etkileri değerlendirilebilir. "Temiz Okul Kutusu" modelinin farklı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanması, dijital içeriklerle desteklenmesi ve ulusal ya da uluslararası projeler kapsamında yaygınlaştırılması, hijyen eğitiminin niteliğini artıracak önemli çalışmalar arasında değerlendirilebilir.

Geliştirilen Temiz Okul Kutusu yalnızca bu araştırmada kullanılan bir materyal olmayıp, farklı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilecek sürdürülebilir bir eğitim modeli niteliği taşımaktadır.



Şekil 5. Temiz Okul Kutusunun İçeriği

Sonuç olarak bu araştırma, erken çocukluk döneminde hijyen eğitiminin çocuk merkezli, oyun temelli ve disiplinler arası yaklaşımlarla yürütülmesinin çocukların sağlık bilinci, hijyen alışkanlıkları ve yaşam becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Geliştirilen modelin okul öncesi eğitim uygulamalarına rehberlik edebilecek, sürdürülebilir ve yaygınlaştırılabilir bir örnek olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. bs.). Pegem Akademi.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Curtis, V., & Cairncross, S. (2003). Effect of washing hands with soap on diarrhoea risk in the community: A systematic review. *The Lancet Infectious Diseases*, 3(5), 275–281. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(03\)00606-6](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(03)00606-6)
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Harezmi Eğitim Modeli öğretmen uygulama rehberi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- UNICEF. (2020). *Hand hygiene for all*. <https://www.unicef.org/reports/hand-hygiene-for-all>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Health Organization. (2009). *WHO guidelines on hand hygiene in health care*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2022). *Global strategy on infection prevention and control*. <https://www.who.int>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

DİJİTAL DÖNÜŞÜM SÜRECİNDE HİBRİT EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM ÖZ-YETERLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ TEMELLİ BİR ANALİZ^{*72}

Hafize ÜNAL⁷³, Mehmet KORKMAZ⁷⁴,

ÖZET

Amacı: Bu araştırma, dijital dönüşüm sürecinde hibrit eğitim ortamlarında öğretim liderliğinin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür.

Araştırma Yöntemi: Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Adana ili Sarıçam ilçesindeki resmî ilkokullarda görev yapan 172 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Demografik Bilgi Formu, PIMRS-Türkçe Formu ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS ve JASP programları aracılığıyla analiz edilmiş, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, basit doğrusal regresyon analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi uygulanmıştır.

Bulgular: Öğretim liderliğinin mesleki gelişim öz-yeterliğini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($\beta = 0,538$; $p < 0,05$). Regresyon analizi öğretim liderliğinin mesleki gelişim öz-yeterliğindeki varyansın % 29'unu açıkladığını ortaya koymuştur. Yapısal eşitlik modellemesi bulguları modelin kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu ve öğretim liderliğinin mesleki gelişim öz-yeterliğini güçlü biçimde yordadığını göstermiştir ($\beta = 0,568$, $p < 0,001$). Öğretim liderliği algısının cinsiyet değişkenine göre kısmen, eğitim düzeyine göre ise belirli alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaş grubu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise öğretim liderliği algısında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Mesleki gelişim öz-yeterliği açısından demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Sonuç ve Öneriler: Öğretim liderliğinin dijital dönüşüm sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliğini güçlendiren belirleyici bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin dijital pedagoji, teknoloji entegrasyonu ve öğretmen destekleme alanlarındaki yeterliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Dönüşüm, Öğretim Liderliği, Mesleki Gelişim Öz-Yeterliği, Hibrit Eğitim, Yapısal Eşitlik Modellemesi

Anahtar Kelimeler

⁷² Bu çalışma, yazarın yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

⁷³ Öğretmen, MEB, hafizeunal@gmail.com

⁷⁴ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, korkmaz@gazi.edu.tr

The Effect of Instructional Leadership in Hybrid Learning Environments on Teachers' Professional Development Self-Efficacy During Digital Transformation: A Structural Equation Modeling-Based Analysis

Abstract

Aim: This study was conducted to examine the effect of instructional leadership on classroom teachers' professional development self-efficacy perceptions in hybrid learning environments during the digital transformation process.

Method: The research was designed based on a relational survey model. The sample consisted of 172 classroom teachers working in public primary schools in the Sarıçam district of Adana province during the 2025-2026 academic year. The data were collected using a Demographic Information Form, the PIMRS-Turkish Form, and the Teachers' Professional Development Self-Efficacy Scale. The data were analyzed using SPSS and JASP software, and descriptive statistics, independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), simple linear regression analysis, and Structural Equation Modeling (SEM) were employed.

Findings: Instructional leadership significantly and positively predicted professional development self-efficacy ($\beta = 0.538$, $p < 0.05$). Regression analysis revealed that instructional leadership explained 29 % of the variance in professional development self-efficacy. Structural equation modeling results confirmed that the model had acceptable goodness-of-fit values and that instructional leadership strongly predicted professional development self-efficacy ($\beta = 0.568$, $p < 0.001$). Instructional leadership perceptions differed partially by gender and by certain sub-dimensions according to education level. No significant differences were found in instructional leadership perceptions based on age group and professional seniority. No significant differences were detected in professional development self-efficacy based on demographic variables.

Results And Suggestions: Instructional leadership was identified as a decisive factor in strengthening teachers' professional development self-efficacy during the digital transformation process. In this regard, it is recommended that school administrators develop their competencies in digital pedagogy, technology integration, and teacher support.

Keywords: Digital Transformation, Instructional Leadership, Professional Development Self-Efficacy, Hybrid Education, Structural Equation Modeling.

1. GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, analog verilerin sayısal kodlara dönüştürülmesini ifade eden “dijitalleşme” kavramını, toplumsal ve kurumsal yapıların kökten değiştiği bir “dijital dönüşüm” sürecine evrilmiştir (Kul & Gezen, 2020). Bu dönüşümün en stratejik duraklarından biri olan eğitim örgütleri, fiziksel verilerin elektronik ortamlarda işlendiği basit bir sayısallaştırma aşamasını geride bırakarak öğrenme süreçlerinin mekân ve zamandan bağımsız, etkileşimli ve esnek bir yapıya büründüğü yeni bir döneme girmiştir (Radmard & Atik, 2019). Bu süreçte özellikle 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ve eğitimin sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla ön plana çıkan “hibrit öğrenme”, yüz yüze eğitimin sunduğu sosyal etkileşim ile çevrim içi

öğrenmenin sunduğu zengin içerik çeşitliliğini sentezleyen bütünleşik bir model olarak dikkat çekmektedir (Sungur Alhan, 2020).

Hibrit öğrenme ortamları, doğası gereği hem teknolojik altyapının etkin yönetimini hem de yeni pedagojik yaklaşımların ustalıkla uygulanmasını gerektirmektedir. Bu karmaşık yapıda öğrenme süreçlerinin niteliğini belirleyen en temel aktörler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, hibrit modelin gerektirdiği dijital içerik üretimi, çevrim içi etkileşim yönetimi ve bireyselleştirilmiş öğretim tasarımı gibi yeterliklere sahip olmaları, onların sürekli bir mesleki gelişim döngüsü içinde olmalarıyla ilişkilendirilmektedir (İlğan, 2021). Bu bağlamda öğretmenin değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmesi, kendi öğrenme süreçlerini planlayabilmesi ve mesleki gelişimini sürdürülebilir biçimde yönetebilmesi büyük önem taşımaktadır (Kahya, 2023).

Araştırmalar, öğretmenlerin özellikle pedagojik yeterlikler ve teknoloji entegrasyonu konularında gelişime ihtiyaç duyduklarını ve bu süreçte sistematik, planlı ve sürdürülebilir destek mekanizmalarına gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır (Tsedenbal, 2023). Bu noktada mesleki gelişim yalnızca bireysel çabalarla sınırlı kalmamakta; kurumsal destek, iş birliği ve liderlik uygulamalarıyla güçlendirildiğinde daha etkili sonuçlar vermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesinde en kritik okul içi değişkenlerden biri olarak okul müdürlerinin rolüne işaret edilmektedir (Hallinger, 2003; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi & Kouhsari, 2018).

Öğretim ve öğrenme süreçlerine doğrudan odaklanan okul müdürlerinin işbirlikçi ve destekleyici bir liderlik anlayışı sergilemesi; öğretmenler arasında bilgi paylaşımını artırmakta, mesleki öğrenme topluluklarının oluşumunu desteklemekte ve yenilikçi öğretim uygulamalarının yaygınlaşmasına katkı sağlamaktadır (Hallinger, 2011; Leithwood vd., 2010). Okul müdürlerinin bu liderlik özelliği literatürde sıkça vurgulanan “öğretim liderliği” yaklaşımını yansıtmaktadır.

Öğretim liderliği yaklaşımı çerçevesinde hareket eden yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek uygun eğitim fırsatları sunmakta, geri bildirim mekanizmalarını etkin kullanmakta ve öğretmenleri sürekli öğrenmeye teşvik etmektedir (Liu, Hallinger & Feng, 2016). Bu tür liderlik uygulamaları, hibrit öğrenme ortamlarının gerektirdiği dönüşümün başarılı bir şekilde uygulanmasına zemin hazırlarken öğretmenlerin değişen eğitim paradigmalarına uyum sağlamaları için okul müdürlerinin “öğretim lideri” olarak öğretmenlere rehberlik etme, geri bildirim sağlama ve teknoloji odaklı bir öğrenme iklimi oluşturma sorumluluğunu daha da artırmaktadır (Cockpim & Somprach, 2019).

İlgili araştırmalar incelendiğinde, dijital dönüşümle birlikte değişen öğretim süreçlerinin şekillendirdiği hibrit eğitim ortamlarında öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliği üzerindeki etkisinin yeterince bu bağlamda incelenmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretim liderliğinin bir yordayıcı olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliği üzerindeki etkisinin “Yapısal Eşitlik

Modellemesi” gibi ileri düzey analiz yöntemleriyle incelenmesi, dijital dönüşüm ve hibrit eğitim süreçlerinde öğretim liderliğine ilişkin geliştirme ve uygulamalara yönelik çıkarımlara katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, sınıf öğretmenleri örnekleminde okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamaları ile öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi dijital dönüşüm ve hibrit eğitim bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim öz-yeterlikleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim öz-yeterliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterlikleri arasındaki yapısal model istatistiksel olarak anlamlı ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip midir?

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Eğitimde Dijitalleşme

Dijital teknolojilerin öğretme ve öğrenme süreçlerine entegrasyonu, eğitim ortamlarının daha esnek, erişilebilir ve etkileşimli hâle gelmesini sağlamıştır. Bu süreçte öğretmenler, dijital araçları öğrenme ortamlarında daha etkin ve yaratıcı biçimde kullanmaya başlamış böylece dijital eğitim anlayışı gelişmiştir (Shandilya & Srivastava, 2022). Bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte öğretim süreçleri zenginleşmiş ve öğrenme deneyimi çeşitlenmiştir (Kul & Gezen, 2020).

Eğitimde dijitalleşme, eğitim kurumlarının yapısında da önemli değişimlere yol açmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bilgisayar destekli uygulamalar ve teknoloji projeleri eğitim ortamlarının dijitalleşmesine katkı sağlarken; geleneksel araçların yerini akıllı tahtalar ve dijital içerikler almaktadır. Bu dönüşüm sayesinde eğitim süreçleri fiziksel sınıf ortamının ötesine taşınmakta ve bireyler bilgiye zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın erişebilmektedir. Ayrıca eğitimin dijitalleşmesi sayesinde kaliteli içerikler oluşturulmakta ve bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri desteklenmektedir (Radmard & Atik, 2019). Öğrenme ortamlarını zenginleştiren dijital olanaklar, geleneksel eğitim yaklaşımlarını tamamen ortadan kaldırmamakta aksine hibrit öğrenme gibi yaklaşımlarla pedagojik süreçleri desteklemektedir.

2.2. Hibrit Öğrenme

Eğitimde sık sık vurgulanan 21. yüz yıl becerilerine sahip bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi temel becerileri kazanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkarak bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, onları aktif öğrenme sürecine dâhil eden ve yaşam boyu öğrenmeye yönlendiren yapılar hâline gelmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu becerileri etkili bir şekilde kazanabilmeleri, farklı öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan, esnek, etkileşimli ve teknolojiyle bütünleşmiş öğrenme ortamlarının tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Usta & Mirasyedioğlu, 2022). Bu gereksinim, yüz yüze ve çevrim içi öğrenme süreçlerinin avantajlarını bir araya getiren hibrit öğrenme yaklaşımının ön plana çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Şimşek ve İpek (2019) hibrit öğrenmeyi, yüz yüze öğrenme ile web tabanlı öğrenmenin avantajlarının bir arada kullanıldığı ve farklı öğretim yöntemlerinin bütünleştirildiği bir model olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde Güvercin Seçkin ve Şen Zeytun (2023), hibrit öğrenmeyi çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamlarının uyum içinde bir araya getirilerek öğrenme verimliliğinin artırıldığı bir eğitim tasarımı olarak ele almaktadır. Aşıroğlu vd. (2022) bu yaklaşımı öğrenci merkezli bir anlayışla ve çevrim içi öğrenme ortamlarının avantajlarını birleştiren bir model olarak değerlendirmektedir.

Hibrit öğrenme ortamları, yüz yüze öğrenmenin sağladığı etkileşim, anında geri bildirim ve sosyalleşme imkânını; çevrim içi öğrenmenin sunduğu esneklik, erişilebilirlik ve zengin içerik çeşitliliği ile birleştirerek daha etkili bir öğrenme süreci oluşturmayı amaçlamaktadır (Metin, 2018). Bu ortamlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklı öğrenme stillerine hitap eden içerikler sunmakta, öğrenme hızını bireyselleştirmekte ve öğrenmeyi sınıf ortamının dışına taşıyarak her zaman ve her yerde öğrenme fırsatı sağlamaktadır (Metin, 2018; Özgür, 2019).

2.3. Öğretim Liderliği

Etkili okul araştırmaları, okul müdürü liderliğinin okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır (Hallinger, 2003; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi & Kouhsari, 2018). Okul yöneticilerinin liderliğiyle ilgili araştırmalarda özellikle öğretim ve öğrenme süreçlerine doğrudan odaklanması nedeniyle öğretim liderliği ön plana çıkmaktadır (Hallinger, 2011; Liu, Bellibas & Gümüş, 2020). Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin öğretim programlarını geliştirme, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini destekleme ve öğrenci öğrenmesini iyileştirecek olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma süreçlerine aktif olarak liderlik etmesini ifade etmektedir (Hallinger & Wang, 2015). Bu liderlik yaklaşımı, öğrenci başarısını hem doğrudan hem de dolaylı biçimde etkilemektedir. Doğrudan etkiler, öğretim süreçlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi yoluyla ortaya çıkarken; dolaylı etkiler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve okulun öğrenme odaklı bir kültüre dönüştürülmesi ile gerçekleşmektedir (Hallinger, 2011; Leithwood, Patten

& Jantzi, 2010). Bu bağlamda etkili öğretim liderleri, okulun akademik hedeflerini belirleyen, bu hedefleri paydaşlarla paylaşan, öğretimi sürekli izleyen ve öğretmenlere geri bildirim sağlayarak öğretim kalitesini artırmaya odaklanan liderlerdir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine katılımını teşvik ederek okulun sürekli gelişim kapasitesini artırmaktadır.

2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Öz-Yeterlik

Mesleki gelişim, öğretmenlerin lisans eğitiminden başlayarak adaylık süreci, hizmet içi eğitimler ve meslek yaşamı boyunca devam eden öğrenme faaliyetlerini kapsayan dinamik ve süreklilik arz eden bir süreci ifade etmektedir (Kahya, 2023). Öz-yeterlik ise bireyin belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Öğretmenlerin bu süreçte kendi gelişimlerini planlayabilmeleri, yeni bilgi ve becerileri edinmeye açık olmaları ve değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmeleri, mesleki gelişim öz-yeterliklerinin temel göstergeleri arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin gelişim odaklı bir yol izlemeleri; yeni öğretim yaklaşımlarını uygulama, öğretim süreçlerini iyileştirme ve öğrenci öğrenmesini destekleme konusunda daha istekli ve başarılı olmalarını da sağlamaktadır. Nitekim öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, öğrencilerin akademik başarısına doğrudan katkı sağlamakta ve eğitim kalitesini artırmaktadır (Kelly vd., 2022).

Eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında öğretmenlerin mesleki gelişimi temel belirleyicilerden biri olarak görülmektedir (Fullan, 2011). Reform süreçlerinin gerektirdiği yeniliklerin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin alan bilgilerine hâkim olmaları, öğretim becerilerini sürekli geliştirmeleri ve öğrencilerin üst düzey düşünme ile problem çözme becerilerini destekleyebilecek yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Eroğlu & Özbek, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimi, bireysel bir gereklilik olmanın ötesinde eğitim sistemlerinin niteliğini artıran stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Cockpim & Somprach, 2019).

3. YÖNTEM

Bu araştırma, dijital dönüşüm sürecinde hibrit eğitim ortamlarında öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan, ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir çalışmadır. Araştırmada öğretim liderliği bağımsız değişken, mesleki gelişim öz-yeterliği ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Adana ili Sarıçam ilçesindeki resmî ilkokullarda görev yapan 523 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemiyle

çalışmaya gönüllü olarak katılan 172 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir (%32,88). Örneklem büyüklüğünün yapısal eşitlik modellemesi açısından yeterli olduğu ifade edilebilir (Hair vd., 2019).

Veriler, Demografik Bilgi Formu, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen Bellibas vd. (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretimsel Liderlik Ölçeği (Türkçe formu) ve Kılınç ve Yenen (2021) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Öğretimsel Liderlik Ölçeği (Türkçe formu) üç alt boyut ve dokuz işlevden oluşurken; Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlik Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin analizinde SPSS 25 ve JASP programları kullanılmış; t-testi ve ANOVA ile grup farklılıkları incelenmiş, değişkenler arasındaki ilişki için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Son olarak kurulan modelin test edilmesinde Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizine dayalı olarak bulgular sunulmuş ve alandaki benzer ve farklı bulgularla kıyaslanmıştır.

Tablo 1. Demografik Bulgular

Grup	Değişken	N	%
Cinsiyet	Erkek	78	45,35
	Kadın	94	54,65
Yaş Grubu	21-30	24	13,95
	31-40	53	30,81
	41-50	75	43,60
	51 yaş ve üzeri	20	11,63
Mesleki Kıdem	1 yıl ve daha az	6	3,49
	2-4 yıl	20	11,63
	5-9 yıl	21	12,21
	10-15 yıl	30	17,44
	15 yıl ve üzeri	95	55,23
Eğitim Düzeyi	Lisans	136	79,07
	Yüksek lisans ve üstü	36	20,93

Katılımcıların %54,65'inin kadın (n=94), %45,35'inin erkek (n=78) olduğu görülmektedir. Yaş dağılımında en yüksek oran %43,60 ile 41-50 yaş grubuna aittir. Mesleki kıdem açısından katılımcıların büyük çoğunluğunun (%55,23) 15 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu; eğitim düzeyi bakımından ise lisans mezunu (%79,07) oranının fazla olduğu belirlenmektedir.

Tablo 2. Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut/İşlev	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	0,990	44
Okul misyonunu tanımlama	0,976	9
Okul için hedefler koyma	0,965	5
Okul hedeflerini paylaşma	0,966	4
Öğretim programını yönetme	0,970	10
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	0,943	5
Öğrenci başarısını takip etme	0,970	5
Olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirme	0,983	25
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	0,922	5
Okulda görünür olmak	0,940	5
Öğretmenleri teşvik etme	0,962	5
Mesleki gelişimi destekleme	0,975	5
Öğrenmeyi teşvik etme	0,967	5
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği	0,951	20
Kişisel gelişim	0,922	6
Öğretimsel gelişim	0,854	5
Alansal gelişim	0,823	4
Kurumsal gelişim	0,756	5

Araştırmada kullanılan Öğretimsel Liderlik ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerin toplam güvenilirlik katsayılarının da oldukça yüksek olması, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yeterli iç tutarlılığa ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek/Alt Boyut/İşlev	Çarpıklık	Basıklık
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	-0,932	0,163
Okul misyonunu tanımlama	-1,012	0,250
Okul için hedefler koyma	-1,018	0,231
Okul hedeflerini paylaşma	-0,944	0,002
Öğretim programını yönetme	-0,716	-0,227
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	-0,804	-0,017
Öğrenci başarısını takip etme	-0,553	-0,719
Olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirme	-0,933	0,177
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	-1,000	0,684
Okulda görünür olmak	-0,789	-0,262
Öğretmenleri teşvik etme	-0,651	-0,560
Mesleki gelişimi destekleme	-0,967	0,130
Öğrenmeyi teşvik etme	-0,986	0,070

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği	-0,904	1,517
Kişisel gelişim	-1,085	1,424
Öğretimsel gelişim	-0,910	0,681
Alansal gelişim	-0,499	0,462
Kurumsal gelişim	-0,906	1,115

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin verilerin normallik dağılımını incelemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, değişkenlerin büyük ölçüde normal dağılım varsayımıyla uyumlu olduğunu göstermektedir.

4.1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği'ne Ait Fark Testleri

Araştırmada Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek/Alt Boyut/İşlev	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Durum
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Erkek	78	161,782	45,685	-1,281	0,202	-
	Kadın	94	170,564	43,991			
Okul misyonunu tanımlama	Erkek	78	33,333	9,823	-1,939	0,054	-
	Kadın	94	36,223	9,659			
Okul için hedefler koyma	Erkek	78	18,474	5,512	-2,058	0,041	+
	Kadın	94	20,213	5,520			
Okul hedeflerini paylaşma	Erkek	78	14,859	4,673	-1,664	0,098	-
	Kadın	94	16,011	4,388			
Öğretim programını yönetme	Erkek	78	35,923	11,388	-0,857	0,393	-
	Kadın	94	37,372	10,747			
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Erkek	78	18,346	5,610	-0,837	0,404	-
	Kadın	94	19,053	5,433			
Öğrenci başarısını takip etme	Erkek	78	17,577	6,289	-0,810	0,419	-
	Kadın	94	18,319	5,716			
Olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirme	Erkek	78	92,526	26,226	-1,138	0,257	-
	Kadın	94	96,968	24,849			
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Erkek	78	18,705	5,292	-1,478	0,141	-
	Kadın	94	19,819	4,591			
Okulda görünür olmak	Erkek	78	18,231	5,806	-1,283	0,201	-
	Kadın	94	19,330	5,411			
Öğretmenleri teşvik etme	Erkek	78	17,692	5,825	-0,755	0,451	-
	Kadın	94	18,383	6,089			
Mesleki gelişimi destekleme	Erkek	78	18,731	5,817	-1,155	0,250	-
	Kadın	94	19,723	5,439			
Öğrenmeyi teşvik etme	Erkek	78	19,167	5,466	-0,636	0,526	-
	Kadın	94	19,713	5,722			

“Okul için hedefler koyma” işlevinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Diğer alt boyutlar ve toplam puan açısından kadın öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguların toplam puan açısından Baştuğ (2022), Demirbaş ve Kazak (2022) ve Ege (2023) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 5. Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin Yaş Grubuna Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek/Alt Boyut/işlev	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Durum
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	21-30	24	171,292	43,549	0,297	0,827	-
	31-40	53	169,623	45,863			
	41-50	75	163,627	45,791			
	51 yaş ve üzeri	20	163,950	42,295			
Okul misyonunu tanımlama	21-30	24	36,875	9,313	0,526	0,665	-
	31-40	53	35,340	9,804			
	41-50	75	34,173	10,290			
	51 yaş ve üzeri	20	34,200	8,829			
Okul için hedefler koyma	21-30	24	20,167	5,272	0,256	0,857	-
	31-40	53	19,623	5,572			
	41-50	75	19,093	5,894			
	51 yaş ve üzeri	20	19,250	4,887			
Okul hedeflerini paylaşma	21-30	24	16,708	4,186	0,916	0,435	-
	31-40	53	15,717	4,521			
	41-50	75	15,080	4,707			
	51 yaş ve üzeri	20	14,950	4,395			
Öğretim programını yönetme	21-30	24	37,500	10,974	0,192	0,902	-
	31-40	53	37,396	11,433			
	41-50	75	36,147	11,259			
	51 yaş ve üzeri	20	36,100	9,727			
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	21-30	24	18,875	5,376	0,269	0,848	-
	31-40	53	19,245	5,533			
	41-50	75	18,373	5,854			
	51 yaş ve üzeri	20	18,550	4,430			
Öğrenci başarısını takip etme	21-30	24	18,625	6,240	0,170	0,917	-
	31-40	53	18,151	6,246			
	41-50	75	17,773	5,839			
	51 yaş ve üzeri	20	17,550	5,808			
Olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirme	21-30	24	96,917	24,687	0,267	0,849	-
	31-40	53	96,887	25,697			
	41-50	75	93,307	26,032			
	51 yaş ve üzeri	20	93,650	25,336			
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	21-30	24	20,125	4,571	0,533	0,660	-
	31-40	53	19,642	4,719			
	41-50	75	19,027	5,088			
	51 yaş ve üzeri	20	18,550	5,501			

Okulda görünür olmak	21-30	24	20,208	5,291	0,707	0,549	-
	31-40	53	19,019	5,631			
	41-50	75	18,400	5,849			
	51 yaş ve üzeri	20	18,300	5,017			
Öğretmenleri teşvik etme	21-30	24	17,500	6,594	0,340	0,796	-
	31-40	53	18,717	5,972			
	41-50	75	17,773	6,017			
	51 yaş ve üzeri	20	18,150	5,184			
Mesleki gelişimi destekleme	21-30	24	19,833	5,130	0,408	0,747	-
	31-40	53	19,717	5,865			
	41-50	75	18,747	5,707			
	51 yaş ve üzeri	20	19,400	5,404			
Öğrenmeyi teşvik etme	21-30	24	19,250	5,720	0,089	0,966	-
	31-40	53	19,792	5,799			
	41-50	75	19,360	5,613			
	51 yaş ve üzeri	20	19,250	5,220			

Gruplar arasında küçük farklılıklar bulunmakla birlikte bu farklılıklar anlamlı değildir ($F = 0,256$, $p = 0,857$). Bulgular, öğretim liderliği algısının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, tüm yaş gruplarında benzer düzeyde algılandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek/Alt Boyut/İşlev	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Durum
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	1 yıl ve daha az	6	177,833	53,101	1,027	0,395	-
	2-4 yıl	20	169,900	37,810			
	5-9 yıl	21	181,762	40,726			
	10-15 yıl	30	167,467	48,784			
	15 yıl ve üzeri	95	161,537	45,225			
Okul misyonunu tanımlama	1 yıl ve daha az	6	40,167	11,839	1,405	0,234	-
	2-4 yıl	20	36,150	8,132			
	5-9 yıl	21	38,048	7,406			
	10-15 yıl	30	34,533	10,776			
	15 yıl ve üzeri	95	33,747	10,055			
Okul için hedefler koyma	1 yıl ve daha az	6	22,333	6,532	1,503	0,204	-
	2-4 yıl	20	19,600	4,581			
	5-9 yıl	21	21,571	3,789			
	10-15 yıl	30	19,067	6,028			
	15 yıl ve üzeri	95	18,842	5,802			
Okul hedeflerini paylaşma	1 yıl ve daha az	6	17,833	5,307	1,322	0,264	-
	2-4 yıl	20	16,550	3,748			
	5-9 yıl	21	16,476	3,737			
	10-15 yıl	30	15,467	4,981			
	15 yıl ve üzeri	95	14,905	4,629			

Öğretim programını yönetme	1 yıl ve daha az	6	37,833	13,790	0,926	0,450	
	2-4 yıl	20	37,800	9,485			
	5-9 yıl	21	40,333	10,767			-
	10-15 yıl	30	37,100	11,687			
	15 yıl ve üzeri	95	35,495	11,025			
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	1 yıl ve daha az	6	19,333	6,377	0,900	0,465	
	2-4 yıl	20	18,850	4,870			
	5-9 yıl	21	20,619	5,210			-
	10-15 yıl	30	19,000	5,565			
	15 yıl ve üzeri	95	18,168	5,635			
Öğrenci başarısını takip etme	1 yıl ve daha az	6	18,500	7,556	0,870	0,483	
	2-4 yıl	20	18,950	5,443			
	5-9 yıl	21	19,714	5,737			-
	10-15 yıl	30	18,100	6,493			
	15 yıl ve üzeri	95	17,326	5,883			
Olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirme	1 yıl ve daha az	6	99,833	28,999	0,901	0,465	
	2-4 yıl	20	95,950	21,637			
	5-9 yıl	21	103,381	23,359			-
	10-15 yıl	30	95,833	27,115			
	15 yıl ve üzeri	95	92,295	26,000			
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	1 yıl ve daha az	6	19,833	3,656	0,447	0,775	
	2-4 yıl	20	19,850	4,452			
	5-9 yıl	21	20,048	5,084			-
	10-15 yıl	30	19,767	4,904			
	15 yıl ve üzeri	95	18,863	5,123			
Okulda görünür olmak	1 yıl ve daha az	6	20,333	5,203	1,028	0,394	
	2-4 yıl	20	19,800	4,980			
	5-9 yıl	21	20,429	5,635			-
	10-15 yıl	30	18,900	5,665			
	15 yıl ve üzeri	95	18,158	5,714			
Öğretmenleri teşvik etme	1 yıl ve daha az	6	19,333	7,659	1,236	0,298	
	2-4 yıl	20	17,200	6,014			
	5-9 yıl	21	20,524	5,066			-
	10-15 yıl	30	18,233	6,067			
	15 yıl ve üzeri	95	17,579	5,965			
Mesleki gelişimi destekleme	1 yıl ve daha az	6	20,833	6,210	1,213	0,307	
	2-4 yıl	20	19,850	4,499			
	5-9 yıl	21	21,286	4,584			-
	10-15 yıl	30	19,367	6,305			
	15 yıl ve üzeri	95	18,579	5,738			
Öğrenmeyi teşvik etme	1 yıl ve daha az	6	19,500	7,314	0,542	0,705	
	2-4 yıl	20	19,250	5,056			
	5-9 yıl	21	21,095	5,108			-
	10-15 yıl	30	19,567	6,027			
	15 yıl ve üzeri	95	19,116	5,613			

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu; Ege (2023) ve Büyükdoğan (2015) tarafından yapılan ve kıdemin öğretim liderliği algısında belirleyici olmadığını savunan çalışma bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Öte yandan bu bulgu, mesleki kıdemin öğretim liderliği algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptayan Baştuğ (2022) ve Oğuz'un (2015) çalışmalarıyla farklılık göstermektedir.

Tablo 7. Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumları

Alt Boyut/Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Durum
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Lisans	136	168,875	42,163	1,306	0,193	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	157,917	53,602			
Okul misyonunu tanımlama	Lisans	136	35,684	9,134	2,021	0,045	+
	Yüksek lisans ve üstü	36	32,000	11,725			
Okul için hedefler koyma	Lisans	136	19,765	5,281	1,564	0,120	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	18,139	6,464			
Okul hedeflerini paylaşma	Lisans	136	15,919	4,144	2,452	0,015	+
	Yüksek lisans ve üstü	36	13,861	5,581			
Öğretim programını yönetme	Lisans	136	37,257	10,207	1,255	0,211	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	34,667	13,693			
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Lisans	136	19,125	5,137	1,828	0,069	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	17,250	6,605			
Öğrenci başarısını takip etme	Lisans	136	18,132	5,588	0,638	0,524	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	17,417	7,323			
Olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirme	Lisans	136	95,934	24,298	0,980	0,329	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	91,250	29,713			
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Lisans	136	19,493	4,759	0,922	0,358	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	18,639	5,581			
Okulda görünür olmak	Lisans	136	19,066	5,398	1,068	0,287	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	17,944	6,324			
Öğretmenleri teşvik etme	Lisans	136	18,118	5,811	0,204	0,839	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	17,889	6,593			
Mesleki gelişimi destekleme	Lisans	136	19,551	5,314	1,264	0,208	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	18,222	6,625			
Öğrenmeyi teşvik etme	Lisans	136	19,706	5,378	1,097	0,274	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	18,556	6,363			

Bulgular, eğitim düzeyine göre öğretim liderliği algısının büyük ölçüde benzer olduğunu yalnızca “Okul misyonunu tanımlama” alt boyutu ve “Okul hedeflerini paylaşma” işlevinde lisans mezunları lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu; Büyükdoğan (2015) ve Oğuz (2015) bulgularıyla desteklenirken; eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığını savunan Koç (2025) çalışma bulgusuyla ayrışmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği'ne Ait Fark Testleri

Araştırmada Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Durum
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği	Erkek	78	80,936	13,989	-0,681	0,497	-
	Kadın	94	82,404	14,167			
Kişisel gelişim	Erkek	78	24,641	4,635	-1,631	0,105	-
	Kadın	94	25,745	4,230			
Öğretimsel gelişim	Erkek	78	20,397	4,004	0,243	0,809	-
	Kadın	94	20,245	4,193			
Alansal gelişim	Erkek	78	19,705	3,686	-0,250	0,803	-
	Kadın	94	19,851	3,924			
Kurumsal gelişim	Erkek	78	16,192	3,067	-0,804	0,423	-
	Kadın	94	16,564	2,979			

Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu, Kahya (2023), Aydemir ve Uslu (2023) ve Piştav Akmeşe ve Kayhan (2019) cinsiyetin belirleyici bir rol oynamadığına dair bulgularıyla örtüşmektedir. Buna karşın literatürde mesleki gelişim desteği algısının cinsiyete göre farklılaştığını saptayan Düz ve Kazak (2024) ve özellikle kadın öğretmenlerin bu süreçte kendilerini daha başarılı algıladığını belirten Bayırlı (2021) çalışma sonuçları da mevcuttur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği'nin Yaş Grubuna Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek/Alt Boyut	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Durum
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği	21-30	24	80,375	13,044	0,668	0,573	-
	31-40	53	82,906	13,756			
	41-50	75	82,307	14,713			
	51 yaş ve üzeri	20	78,150	13,873			
Kişisel gelişim	21-30	24	25,250	4,142	0,697	0,555	-
	31-40	53	25,736	4,034			
	41-50	75	25,213	4,766			
	51 yaş ve üzeri	20	24,050	4,628			
Öğretimsel gelişim	21-30	24	19,375	3,899	1,061	0,367	-
	31-40	53	20,642	4,005			
	41-50	75	20,640	4,348			
	51 yaş ve üzeri	20	19,350	3,514			

Alansal gelişim	21-30	24	19,625	3,360	0,247	0,863	-
	31-40	53	19,943	3,968			
	41-50	75	19,893	3,889			
	51 yaş ve üzeri	20	19,150	3,774			
Kurumsal gelişim	21-30	24	16,125	2,997	0,668	0,573	-
	31-40	53	16,585	2,763			
	41-50	75	16,560	3,231			
	51 yaş ve üzeri	20	15,600	2,909			

Tabloya göre öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliği algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ve tüm yaş gruplarında benzer düzeyde seyrettiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgunun Yavuz (2020) ve özel eğitim öğretmenleriyle çalışma yürüten Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven (2023) çalışma bulgularıyla paralel olduğu belirlenmiş olup yaş değişkeninin mesleki gelişim öz-yeterliği algısı üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği'nin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek/Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Durum
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği	1 yıl ve daha az	6	82,000	13,667	0,477	0,752	-
	2-4 yıl	20	80,850	12,787			
	5-9 yıl	21	84,714	12,166			
	10-15 yıl	30	83,400	14,599			
	15 yıl ve üzeri	95	80,726	14,682			
Kişisel gelişim	1 yıl ve daha az	6	25,333	3,777	0,363	0,835	-
	2-4 yıl	20	25,400	4,135			
	5-9 yıl	21	26,143	3,468			
	10-15 yıl	30	25,500	4,392			
	15 yıl ve üzeri	95	24,926	4,776			
Öğretimsel gelişim	1 yıl ve daha az	6	20,500	4,231	0,877	0,479	-
	2-4 yıl	20	19,450	3,913			
	5-9 yıl	21	21,095	3,463			
	10-15 yıl	30	21,200	4,003			
	15 yıl ve üzeri	95	20,032	4,286			
Alansal gelişim	1 yıl ve daha az	6	19,667	3,502	0,390	0,816	-
	2-4 yıl	20	19,600	3,440			
	5-9 yıl	21	20,667	3,554			
	10-15 yıl	30	20,000	4,119			
	15 yıl ve üzeri	95	19,568	3,894			
Kurumsal gelişim	1 yıl ve daha az	6	16,500	2,881	0,272	0,895	-
	2-4 yıl	20	16,400	2,854			
	5-9 yıl	21	16,810	2,676			
	10-15 yıl	30	16,700	2,855			
	15 yıl ve üzeri	95	16,200	3,211			

Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliği algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ve tüm kıdem gruplarında benzer düzeyde seyrettiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu literatürde mesleki kıdem ile mesleki gelişim desteği arasında anlamlı bir ilişki saptamayan Aydemir ve Uslu (2023), Kahya (2023) ve Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla tam bir uyum içerisindedir. Bu durum, mesleki gelişim öz-yeterliğinin öğretmenlik mesleğinin temel bir bileşeni olarak tüm kariyer basamaklarında benzer şekilde içselleştirildiğini göstermektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği'nin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek/Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Durum
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği	Lisans	136	81,287	14,091	-0,818	0,415	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	83,444	14,031			
Kişisel gelişim	Lisans	136	25,125	4,304	-0,683	0,495	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	25,694	4,956			
Öğretimsel gelişim	Lisans	136	20,162	4,063	-0,946	0,345	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	20,889	4,234			
Alansal gelişim	Lisans	136	19,654	3,811	-0,873	0,384	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	20,278	3,807			
Kurumsal gelişim	Lisans	136	16,346	3,000	-0,420	0,675	-
	Yüksek lisans ve üstü	36	16,583	3,111			

Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliği algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ve lisans ile lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin benzer düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Aydemir ve Uslu (2023) çalışmasında öğrenim durumu değişkeninin yalnızca alansal gelişim algısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

4.3. Regresyon Analizi

Bu araştırmada, öğretim liderliğinin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim öz-yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 12. Regresyon Modeline İlişkin Özet İstatistikler

Değişken / Model	SH	F	p	B	Std. Hata	Beta	t	p
Model (Özet)	11,890	69,385	0,000					
Sabit				53,610	3,496		15,340	0,000
Öğretim Liderliği				0,169	0,020	0,538	8,330	0,000

R = 0,538; R² = 0,290 ; Düzeltilmiş R² = 0,286

Regresyon analizi sonuçları, öğretim liderliği ile mesleki gelişim öz-yeterliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (R = 0,538). Model, mesleki gelişim öz-yeterliğindeki varyansın %29'unu açıklamakta ve istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip

olduğunu ortaya koymaktadır ($F = 69,385$; $p < 0,05$). Buna göre öğretim liderliği arttıkça öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterlik düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir ($\beta = 0,538$; $p < 0,05$). Bu bulgu, Düz ve Kazak (2024), Kahya (2023) ve Yılmaz (2022) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmekte ayrıca Cockpim ve Somprach'in (2019) öğrenme liderliği ile mesleki gelişim arasındaki ilişkiyi vurgulayan sonuçlarını desteklemektedir. Alanyazında okul müdürlerinin; amaçları iletme, performans değerlendirme ve danışmanlık yoluyla mesleki gelişimi teşvik ettikleri (Pekşen, 2021) ve akademik başarı için bu desteğin kritik olduğu (Aydoğan, 2018) belirtilmektedir. Öte yandan öğretmenlerin gelişime kapalı olması veya müdürlerin öğretim sürecinde yeterince görünür olmaması gibi engellerin varlığına rağmen (Özdoğru ve Güçlü, 2020) mevcut araştırma öğretim liderliğinin mesleki gelişim öz-yeterliği üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğunu kanıtlamaktadır.

4.4. Yapısal Eşitlik Modellemesi

İlk analiz sonuçlarında RMSEA değerinin yüksek çıkması ($RMSEA = 0,102$) üzerine modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde, aynı gizil değişkenler altında yer alan maddelerden Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri Ölçeği'ndeki "Kişisel Gelişim" ile "Kurumsal Gelişim" maddeleri arasında ve Öğretimsel Liderlik Ölçeği'ndeki "Okul İçin Hedefler Koyma" ile "Okul Hedeflerini Paylaşma" maddeleri arasında yüksek hata kovaryansı tespit edilmiştir. Teorik olarak aynı alt boyutları ölçen bu maddelerin hata terimleri arasında çift yönlü kovaryans tanımlanmıştır. Bu modifikasyon işlemleri sonrasında model uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum sınırları içine geldiği görülmüştür.

Tablo 13. Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksi	Değer
χ^2/df	125,2 / 62 = 2,02
CFI	0,977
TLI	0,971
NFI	0,955
IFI	0,977
RMSEA	0,077
SRMR	0,031
GFI	0,903
PNFI	0,759

Modelin uyum indeksleri genel olarak iyi düzeydedir. Ki-kare/serbestlik derecesi oranı ($\chi^2/df = 2,02$) kabul edilebilir sınırın altında olup iyi uyuma işaret etmektedir. CFI (0,977), TLI (0,971), NFI (0,955) ve IFI (0,977) değerlerinin 0,90'ın üzerinde olması modelin güçlü uyum sergilediğini göstermektedir. SRMR (0,031) düşük hata düzeyini, RMSEA (0,077) ise kabul edilebilir düzeyde uyumu

göstermektedir. RMSEA güven aralığının (0,057–0,096) da kabul edilebilir sınırlar içinde yer alması modelin istikrarlı yapısını desteklemektedir.

Tablo 14. Faktör Yükleri

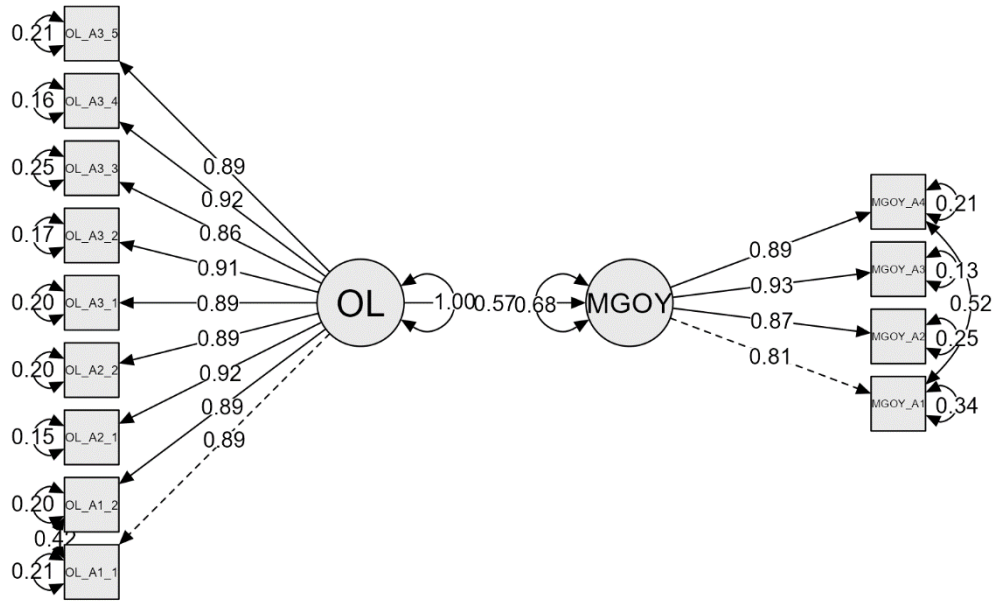
Örtük Değişken	Gözlenen Değişken	Faktör Yüğü	p
Öğretimsel Liderlik	Okul için hedefler koyma	0,891	< 0,001
Öğretimsel Liderlik	Okul hedeflerini paylaşma	0,892	< 0,001
Öğretimsel Liderlik	Öğretimi denetleme ve değerlendirme	0,922	< 0,001
Öğretimsel Liderlik	Öğrenci başarısını takip etme	0,893	< 0,001
Öğretimsel Liderlik	Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	0,892	< 0,001
Öğretimsel Liderlik	Okulda görünür olma	0,909	< 0,001
Öğretimsel Liderlik	Öğretmenleri teşvik etme	0,865	< 0,001
Öğretimsel Liderlik	Mesleki gelişimi destekleme	0,915	< 0,001
Öğretimsel Liderlik	Öğrenmeyi teşvik etme	0,889	< 0,001
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri	Kişisel gelişim	0,809	< 0,001
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri	Öğretimsel gelişim	0,867	< 0,001
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri	Alansal gelişim	0,931	< 0,001
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri	Kurumsal gelişim	0,891	< 0,001

Tüm faktör yükleri 0,80 ve üzerinde olup oldukça yüksek düzeydedir. Bu durum, hem öğretim liderliği hem de mesleki gelişim öz-yeterliği değişkenlerinin ölçüm modelinin güçlü ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Tablo 15. Yapısal Yol Katsayısı

Yol	Katsayı (β)	z	p
Öğretimsel Liderlik → Mesleki Gelişim Öz-Yeterlikleri	0,568	10,2	< 0,001

Analiz sonucuna göre öğretim liderliği, mesleki gelişim öz-yeterlikleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir ($\beta=0,568$, $p<0,001$). Bu durum, öğretim liderliği düzeyi arttıkça mesleki gelişim öz-yeterliklerinin de arttığını göstermektedir. Uyum indeksleri modelin iyi düzeyde çalıştığını gösterirken, yol katsayısı öğretim liderliğinin mesleki gelişim öz-yeterliği üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır.



Şekil 2: Öğretimsel liderlik ile mesleki gelişim öz-yeterliği arasındaki yapısal eşitlik modeli

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları ile mesleki gelişim öz-yeterliklerinin demografik değişkenlere göre büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim liderliği algıları cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmazken yalnızca kadın öğretmenler lehine “Okul için hedefler koyma” işlevi ve lisans mezunları lehine “Okul misyonunu tanımlama” alt boyutu ile “Okul hedeflerini paylaşma” işlevinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Mesleki gelişim öz-yeterlikleri algılarının ise cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerinden bağımsız olarak benzer düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte regresyon analizi bulguları, öğretim liderliğinin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim öz-yeterliklerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular da öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterlikleri arasındaki yapısal modelin istatistiksel olarak anlamlı ve genel olarak kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm uyum indeksleri modelin iyi düzeyde çalıştığını gösterirken yapısal yol katsayısı öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterlikleri üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliklerini destekleyen önemli bir liderlik yaklaşımı olduğunu ve bu ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile doğrulandığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretim liderliğinin öğretimsel süreçler üzerinden öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik inanç ve yeterlik algılarını şekillendiren bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinin, özellikle dijital dönüşüm süreciyle değişen ve hibrit eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı eğitim ortamlarında daha da önem kazanabileceği değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin öğretim liderliği kapsamında okul misyonunu kolektif bir anlayışla yapılandırmaları, öğretim hedeflerini katılımcı bir yaklaşımla belirlemeleri ve bu hedeflerin öğretmenler arasında etkili biçimde paylaşılmasını sağlamaları önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliklerini destekleyecek planlı, sistematik ve sürdürülebilir uygulamalara yönelik liderlik yeterliklerinin dijital pedagoji ve teknoloji entegrasyonu çerçevesinde geliştirilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Piştav Akmeşe, P. P. & Kayhan, N. (2019). Investigation of difficulties faced by special education teachers and their self-efficacy beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 57-69.
- Aşıroğlu, S., Nuhoğlu, H. & Şahin Sarkın, D. B. (2022). Planlamadan değerlendirmeye harmanlanmış öğrenme. *Journal of History School*, 57, 1468-1508.
- Aydemir, R. S. & Uslu, B. (2023). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim öz-yeterlikleri ile ilişkisi: Edremit ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 201-221.
- Aydoğan, A. G. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: Polatlı örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Baştuğ, B. (2022). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayırlı, A. (2021). *Anadolu lisesi müdürlerinin eğitim programı liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P. & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115–133.
- Büyükdoğan, B. (2015). Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi üzerine bir alan araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 133-141.
- Cockpim, J. & Somprach, K. (2019). Learning leadership of school administrators and teaching behavior affecting the effectiveness of teacher professional development: Hierarchical linear model. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(2), 52-57.

- Demirbaş, A. & Kazak, E. (2022). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 395-422.
- Düz, İ. & Kazak, E. (2024). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(1), 12-38.
- Ege, H. (2023). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu, M. & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi], İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education.
- Güvercin Seçkin, G. & Şen Zeytun, A. (2022). Bir analogi bağlamında dünden bugüne harmanlanmış öğrenme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1451-1470.
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Black, W. C. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning EMEA.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P. & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N. & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(5), 800–819.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar, *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- Kahya, E. (2023). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelly, C. L., Brock, L. L., Swanson, J. D. & Russell, L. W. (2022). Teacher engagement scale for professional development, *Journal of Educational Issues*, 8(1), 261-278.
- Kılınç, H. H. & Yenen, E. T. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 455-468.

- Koç, R. (2025). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kul, S. & Gezen, M. (2020). Dijitalleşmenin değerlendirilmesi. S. Karaman (Ed.), Yükseköğretimde dijital dönüşüm (ss. 172–183). Pegem Akademi.**
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706.
- Liu, S., Hallinger, P. & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91.
- Liu, Y., Bellibas, M. Ş. & Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49, 430-453.
- Metin, E. (2018). *Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmen eğitimi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ocak, G., Adaloğlu, C. & Yurtseven, R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-70.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Batman ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdoğan, M. & Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 88-103.
- Özgür, F. F. (2019). *Meslek yüksekokullarında ağ temelleri dersinde hibrit öğrenmenin başarı ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Pekşen, M. (2021). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde öğretim liderliğinin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Radmard, S. & Atik, Ö. Z. (2019). Eğitimde dijitalleşme faaliyetleri ve eğitim yöneticilerinin sürece uyumuna ilişkin bir araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(37), 1343-1361.
- Shandilya, G., & Srivastava, A. R. (2022). Digitalization of higher education: issues and challenges. In S. L. Gupta, N. Kishor, N. Mishra, S. Mathur, & U. Gupta (Eds.), *Transforming higher education through digitalization: insights, tools, and techniques* (pp. 293–308). CRC Press.
- Sungur Alhan, S. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 397-414.
- Şimşek, K. & İpek, J. (2019). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında bilgisayar cebiri sistemlerinin akademik başarıya etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 651-679.

- Tsedenbal, K. (2023). *Öğretmenlerin mesleki gelişim süreci: Türkiye ve Moğolistan'ın karşılaştırmalı incelemesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Usta, N. & Mirasyedioğlu, Ş. (2022). *Harmanlanmış ve uzaktan öğrenmenin matematik öğretmen adaylarının öğrencilerin cebirsel ifadeler konusundaki hatalarını tespit etme ve çözüm önerisi sunma becerilerine etkisi*. 4. Uluslararası Uzaktan Öğrenme ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiriler Kitabı.
- Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 55, 1-25.
- Yılmaz, G. (2022). *Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen motivasyonunun aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

AİLE SAĞLAMLIĞININ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARIN DOYUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİZeynep KIZIL⁷⁵, Tansu KARA⁷⁶**ÖZET****Amacı**

Bu çalışmanın amacı, aile sisteminin dayanıklılığını temsil eden aile sağlamlığı ile bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik) doyum düzeyleri arasındaki hiyerarşik ilişkiyi incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, değişkenler arasındaki hiyerarşik ilişkileri inceleyen ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu, kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan 315 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu, Aile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu ile Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği kullanılmıştır. Hipotezlerin test edilmesi amacıyla SPSS ve AMOS programları kullanılarak İkinci Düzey Yapısal Eşitlik Modellemesi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde %70,5'inin kadın (n=222) ve %29,5'inin erkek (n=93) olduğu; medeni durumlarına göre %60,6'sının evli (n=191) ve %39,4'ünün bekar (n=124) olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 36,62'dir. Analiz sonuçlarına göre kurulan modelin veriyle kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı saptanmıştır ($\chi^2/df = 2.548$, RMSEA = .070, CFI = .916, TLI = .902, IFI = .917; NFI = .870; GFI = .880; AGFI = .846). Model bulguları, aile sağlamlığının temel psikolojik ihtiyaç doyumunu pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir ($\beta = .42$, $p < .001$). Aile sağlamlığı yapısının en güçlü belirleyicisinin "pozitif çerçeveleme" olduğu görülürken, aile sağlamlığının birey üzerinde en yüksek etkiyi "özerklik" (.94) ve "yetkinlik" (.92) ihtiyaçlarının doyumunu üzerinde yarattığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, aile psikolojik sağlamlığının bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu anlamlı ve pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, dayanıklı bir aile yapısının bireyi aileye bağımlı kılmak yerine, bireyin bağımsız karar verme kapasitesini ve yaşamda başarılı olma becerisini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, bireylerin özerklik ve yeterlik gelişimlerini desteklemek amacıyla aile odaklı psikoeğitim ve müdahale programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile sağlamlığı, psikolojik ihtiyaç doyum, yapısal eşitlik modellemesi

⁷⁵ Psikoloji Doktora Öğrencisi, Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkiye, zeynepbagislioglu@outlook.com

⁷⁶ Öğretmen, Kocaeli Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Türkiye, karatansu17@gmail.com

The Impact of Family Resilience on Basic Psychological Need Satisfaction: A Structural Equation Modeling Approach

Abstract

Aim

The primary aim of this study is to examine the hierarchical relationship between family resilience, representing the endurance of the family system, and the satisfaction levels of individuals' basic psychological needs (autonomy, competence, and relatedness).

Method

The research was designed using a correlational survey model to examine the hierarchical relationships between variables. The study group consisted of 315 adult individuals reached through convenience sampling. Data were collected using a Demographic Information Form, the Family Resilience Assessment Scale-Short Form, and the Balanced Measure of Psychological Needs Scale. To test the hypotheses, second-order structural equation modeling was performed using SPSS and AMOS software.

Findings

Regarding the gender distribution of the participants, 70.5% were female (n = 222) and 29.5% were male (n = 93); in terms of marital status, 60.6% were married (n = 191) and 39.4% were single (n = 124). The mean age of the participants was 36.62. The analysis results indicated that the hierarchical model demonstrated a good fit with the data ($\chi^2/df = 2.548$, RMSEA = .070, CFI = .916, TLI = .902, IFI = .917; NFI = .870; GFI = .880; AGFI = .846). Model findings revealed that family resilience positively and significantly predicted basic psychological need satisfaction ($\beta = .42$, $p < .001$). While "positive reframing" was identified as the strongest predictor of the family resilience construct, it was determined that family resilience had the highest impact on the satisfaction of "autonomy" (.94) and "competence" (.92) needs.

Results And Suggestions

The research findings demonstrate that family resilience significantly and positively predicts the satisfaction of individuals' psychological needs. These results reveal that a resilient family structure, rather than making the individual dependent on the family, supports their capacity for independent decision-making and success in life. Accordingly, it is recommended to expand family-oriented psychoeducation and intervention programs aimed at supporting the development of individuals' autonomy and competence.

Keywords: Family resilience, basic psychological need satisfaction, structural equation modeling

1. GİRİŞ

Bireyin psikososyal gelişimi ve ruh sağlığı, içinde yer aldığı en temel yapı taşı olan aile sisteminin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Aile, bireyin yalnızca fiziksel ihtiyaçlarının karşılandığı bir birim olmanın ötesinde; zorluklarla başa çıkma becerilerinin kazanıldığı ve temel psikolojik gereksinimlerin şekillendiği bir öğrenme alanıdır (Cogner et al., 2010). Günümüzün hızla değişen ve karmaşıklaşan toplumsal yapısında, ailelerin karşılaştığı krizler ve stres faktörleri karşısında gösterdikleri direnç,

bireylerin kendi yaşamlarını anlamlandırma ve yönetme süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Palavar & Öksüz, 2025).

Psikoloji literatüründe son yıllarda öne çıkan "aile sağlamlığı" kavramı, ailelerin sarsıcı yaşam olayları karşısında gösterdiği uyum ve iyileşme kapasitesini vurgulamaktadır (Gün et al., 2023). Sağlam bir aile yapısının sunduğu destekleyici iklimin, bireylerin kendilerini yetkin hissetmeleri ve bağımsız hareket edebilme kapasiteleri üzerinde katalizör bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Doğan, 2025). Bireylerin gelişimsel süreçlerinde ihtiyaç duydukları psikolojik doyumun ne ölçüde sağlandığı, ailenin bu bütüncül sağlamlık düzeyiyle yakından ilişkilidir (Halisdemir & Nazlı, 2023). Ancak alan yazın incelendiğinde, aile sağlamlığı gibi çok boyutlu bir yapının bireysel psikolojik ihtiyaçlar üzerindeki etkisini hiyerarşik bir modelleme ile ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, aile sağlamlığının bireylerin temel psikolojik ihtiyaç doyumunu üzerindeki yordayıcı rolünü Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) aracılığıyla analiz etmektir. Çalışma kapsamında, aile sağlamlığının alt boyutlarının bu hiyerarşik yapıdaki işlevlerinin belirlenmesi ve bu yapının bireyin özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik düzeylerini nasıl etkilediğinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin doğasını ve aralarındaki etkileşimi anlamlandırmak amacıyla, öncelikle aile sağlamlığı kavramı ve bileşenleri incelenmiş; ardından psikolojik ihtiyaç doyumunu Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde kuramsal bir zemine oturtulmuştur.

2.1. Aile Sağlamlığı

Günümüzün hızla değişen ve karmaşılaşan toplumsal yapısında aileler, çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunlara uyum sağlamakta güçlük çekebilmektedir. Ailelerin bu zorluklarla sağlıklı bir şekilde baş edebilmesinde aile psikolojik sağlamlığı önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Palavar & Öksüz, 2025). Psikolojik sağlamlığın gelişiminde aile sistemi, bireyin yaşamında hem risk faktörü hem de koruyucu faktör olarak belirleyici bir rol üstlenmektedir (Masten, 2018).

Aile dayanıklılığı, üyelerin yaşamsal zorluklar karşısında başarılı bir şekilde başa çıkması sürecidir. Bu süreçte aile bireyleri sıcaklık, destek ve uyum içerisinde gelişim göstermektedir (Arslan, 2021). Duyguların ifade edilmesi ve sağlıklı iletişim, ailenin işleyişini ve dayanıklılığını kolaylaştıran kilit süreçlerdir (Olson, 2019).

Bireyin psikolojik sağlığı, yalnızca kişisel özelliklerinden değil; içinde bulunduğu aile yapısı ve bu yapının sunduğu psikososyal kaynaklardan da önemli ölçüde etkilenmektedir. Psikolojik olarak sağlam aileler, stresle yüzleşirken benzersiz yollarla olumlu tepki verir; bu tepkiler gelişim düzeyi, risk ve

koruyucu faktörlerin etkileşimi ve ailenin ortak bakış açısına bağlı olarak değişmektedir (Hawley & De Haan, 1996).

Aile içindeki dayanıklılık, sağlıklı iletişim ve duygusal destek gibi unsurlar, bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Zira birey, kendisi ve çevresiyle bütünlük içinde bir varlık olmakla birlikte, yaşam sürecinde zaman zaman bu bütünlüğün ve uyumun bozulduğu çeşitli psikososyal güçlüklerle karşılaşabilmektedir (Ülker Tümlü & Recepoğlu, 2013).

2.2. Psikolojik İhtiyaç Doyumu ve Öz- Belirleme Kuramı

Psikolojik sağlık, bireyin zorlu yaşam koşulları karşısında uyum sağlayabilme ve bu güçlüklerin üstesinden gelebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Öz & Yılmaz, 2009). Bireyin psikolojik sağlığı, sadece hastalık ya da bozuklukların yokluğu anlamına gelmemekte; yaşam kalitesini belirleyen temel faktörlerden biri olarak stresle başa çıkabilme, sosyal ilişkilerde doyum sağlama ve duygusal dengeyi sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2020; World Health Organization, 2022). Bireyin bu sağlık ve sağlık hali, bireysel iç kaynaklarının yanı sıra sosyal çevresinden aldığı desteklerle doğrudan ilişkilidir (Brown & Green, 2019).

Bireyin iç kaynaklarının güçlenmesinde en kapsamlı çerçevelerden birini Öz-Belirleme Kuramı sunmaktadır. Kurama göre bireyler, hayatının gidişatını değiştirebilen aktif organizmalardır ve temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu, psikolojik iyi oluş ile uyum için vazgeçilmezdir (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Bu temel ihtiyaçlar özerklik, yeterlik ve ilişkisellik olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Özerklik, bireyin kendi inisiyatifi ile seçim yapmasını ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmesini ifade eder (Andersen, 2000) ve duygusal, davranışsal ve değerlerde özerklik olmak üzere üç biçimde ortaya çıkar (Ryan & Deci, 2017). Yeterlik, bireylerin kendi yeteneklerine güvenmeleri, hedeflerine ulaşmada etkili olma ihtiyacı ve potansiyellerini kullanarak tam işlevselliğe ulaşma çabasıdır (Chen et al., 2015; Reis et al., 2018). İlişkili olma ise, bireyin diğerleriyle sevgi, kabul ve saygıya dayanan sosyal bağlar kurma, yakın çevre ve topluma aidiyet hissetme ihtiyacını belirtmektedir (Çankaya, 2009; Ryan & Deci, 2017).

Günümüzde psikoloji literatüründe bu üç ihtiyacın birbirleriyle uyum içinde ve tatmin edici şekilde karşılanması "Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge" kavramıyla açıklanmaktadır (Yılmaz, 2020). Bu denge, bireyin sadece yaşam doyumunu ve içsel motivasyonunu artırmakla kalmaz; aynı zamanda çevresel stres faktörlerine karşı direnç göstermesini sağlayarak psikolojik sağlamlığını doğrudan destekler (Johnson & Lee, 2021). Aile gibi birincil sosyal ortamlar, kişinin duygusal güvenlik ihtiyacını karşılayarak psikolojik ihtiyaç dengesinin kurulmasında kritik bir rol oynar. Özellikle dayanıklı aile sistemleri, bireyin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının tatminine zemin hazırlayan destekleyici bir iklim sunar. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, aile psikolojik sağlamlığının bireylerin temel psikolojik ihtiyaç doyumu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olması beklenmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

H1: Aile psikolojik sağlamlığı, temel psikolojik ihtiyaç doyumunu pozitif ve anlamlı yönde yordamaktadır.

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, değişkenler arasındaki var olan durumu betimlemeyi ve aralarındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır (Fraenkel & Wallen, 2012). Çalışmada, aile sağlamlığının temel psikolojik ihtiyaç doyumu üzerindeki yordayıcı etkisi, İkinci Düzey Yapısal Eşitlik Modellemesi aracılığıyla test edilmiştir.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmada gerekli örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla G*Power 3.1.9.7 programı ile güç analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi için orta düzey etki büyüklüğü ($r = ,30$), %95 güç ($1 - \beta = ,95$) ve $\alpha = ,05$ anlamlılık düzeyinde yapılan hesaplama sonucunda minimum örneklem büyüklüğünün 111 olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya toplam 315 kişi katılmış olup, bu sayı belirlenen minimum değerin üzerinde olduğu için çalışmanın istatistiksel gücü yeterlidir.

Katılımcıların %70,5'i ($n = 222$) kadın, %29,5'i ($n = 93$) erkektir. Medeni durumlarına göre incelendiğinde, katılımcıların %60,6'sının ($n = 191$) evli, %39,4'ünün ($n = 124$) bekar olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 63 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 36,62 (SD = 11,02) olarak belirlenmiştir.

3.3.Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu, Aile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği - Kısa Formu, Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu 7 sorudan oluşmaktadır. Cinsiyet, yaş, medeni durum gibi bilgileri içermektedir.

Aile Psikolojik Sağlamlığı Ölçeği: Chow ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Ekşi ve Güler (2023) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 4'lü Likert tipinde (1 = kesinlikle katılmıyorum, 4 = kesinlikle katılıyorum) olup, iletişim ve bağlılık, pozitif çerçeveleme ve dış kaynaklar olmak üzere üç alt boyut ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,77 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için ise bu değerler iletişim ve bağlılık için ,81, pozitif çerçeveleme için ,66 ve dış kaynaklar için ,67'dir. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerle yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ,88; alt boyutlar için ise

iletişim ve bağlılık ,90, pozitif çerçeveleme ,83 ve dış kaynaklar ,81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilen yüksek puan, bireyin ilgili alt boyutta ölçülen özelliğe yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek, alt boyut puanlarının yanı sıra genel aile psikolojik sağlamlığını yansıtan toplam bir puan da sunmaktadır (Ekşi & Güler, 2023).

Psikolojik İhtiyaç Doymunda Denge Ölçeği: Sheldon ve Hilpert (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kardaş ve Yalçın (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipinde (1 = kesinlikle katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum) olup toplam 18 madde ve altı alt boyuttan (doym ve doyumсузлук) oluşmaktadır. Ölçeğin özgün formu, temel psikolojik ihtiyaçların doym ve doyumсузлук boyutlarını birlikte ele almaktadır (Kardaş & Yalçın, 2018). Bu çalışmada ise araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda yalnızca ihtiyaç doymuna ilişkin alt boyutlar (ilişkisellik doym, yeterlik doym ve özerklik doym) analize dâhil edilmiştir. Bu tercih, çalışmanın temel amacının bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini incelemek olmasıyla ilişkilidir. Yalnızca ilgili alt boyutların kullanılması durumunda yapısal geçerliğin korunup korunmadığını değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekteştirilmiş; ilişkisellik, yeterlik ve özerklik boyutları için iç tutarlık değerleri sırasıyla ,78, ,79 ve ,78 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerle yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ,82 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, çevrimiçi Google Forms uygulaması aracılığıyla kolayda örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Bu örneklem yönteminin seçilmesindeki amaç, kolay ulaşılabilirliktir (Toraman & Özdemir, 2023). Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Bu araştırma, Arel Üniversitesi Etik Kurulu'nun 06.03.2026 tarihli ve 793105 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 25.0 ve AMOS 24.0 paket programları kullanılarak gerçekteştirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenerek değerlendirilmiş ve analizlerin parametrik testlerle yürütölmesine karar verilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçeklerden aldıkları genel puanların dağılımı betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ile incelenmiştir. Modelin geçerliliği için hiyerarşik yapıya uygun olarak İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış, uyum indeksleri (χ^2/df , RMSEA, CFI, TLI) değerlendirilmiştir (Çokluk et al., 2012).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları ve temel hipotezleri doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Bulguları

Araştırmanın temel değişkenleri olan aile psikolojik sağlamlığı ve psikolojik ihtiyaç doyumu ve arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmış ve analiz sonuçları değişkenlerin betimsel istatistikleriyle (Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık) birlikte Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Matrisi

Değişken	Ort.	S.S.	Çarp.	Bas.	1	2	3	4	5	6	7	8
Sağlamlık_top	52.0	8.16	0.212	-0.757	—							
Doyum_top	36.3	4.59	-0.632	1.424	0.437	—						
İletişim ve bağlılık	27.9	5.34	0.094	-0.215	0.935	0.399	—					
Pozitif çerçeveleme	12.7	2.57	0.321	0.780	0.747	0.390	0.549	—				
Dış kaynaklar	11.5	1.99	-0.192	-0.216	0.630	0.216	0.444	0.303	—			
İlişkisellik doyum	12.3	1.82	-0.751	1.39	0.275	0.749	0.244	0.266	0.129	—		
Yeterlik doyum	12.2	1.87	-0.519	0.661	0.407	0.841	0.373	0.377	0.180	0.441	—	
Özerklik doyum	11.9	1.98	-0.775	1.50	0.375	0.835	0.349	0.302	0.212	0.399	0.600	—

Tablo 1 incelendiğinde, verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, verilerin normal dağılım sergilediğine ve parametrik analizlerin (YEM) uygulanması için uygun sayıtlara sahip olduğuna işaret etmektedir (George & Mallery, 2010). Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; aile sağlamlığı toplam puanı ile psikolojik ihtiyaç doyumu toplam puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .44$, $p < .01$). Aile sağlamlığının alt boyutları bazında bakıldığında, genel doyum düzeyi ile en yüksek korelasyonu gösteren alt boyutun İletişim ve Bağlılık ($r = .40$, $p < .01$) ile Pozitif Çerçeveleme ($r = .39$, $p < .01$) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, psikolojik ihtiyaç doyumu alt boyutlarından Yetkinlik ($r = .41$, $p < .01$) ve Özerklik ($r = .38$, $p < .01$) ihtiyaçlarının aile sağlamlığı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir (Karasar, 2012).

Araştırma modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) sorunu olup olmadığını test etmek amacıyla VIF ve Tolerans değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda, değişkenlere ait VIF değerlerinin 1.254 ile 1.629 arasında, Tolerans değerlerinin ise .614 ile .798 arasında değiştiği saptanmıştır. VIF değerlerinin kabul edilebilir sınır olan 5'in altında ve Tolerans değerlerinin .10'un üzerinde olması, yapısal modeldeki değişkenler arasında yüksek kavramsal örtüşme veya çoklu bağlantı sorunu bulunmadığını kanıtlamaktadır (Hair et al., 2019).

4.2.Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Araştırma modelinde yer alan gizil değişkenlerin gözlenen değişkenler (maddeler) tarafından temsil edilme düzeylerini ve modelin yapısal geçerliliğini belirlemek amacıyla Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonuçları ve Faktör Yükleri

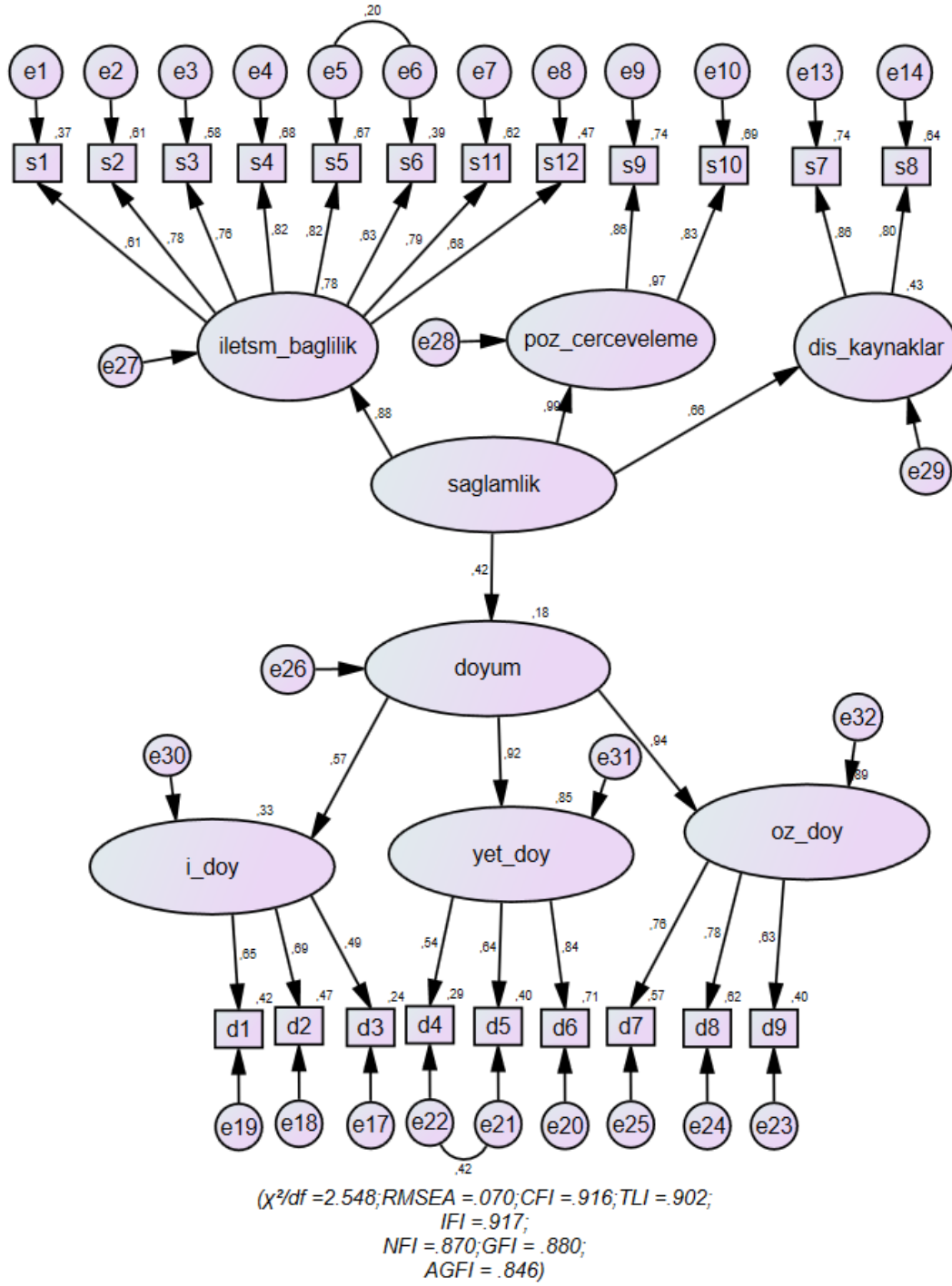
Faktör	Madde	Estimate	SE	Z	p
İletişim ve Bağlılık	s1	0.4904	0.0426	11.509	<.001
	s2	0.6729	0.0417	16.134	<.001
	s3	0.6318	0.0406	15.575	<.001
	s4	0.6783	0.0387	17.515	<.001
	s5	0.7066	0.0401	17.607	<.001
	s6	0.5980	0.0479	12.485	<.001
	s11	0.7391	0.0450	16.414	<.001
	s12	0.5389	0.0401	13.453	<.001
Pozitif Çerçeveleme	s9	0.7418	0.0410	18.099	<.001
	s10	0.6964	0.0401	17.348	<.001
	s15	0.1927	0.0575	3.351	<.001
	s16	0.1386	0.0562	2.467	0.014
Dış Kaynaklar	s7	0.8052	0.0511	15.743	<.001
	s8	0.7081	0.0488	14.508	<.001
	s13	0.0250	0.0313	0.798	0.425
	s14	0.0250	0.0313	0.798	0.425
İlişkisel Doyum	d1	0.5342	0.0668	7.997	<.001
	d2	0.5246	0.0611	8.581	<.001
	d3	0.4019	0.0630	6.379	<.001
Yeterlik Doyum	d4	0.5076	0.0451	11.264	<.001
	d5	0.5489	0.0419	13.094	<.001
	d6	0.5786	0.0441	13.129	<.001
Özerklik Doyum	d7	0.6177	0.0440	14.025	<.001
	d8	0.6654	0.0444	14.986	<.001
	d9	0.4633	0.0411	11.279	<.001

Tablo 2’de sunulan doğrulatoryı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, modelde yer alan göstergelerin standart faktör yüklerinin genel olarak .02 ile .80 arasında değiştiği ve tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .001$) düzeyde ilgili faktörlere yüklendiği görülmüştür. Analiz sürecinde, faktör yükleri kabul edilebilir eşik değer olan .30’un altında kalan ve modelin uyum iyiliği değerlerini olumsuz etkileyen s13, s14, s15 ve s16 maddeleri modelden çıkartılmıştır (Hair et al., 2019). Tablo 2 incelendiğinde, çıkarılan maddelerden s13 ve s14’ün 'Dış Kaynaklar', s15 ve s16’nın ise 'Pozitif

Çerçeveleme' alt boyutlarına ait olduğu görülmektedir. Söz konusu maddelerin düşük faktör yükü vermesinin ardındaki kavramsal ve kültürel gerekçeler tartışma bölümünde ele alınmıştır.

4.3.Yapısal Eşitlik Modeli ve Uyum İyiliği Değerleri

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla kurulan yapısal eşitlik modeli Şekil 1'de sunulmuştur. Şekil 1 incelendiğinde, hiyerarşik bir yapı olarak kurgulanan aile sağlamlığının, temel psikolojik ihtiyaç doyumu üzerindeki etkisi görülmektedir.



Şekil 1. Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 1 incelendiğinde, psikolojik ihtiyaç doyumu alt boyutlarının AMOS modelinde ilişkisellik doyumu (i_doy), yeterlik doyumu (yet_doy) ve özerklik doyumu (oz_doy) şeklinde kodlandığı görülmektedir. Aile sağlamlığı alt boyutları ise iletişim ve bağlılık (iletsm_baglilik), pozitif çerçeveleme (poz_cerceveleme) ve dış kaynaklar (dis_kaynaklar) olarak gösterilmiştir. Model modifikasyon önerileri tespit edilmiş ve bu doğrultuda e21 ve e22 ile s5 ve s6 maddeleri arasında modifikasyon işlemi yapılmıştır.

Şekil 1’de yapısal eşitlik modeli analiz sonuçları, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/df = 2.548$, RMSEA = .070, CFI = .916, TLI = .902, IFI = .917; NFI = .870; GFI = .880; AGFI = .846). Modelde aile psikolojik sağlamlığının iletişim-bağlılık ($\beta = .881$, $p < .001$), pozitif çerçeveleme ($\beta = .986$, $p < .001$) ve dış kaynaklar ($\beta = .659$, $p < .001$) üzerinde pozitif ve anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aile psikolojik sağlamlığının doyum üzerinde de anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur ($\beta = .422$, $p < .001$). Doyum değişkeninin alt boyutları incelendiğinde, ilişkisellik doyum (i_doy) ($\beta = .572$, $p < .001$), yeterlik doyumu(yet_doy) ($\beta = .922$, $p < .001$) ve özerklik doyumu (oz_doy) ($\beta = .942$, $p < .001$) üzerinde anlamlı ve pozitif etkilerinin olduğu görülmüştür (Seçer, 2014). Modeldeki tüm faktör yüklerinin anlamlı olduğu ve kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı belirlenmiştir (Çokluk et al., 2012).

Tartışma

Bu çalışmada, aile psikolojik sağlamlığının bireylerin temel psikolojik ihtiyaç doyumu (özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik) üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu Yapısal Eşitlik Modellemesi aracılığıyla ortaya konmuştur. Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu bulgu, ailenin sunduğu destekleyici ve esnek iklimin bireyin bağımsız karar alma kapasitesini güçlendirdiğini ve kendini yeterli hissetmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bu durum, ailenin yalnızca koruyucu bir yapı olmadığını, aynı zamanda bireysel gelişimi destekleyen aktif bir sistem olduğunu ortaya koymaktadır.

Model bulguları ayrıntılı incelendiğinde, aile psikolojik sağlamlığının en güçlü belirleyicisinin “pozitif çerçeveleme” olduğu görülmektedir. Aile üyelerinin kriz durumlarını daha olumlu bir perspektiften değerlendirebilme becerisi, aile içi dayanıklılığın temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Ancak, bazı araştırmalar olumlu yeniden değerlendirme stratejilerinin her durumda işlevsel olmadığını ve bağlama bağlı olarak etkisinin değişebileceğini ortaya koymaktadır (Ford et al., 2019). Bununla birlikte, aile sağlamlığının birey üzerindeki en yüksek etkisinin özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının doyumu üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu bulgu, dayanıklı bir aile yapısının bireyi aile sistemine bağımlı kılmaktan ziyade, bireyselleşmesini ve kendi yaşamı üzerinde kontrol sahibi olmasını desteklediğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda aile yapısının her zaman

özerkliği desteklemediği, özellikle kontrol edici ve yönlendirici aile ortamlarının bireyin özerklik gelişimini sınırlayabildiği belirtilmektedir (Vansteenkiste et al., 2012)

Bulguların yorumlanmasında ölçme araçlarının yapısal geçerliğine ilişkin bulgular da önemli ipuçları sunmaktadır. Bu kapsamda, araştırmının yapısal geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan DFA sonucunda, orijinal ölçekte yer alan dört maddenin düşük faktör yükleri nedeniyle modelden çıkarılması gerekmiştir. Bu durumun salt istatistiksel bir sapmadan ziyade, maddelerin kavramsal içeriği ile Türk kültürünün dinamikleri ve mevcut çalışma grubunun özellikleri arasındaki etkileşimden kaynaklandığı düşünülmektedir. İlk olarak, 'Dış Kaynaklar' alt boyutunda yer alan 'İbadethane hizmetlerine katılırız' (s13) ve 'Dini aktivitelere katılırız' (s14) maddelerinin çalışmaması, kültürel ve demografik faktörlerle açıklanabilmektedir. Batı literatüründe geliştirilen ölçeklerde, ibadethane (örneğin kilise) merkezli organizasyonlar önemli bir kurumsal dış sosyal destek kaynağı olarak işlev görürken; Türk kültüründe dış kaynak kullanımı daha çok akraba, komşu ve gayriresmi sosyal ağlar üzerinden yürümektedir (Matsumoto & Juang, 2016; Pargament et al., 2011). Buna ek olarak, araştırmaya katılan bireylerin %70,5'inin kadın olduğu göz önüne alındığında, geleneksel yapıda ibadethane (cami) hizmetlerine katılımın ağırlıklı olarak erkek egemen bir pratik olmasının, bu maddelerin varyansını düşürdüğü ve ailenin genel dış kaynak kullanımını ölçmede yetersiz kaldığı değerlendirilmektedir (Sam & Berry, 2016; Geyik Yıldırım, 2017). İkinci olarak, 'Pozitif Çerçeveleme' alt boyutunda yer alan 'Stresli olayları yaşamın bir parçası olarak kabul ederiz' (s15) ve 'Problemlerin beklenmedik bir şekilde ortaya çıkabileceğini kabul ederiz' (s16) maddeleri, aktif bir olumlu yeniden anlamlandırma stratejisinden ziyade, kültürel bir kod olan 'pasif kabullenmeyi' veya 'kaderciliği' yansıtmaktadır (Esparza et al., 2015). Aile psikolojik sağlamlığında pozitif çerçeveleme, kriz durumlarından bir anlam veya büyüme çıkarma gibi aktif bilişsel süreçleri gerektirir (Gross, 2015). Ancak bu maddelerdeki durumu olduğu gibi kabullenme eğilimi, aktif baş etme stratejilerini ölçen diğer maddelerle kavramsal bir uyumsuzluk yarattığı için faktör altında yeterince güçlü bir şekilde kümelenememiştir.

Elde edilen sonuçlar, alan yazındaki bulgularla da tutarlıdır. Nitekim Kablan ve Keçeci (2025) ile Çatal (2024) tarafından yürütülen çalışmalarda, aile psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça stres düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu rapor edilmiştir. Bu durum, ailenin stres karşısında koruyucu bir tampon işlevi gördüğünü desteklemektedir. Bununla birlikte, bu koruyucu etkinin yalnızca pasif bir rahatlama sağlamadığı; aksine bireyin içsel kaynaklarını harekete geçirdiği görülmektedir. Özellikle Cheraghian ve arkadaşları (2023) ile Rambod ve arkadaşlarının (2024) çalışmalarında vurgulandığı üzere, umut ve aktif baş etme stratejileri bu süreçte önemli araçlar olarak işlev görmektedir.

Bu bağlamda, mevcut modelde aile sağlamlığının dış kaynaklar ile iletişim/bağılılık boyutları aracılığıyla özerklik ve yeterlik üzerinde güçlü etkiler göstermesi, bireyin aktif baş etme kapasitesinin

aile sistemi tarafından nasıl desteklendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, aileyi yalnızca bir destek kaynağı olarak değil, aynı zamanda bireyin psikolojik kapasitesini geliştiren dinamik bir yapı olarak konumlandırmaktadır.

Dayanıklılığın koruyucu işlevine odaklanan kuramsal yaklaşımlar da bu bulguları desteklemektedir. Connor ve Davidson (2003), Masten (2018) ve Snyder (2002) tarafından ortaya konulan modeller, psikolojik sağlamlığın bireylerin stresli yaşam olaylarını daha işlevsel biçimde değerlendirmelerine olanak tanıdığını göstermektedir. Bu çerçevede, yüksek aile sağlamlığına sahip bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını daha dengeli biçimde karşılayabildikleri ve bu durumun genel iyilik halleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

Son olarak, literatürde Toprak (2014) tarafından ortaya konulan bulgular, psikolojik ihtiyaç doyumunun yaşam doymu ve mutluluk üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın bulguları, aile psikolojik sağlamlığının yalnızca kısa vadeli bir koruyucu faktör olmadığını, aynı zamanda bireyin uzun vadeli psikolojik iyilik hali ve işlevselliği üzerinde dolaylı ancak güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, bazı kültürel bağlamlarda bireylerin sosyal destek aramak yerine sorunlarla bireysel olarak baş etmeyi tercih edebildiği de rapor edilmektedir (Kim et al., 2008).

Genel olarak değerlendirildiğinde, aile psikolojik sağlamlığı, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında bir aracı mekanizma olarak işlev görmek ve bireyin yaşam doymuna sürdürülebilir katkılar sunmaktadır. Mevcut çalışmanın bulguları literatürdeki genel eğilimle uyumlu olmakla birlikte, aile etkisinin bağlamsal ve kültürel faktörlere bağlı olarak değişebileceğini de ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, aile psikolojik sağlamlığının bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik) doymu üzerinde anlamlı ve pozitif bir yordayıcı olduğu ortaya konmuştur. Kurulan hiyerarşik model bulguları, aile sağlamlığı yapısının en güçlü belirleyicisinin pozitif çerçeveleme olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, ailelerin krizler ve zorlayıcı yaşam olayları karşısında durumları olumlu bir bakış açısıyla yeniden anlamlandırabilme becerilerinin, aile dayanıklılığının temel bileşenlerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, aile sağlamlığının birey üzerindeki en güçlü etkisinin özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarının doymu üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durum, dayanıklı bir aile yapısının bireyi aileye bağımlı kılmak yerine, bireyin bağımsız karar verme kapasitesini ve yaşamda etkin olma becerisini desteklediğini göstermektedir. Bu yönüyle aile psikolojik sağlamlığı, hem kişilerarası süreçler hem de bireysel psikolojik ihtiyaçlar

üzerinde bütüncül bir etkiye sahip olup, bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, bireylerin özellikle özerklik ve yetkinlik gelişimlerini desteklemek amacıyla aile odaklı psikoeğitim ve müdahale programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu programlarda, ailelerin kriz anlarında birlikte hareket edebilme becerilerini geliştirmeye yönelik pozitif çerçeveleme, etkili iletişim ve ortak problem çözme modüllerine yer verilmesi yararlı olabilir. Bu kapsamda, ruh sağlığı uzmanları ve psikolojik danışmanlar tarafından yürütülecek çalışmalarda, belirtilen bu becerilerin ailelerin kriz çözme kapasitelerini güçlendirmede merkeze alınması önem taşımaktadır. Aile psikolojik sağlamlığının artırılmasına yönelik bu tür müdahalelerin, bireylerin yaşam doyumu ve genel psikolojik işlevselliği üzerinde olumlu etkiler yaratacağı öngörülmektedir.

Bununla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, psikolojik ihtiyaçlarda denge ölçeğinin yalnızca ihtiyaç doyumuna ilişkin alt boyutlarının kullanılması, bulguların ihtiyaç doyumsuzluğu boyutunu kapsayacak şekilde genellenmesini sınırlandırmaktadır. Bu durum, elde edilen sonuçların yorumlanmasında dikkatli olunmasını gerektirmektedir. Gelecek araştırmalarda, ihtiyaç doyumu ile birlikte ihtiyaç doyumsuzluğu ve dengesizlik boyutlarının da modele dâhil edilmesi, değişkenler arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışmanın kesitsel bir tasarıma sahip olması nedensel çıkarımları sınırlamaktadır. Bu nedenle, ileride yapılacak çalışmalarda boylamsal araştırma desenlerinin kullanılması ve nicel bulguların nitel verilerle desteklendiği karma yöntem yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, modele bilişsel esneklik gibi bireylerin değişen koşullara uyum sağlama kapasitelerini yansıtan değişkenlerin dâhil edilmesi, aile psikolojik sağlamlığı ile psikolojik ihtiyaç doyumu arasındaki ilişkilerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sunabilir. Son olarak, örneklemin ağırlıklı olarak kadınlardan oluşması, bulguların cinsiyet açısından dengeli bir şekilde genellenmesini sınırlandırmaktadır. Gelecek çalışmalarda cinsiyet dağılımı daha dengeli örneklemelerle analizlerin tekrarlanması önerilmektedir. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda, mevcut bulguların dikkatli bir şekilde yorumlanması ve gelecek araştırmalarda bu noktaların dikkate alınması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Andersen, S. M., Chen, S., & Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological inquiry*, 11(4), 269-275.
- Arslan, K. (2021). Sosyal hizmet uygulamalarında aile dayanıklılığına etki eden faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 365-374.
- Brown, T. A., & Green, K. L. (2019). *Family systems and psychological resilience: A review of empirical studies*. *Journal of Family Psychology*, 33(4), 456-468. <https://doi.org/10.1037/fam0000501>

- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236.
- Cheraghian, H., Moradian, K., & Nouri, T. (2023). Structural model of resilience based on parental support: The mediating role of hope and active coping. *BMC Psychiatry*, 23(1), 260. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04727-4>
- Chow, T. S., Tang, C. S. K., Siu, T. S. U., & Kwok, H. S. H. (2022). Family resilience scale short form (FRS16): Validation in the US and Chinese samples. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 845803. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.845803>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685–704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* (4-31), 23-31.
- Çatal, B. (2024). *Çalışan annelerin iş stresi, ebeveyn stresi ve psikolojik dayanıklılıkları ile mental sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2)*. Ankara: Pegem akademi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Doğan, B. (2025). Aile Dayanıklılığının Çocuk Üzerindeki Etkisinin Hayat Var ve Yetenekli Eller Filmleri Bağlamında İncelenmesi. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, Aile Yılı Özel Sayısı*, 18-37.
- Ekşi, H., & Güler, M. (2023, 17-18 Temmuz). *Aile psikolojik sağlamlık ölçeği kısa formu (APSÖKF)’nin Türkçe’ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Bildiri sunumu]. 9. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Kayseri, Türkiye.
- Esparza, M. J., Wiebe, J. S., & Quiñones, J. (2015). Simultaneous development of a multidimensional fatalism measure. *Social Science & Medicine*, 140, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.07.008>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Halisdemir, D., & Nazlı, S. (2023). Boşanmaya uyum programının velayeti üstlenmiş anne ve çocuklarının boşanmaya uyum, psikolojik sağlamlık ve aile yaşam doyumlarına etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 1-36. <https://doi.org/10.58434/apdad.1273362a>

- Hawley, D. R. ve De Haan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family Process*, 35(3), 283- 298.
- Ford, B. Q., & Troy, A. S. (2019). Reappraisal Reconsidered: A Closer Look at the Costs of an Acclaimed Emotion-Regulation Strategy. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 195–203. <https://www.jstor.org/stable/48553259>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research In education (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update(10. ed.) Boston: Pearson.
- Geyik Yıldırım, S. (2017). Türkiye’de Dindarlık: Sosyal Gerilimler Ekseninde İnanç ve Yaşam Biçimleri. *İslam Araştırmaları Dergisi*, 35, 205- 211. <https://doi.org/10.26570/isad.329978>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gün, R. Ş., Özaslan, H., & Gültekin Akduman, G. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin aile özellikleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 843-855. <https://doi.org/10.24315/tred.1090946>.
- Johnson, M. S., & Lee, A. H. (2021). Psychological need satisfaction and well-being: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 86, Article 102022. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102022>
- Kablan, S., & Keçeci, B. (2025). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin anne-baba stresi, aile psikolojik sağlık ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Original Educational Research*, 3(4), 75–96.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (24. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, F., & Yalçın, İ. (2018). Psikolojik ihtiyaç doyumunda denge ölçeği: Türkçe uyarlama çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 357–383. <https://doi.org/10.14812/cuefd.408515>
- Kim, H. S., Sherman, D. K., & Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *The American psychologist*, 63(6), 518–526. <https://doi.org/10.1037/0003-066X>
- Masten, A. S. (2018). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2021). Culture and psychology. In J. Y. Chiao, S.-C. Li, R. Turner, S. Y. Lee-Tauler, & B. A. Pringle (Eds.), *The Oxford handbook of cultural neuroscience and global mental health* (pp. 57–74). Oxford University Press.
- Ogan, S., & Öz Soysal, F. S. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Kişiler Arası Duygu Düzenlemenin yordayıcıları Olarak Öz Denetim ve Temel Psikolojik İhtiyaç Doyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-344. <https://doi.org/10.53444/deubefd.871905>
- Olson, D. (2019, 11 25). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Theory & Review*, 11(June), 199-211.

- Öz, P. D. F., & Yılmaz, U. H. E. B. (2009). Ruh Sağlığının Korunmasında Önemli Bir Kavram: Psikolojik Sağlamlık. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 16(3), 82-89. <https://izlik.org/JA94FB29GL>
- Palavar, M. & Öksüz, Y. (2025). Kuşaklararası aktarılan psikolojik travma ile aile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişki. *TEBD*, 23(2), 1673-1702. <https://doi.org/10.37217/tebd.1558878>
- Pargament, K. I., Feuille, M., & Burdzy, D. (2017). The Brief RCOPE: Current psychometric status. *Religions*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.3390/rel8010001>
- Rambod, M., Nassabeh, F., Salmanpour, M., & Pasyar, N. (2024). The mediation role of hope in the relationship of resilience with depression, anxiety, and stress in caregivers of children and adolescents with cancer. *Scientific Reports*, 14, 15817. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-66377-0>
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2018). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. In *Relationships, well-being and behaviour* (pp. 317-349). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). *Self-determination theory*. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2016). *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Sheldon, K. M. and Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36, 439–451.
- Seçer, İ. (2014). Analysis of the relations between obsessive compulsive symptoms and anxiety sensitivity in adolescents with structural equation modeling. *Education and Science*, 39(176), 369-382.
- Smith, J. P. (2020). The role of emotional regulation in psychological health. *Current Opinion in Psychology*, 36, 87–92. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.04.004>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Ülker Tümlü, M., & Recepoğlu, E. (2013). Psikolojik sağlamlık ve aile desteğinin üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 323-342. <https://doi.org/10.17755/esosder.11424>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Ryan, R. M. (2023). Basic psychological needs theory: A conceptual and empirical review of key criteria. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 84–123). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.5>

- World Health Organization. (2022). *Mental health: Strengthening our response*. Erişim Tarihi: 16/01/2026 <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Yılmaz, F. (2020). Mediating role of coping with stress styles in relation between mindfulness and basic psychological needs satisfaction. Doctoral dissertation, Middle East Technical University (Turkey).

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE HESAP VEREBİLİRLİK MEKANİZMALARININ OKUL İKLİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ALGILARINA YÖNELİK BİR İNCELEME

Züleyha ERTAN KANTOS⁷⁷, Onur AĞAOĞLU⁷⁸,

ÖZET

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış eğitim hizmeti sunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kurumsal hesap verebilirlik mekanizmalarına yönelik algıları ile bu mekanizmaların okul iklimi üzerindeki etkisi kapsamlı bir biçimde analiz edilmektedir. Eğitim örgütlerinin etkililiğini artırmada stratejik bir araç olan hesap verebilirlik, BİLSEM gibi çıktıların somut sınav puanlarından ziyade yaratıcılık ve bilimsel üretim olduğu özgün kurumlarda esnek çalışma modelleri ile kurumsal güvenin tesisi açısından hayati bir önem taşımaktadır. Araştırmanın temel amacı, Ankara ilindeki BİLSEM’lerde yürütülen hesap verebilirlik süreçlerinin okul ikliminin şeffaflık, duyarlılık ve profesyonel etik gibi alt boyutları üzerindeki çok yönlü etkisini belirlemek ve sağlıklı bir kurumsal atmosfer için ideal bir model önerisi sunmaktır. Araştırma, literatürde genellikle bürokratik bir denetim veya baskı mekanizması olarak ele alınan hesap verebilirlik olgusunu, okul iklimi gibi duyuşsal ve psikososyal bir değişkenle ilişkilendirerek incelemesi bakımından kurumsal yapıya dair özgün bir perspektif sunmaktadır. Özellikle proje tabanlı ve bireyselleştirilmiş eğitim süreçlerinin yürütüldüğü BİLSEM’lerde hesap verebilirliğin yasal bir zorunluluğun ötesine geçerek bir mesleki etik sorumluluk olarak içselleştirilmesine zemin hazırlayacak stratejik veriler sağlaması, çalışmanın akademik ve pratik önemini oluşturmaktadır. Araştırmanın metodolojisinde nicel ve nitel veri türlerinin aynı zaman diliminde toplanıp harmanlandığı eş zamanlı karma desen benimsenmiştir. Çalışmanın evrenini 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezlerindeki yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Karma yöntemin doğasına uygun olarak katılımcıların belirlenmesinde iç içe örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Nicel boyutta basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 150 öğretmen ve yönetici yer alırken; nitel boyutta ise bu geniş örneklem içerisinde ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen, kurumsal işleyiş konusunda deneyimli 60 katılımcı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi ve aile ilişkileri boyutlarından oluşan Hesap Verebilirlik Ölçeği ile; nitel verileri ise şeffaflık, duyarlılık, profesyonel etik, yönetim tarzı ve kurumsal güven odaklı beş temel sorudan oluşan yarı yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun uzmanlar arası uyum analizi sonucunda Cohen’s Kappa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi iki aşamalı planlanmış olup, nicel veriler için SPSS programında betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizi; nitel veriler için ise içerik analizi tekniği işe koşulmuştur. Çevrimiçi platformlar aracılığıyla yürütülecek veri toplama sürecinin 30 gün içinde tamamlanması planlanmaktadır. Araştırmanın beklenen bulguları çerçevesinde, BİLSEM’lerdeki hesap verebilirlik mekanizmalarının işletilme biçimi ile okul ikliminin şeffaflık, duyarlılık ve profesyonel etik boyutları arasında anlamlı ilişkilerin ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin algı düzeylerinin branş, mesleki kıdem ve kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstereceği beklenmektedir.

⁷⁷ Doç. Dr., Mamak Bilim ve Sanat Merkezi, zulisertan@gmail.com, 0000-0002-3372-4967

⁷⁸ Doktorant, Mamak Bilim ve Sanat Merkezi, onuraga@yahoo.com, 0000-0001-8718-3804

Araştırmanın sonucunda, hesap verebilirliğin baskıcı bir denetim aracı olmaktan çıkarılarak, kurumsal güveni, performansı ve motivasyonu besleyen bir erdem haline dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda elde edilecek bütünlük sentez, BİLSEM'lerin özgün yapısına uygun, esnekliği ve yaratıcılığı destekleyen sürdürülebilir bir kurumsal başarı modeli sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM; Hesap Verebilirlik; Okul İklimi

The Effect of Accountability Mechanisms in Science and Art Centers on School Climate: A Study of Administrators' and Teachers' Perceptions

ABSTRACT

This study comprehensively analyzes the perceptions of administrators and teachers in Science and Art Centers (BİLSEM) regarding institutional accountability mechanisms and their impact on school climate. Accountability, a strategic tool for organizational effectiveness, is vital for establishing institutional trust and flexible working models in unique settings like BİLSEM, where outcomes are defined by creativity and scientific production rather than concrete exam scores. The primary objective is to determine the multi-faceted effects of accountability processes implemented in BİLSEMs across Ankara province on the sub-dimensions of school climate, such as transparency, responsiveness, and professional ethics, to propose an ideal model for a healthy institutional atmosphere. By examining accountability—conventionally treated as a bureaucratic control mechanism—in relation to an affective and psychosocial variable like school climate, this study offers an original perspective on institutional structure. Its significance lies in providing strategic data to internalize accountability as a professional ethical responsibility rather than a mere yasal obligation, particularly in BİLSEMs carrying out project-based and individualized education.

The methodology adopts a convergent parallel mixed-methods design, where quantitative and qualitative data are collected and harmonized simultaneously. The population consists of BİLSEM administrators and teachers in Ankara during the 2025–2026 academic year. In accordance with mixed-methods research, a nested sampling strategy was utilized. The quantitative sample includes 150 teachers and administrators selected through simple random sampling, while the qualitative sample comprises 60 experienced participants selected via criterion sampling from within the larger sample based on their familiarity with institutional operations. Quantitative data are gathered through the Accountability Scale, comprising student achievement, social justice, social responsibility, school improvement, school climate, and relations with families dimensions. Qualitative data are collected via a semi-structured Interview Form consisting of five fundamental questions focused on transparency, responsiveness, professional ethics, management style, and institutional trust. The Cohen's Kappa coefficient for the interview form's inter-rater agreement was calculated as .88. Data analysis involves two stages: descriptive statistics, t-test, ANOVA, and Pearson correlation within SPSS for quantitative data, and content analysis for qualitative data. The online data collection process is projected to be completed within 30 days.

Within the framework of expected findings, significant relationships are anticipated to emerge between BİLSEMs' accountability mechanisms and the transparency, responsiveness, and professional ethics dimensions of school climate. Furthermore, participant perceptions are expected to vary significantly based on branch, professional seniority, and institution type. Ultimately, the study aims to transform accountability from an oppressive control tool into a virtue that fosters

institutional trust, performance, and motivation. The resulting integrated synthesis will offer a sustainable model for institutional success that supports flexibility and creativity in alignment with the unique structure of BİLSEMs.

Keywords: *BİLSEM; Accountability; School Climate*

GİRİŞ

Eğitim örgütleri, bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen ve toplumsal gelişimin sürdürülebilirliğine hizmet eden karmaşık yapıları sosyal sistemler olarak tanımlanmaktadır. Bu sistemlerin başarısı, yalnızca sunulan eğitimin niceliğiyle değil, aynı zamanda kurum içindeki ilişkilerin niteliği ve yönetim süreçlerinin şeffaflığıyla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Son yıllarda küreselleşme ve neoliberal politikaların etkisiyle eğitim yönetiminde merkeziyetçilikten uzaklaşan, daha katılımcı ve sonuç odaklı yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda “katılımlı yönetim” anlayışının temel taşlarından biri olan hesap verebilirlik kavramı, eğitim kurumlarının etkililiğini artırmada stratejik bir araç haline gelmiştir. Eğitimde hesap verebilirlik; okul paydaşlarının görev ve sorumluluklarını ne derece yerine getirdiklerini, kullanılan kaynakların öğrenci başarısına katkısını ve kurumsal hedeflere ulaşma düzeyini şeffaf bir biçimde açıklama zorunluluğu olarak ifade edilmektedir.

Okulun genel atmosferini, değerlerini ve paydaşlar arası etkileşim kalitesini yansıtan “okul iklimi”, eğitim sisteminin niteliğini belirleyen en kritik değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Olumlu bir okul iklimi; öğretmen motivasyonunu, iş tatminini ve öğrenci bağlılığını destekleyen bir zemin oluştururken; bu iklimin inşasında yönetsel süreçlerin adilliği ve şeffaflığı belirleyici rol oynamaktadır. Özellikle özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış eğitim hizmeti sunan Bilim ve Sanat Merkezleri gibi özgün kurumlarda, esnek çalışma modelleri ve proje odaklı eğitim süreçleri, kurumsal güven ve profesyonel etik ilkelerinin sağlam bir zemine oturmasını zorunlu kılmaktadır. BİLSEM’lerin kendine has yapısı içinde işletilen hesap verebilirlik mekanizmalarının, sadece idari bir denetim aracı olarak kalmayıp, okul ikliminin “duyarlılık” ve “şeffaflık” boyutlarını da şekillendirdiği varsayılmaktadır.

Problem Durumu

Eğitim kurumları, toplumsal beklentilerin ve bilimsel gelişmelerin merkezinde yer alan, çıktıları itibarıyla yüksek sorumluluk gerektiren dinamik yapılardır. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ise bu yapı içerisinde, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini projelere dönüştürdükleri, standart müfredatın ötesinde bir pedagojik derinliğe sahip özgün platformları temsil etmektedir. Bu tür kurumlarda kurumsal hedeflere ulaşılması, sadece idari süreçlerin işletilmesiyle değil, eğitim paydaşlarının kuruma duyduğu güven ve şeffaf yönetim mekanizmalarının varlığıyla mümkündür.

Eğitim örgütlerinin, özellikle de BİLSEM gibi çıktıların somut sınav puanlarından ziyade “yaratıcılık ve bilimsel üretim” olduğu yerlerde, öğrencilerin gelişimine ne ölçüde katkı sağladığının tespiti, nitelikli bir hesap verebilirlik döngüsünü zorunlu kılmaktadır (Ertan Kantos, 2010, s. 2). Ancak, hesap verebilirlik kavramı alanyazında sıklıkla yanlış anlaşılan veya sadece bürokratik bir kontrol mekanizması olarak dar kalıplara hapsedilen bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimde hesap verebilirliğin “kim, kime, neden ve nasıl hesap vermeli?” sorularına yönelik kurgulanan kuramsal temeli, kurumun etik ve sosyal sorumluluk alanlarını belirlemektedir (Ertan Kantos, 2010, s. 129). Araştırmalar göstermektedir ki kamu ve özel eğitim kurumlarında öğretmenler ve yöneticiler, hesap vermesi gereken birincil aktörler olarak görülürken; hesap verilecek mercilerin hiyerarşisinde yöneticilerin ardından aile ve öğrencilerin gelmesi, sistemin çok paydaşlı yapısını kanıtlamaktadır (Ertan Kantos, 2010, s. 4). BİLSEM gibi kurumlarda, hesap verebilirliğin “neden” yapıldığına dair algı, mesleki etik ve toplumsal fayda ekseninden uzaklaşıp yasal bir zorunluluğa indirgendiğinde, kurumun iç dinamikleri zarar görmekte ve öğretmenlerin kurumsal süreçlere yönelik direnci artmaktadır.

Okulun genel atmosferi ve kişiler arası etkileşimin niteliği olarak tanımlanan “okul iklimi” (Anık, 2025, s. 4), hesap verebilirlik mekanizmalarının niteliğinden doğrudan etkilenmektedir. Pozitif bir okul iklimi; dayanışma, akademik gelişim ve etkili katılım fırsatlarıyla karakterize edilirken, bu iklimin inşasında yöneticilerin sergilediği tutumlar kilit rol oynamaktadır (Anık, 2025, s. 5). Okul müdürlerinin işbirlikçi bir yönetim tarzı benimsemesi, pozitif bir iklimin ve öğretmenler arası iş birliğinin ön koşulu olarak değerlendirilmektedir (Anık, 2025, s. 5). BİLSEM’lerin doğası gereği ihtiyaç duyduğu esnek ve yaratıcı çalışma ortamının, ancak müdürlerin öğretmenleri karar alma süreçlerine dâhil ettiği ve sorumlulukları paylaştığı bir iklimde yeşerebileceği düşünülmektedir. Aksi takdirde, baskıcı veya sadece evrak takibine dayalı bir hesap verebilirlik anlayışı, okul ikliminin şeffaflık ve profesyonellik boyutlarını zayıflatarak öğretmenlerde “tükenmişlik” veya “işe yabancılaşma” gibi negatif çıktıları tetikleyebilmektedir (Gülmez, 2025, s. 4; Yıldırım, 2026, s. 51).

Önemli bir problem alanı da hesap verebilirliğin ölçülmesinde kullanılan araçların niteliğidir. Literatürde “yüksek riskli sınavlar” (merkezi sınavlar) olarak adlandırılan değerlendirme yöntemleri, okulları ve öğretmenleri belli ödül veya müeyyidelerle karşı karşıya getiren kritik mekanizmalardır (Kara, 2025, s. 9). Bu sınavlar, her ne kadar objektif bir değerlendirme kıstası sunma iddiası taşısa da tek veri kaynağı olarak kullanıldıklarında eğitim sürecini “test odaklı” bir yapıya büründürmekte ve öğretmen ile idareci arasındaki güven bağı sarsarak “örgütlü güvensizlik” ortamına zemin hazırlamaktadır (Kara, 2025, s. 5). BİLSEM gibi proje tabanlı ve bireyselleştirilmiş eğitim veren bir kurumda, öğretmenlerin başarısının sadece standart sınav sonuçlarıyla ölçülmeye çalışılması, mesleki

özerklik ve kurumsal güven arasındaki dengeyi bozmaktadır. Güvenin varlığı, eğitimcilerin faaliyetlerinde esneklik ve yaratıcılık sergilemelerine imkân tanıyan en temel güçtür (Kara, 2025, s. 2).

Öte yandan, öğretmenlerin öz yetkinlik algıları ve mesleki standartlara (UMS) uyum düzeyleri, kurumsal hesap verebilirliğin nasıl içselleştirildiğini belirleyen önemli bir değişkendir. Öz yetkinlik, bireyin bir görevi başarıyla tamamlama konusundaki içsel inancını temsil etmektedir (İvecen, 2025, s. 7). Yapılan analizler, öz yetkinlik algısı yüksek olan eğitimcilerin, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken hesap verebilirlik düzeylerini de anlamlı bir biçimde artırdıklarını ortaya koymaktadır (İvecen, 2025, s. 53). BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişim, müdahale hizmetleri ve program değerlendirme konularındaki yeterlilikleri, okul ikliminin “duyarlılık” boyutunu besleyen temel unsurlardır. Ancak, lisans eğitimi ve hizmet içi eğitim süreçlerindeki uygulama boşlukları, öğretmenlerin bu standartlara tam olarak erişmesini güçleştirmekte ve hesap verebilirlik süreçlerini bir “yetersizlik alanı” olarak algılamalarına neden olabilmektedir (İvecen, 2025, s. 55).

Sosyoekonomik düzey ve okul iklimi arasındaki ilişki de problem durumunun bir diğer katmanını oluşturmaktadır. Olumlu bir okul iklimi algısı, sosyoekonomik şartların iyileşmesiyle desteklenmekte; bu durum kurumsal güvenin tesisi ve istenmeyen davranışların (örneğin akran zorbalığı) azaltılmasıyla sonuçlanmaktadır (Yıldırım, 2026, s. 113). BİLSEM’lerin farklı sosyoekonomik çevrelerden gelen yetenekli öğrencilere hizmet vermesi, kurumsal hesap verebilirliğin “sosyal adalet” ve “fırsat eşitliği” boyutlarını daha da görünür kılmaktadır. Eğitimde sosyal adalet, her öğrencinin kendi ilgi ve yeteneği doğrultusunda eğitim almasını ve bu süreçte okulun tüm kaynaklarının adil dağıtılmasını gerektirmektedir (Ertan Kantos, 2010, s. 6).

Sonuç olarak, BİLSEM’lerde yürütülen hesap verebilirlik süreçlerinin okul ikliminin alt boyutları üzerindeki etkisi karmaşık ve çok yönlüdür. Mevcut kurumsal yapı içerisinde hesap verebilirliğin sadece bir “denetim” mekanizması olarak mı kaldığı, yoksa okul iklimini şeffaflık, duyarlılık ve profesyonel etik ilkeleriyle zenginleştiren bir “erdem” olarak mı işlediği konusu hala belirsizliğini korumaktadır (Ertan Kantos, 2010, s. 20). Ankara ilindeki BİLSEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bu mekanizmalara yönelik algılarını belirlemek ve bu algıların okulun genel havasına nasıl sirayet ettiğini saptamak, hem kurumsal gelişimi destekleyecek hem de özel yeteneklilerin eğitiminde yeni bir model önerisi sunacaktır. Bu çalışma, literatürdeki bu boşluğu doldurmayı ve BİLSEM’lerin sürdürülebilir başarı stratejilerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı; Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hesap verebilirlik mekanizmalarına yönelik algıları ile bu mekanizmaların okul iklimi üzerindeki etkisini kapsamlı bir biçimde analiz etmektir. Bu temel amaçtan hareketle araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin kurumsal hesap verebilirlik süreçlerine ve okul iklimine (şeffaflık, duyarlılık, profesyonel etik) ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Kurumsal hesap verebilirlik mekanizmalarının işletilme biçimi ile okul ikliminin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Yönetici ve öğretmenlerin hesap verebilirlik ve okul iklimine ilişkin görüşleri; branş, mesleki kıdem ve kurum türü gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. BİLSEM’lerde sağlıklı bir okul ikliminin tesisi için yönetici ve öğretmenlerin ideal hesap verebilirlik modeline ilişkin önerileri nelerdir?

Bu araştırma, Türkiye’deki özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen BİLSEM’lerin kurumsal yapısına dair özgün bir perspektif sunması bakımından kritik bir öneme sahiptir. Literatürde genellikle bürokratik bir denetim mekanizması olarak ele alınan hesap verebilirlik olgusunun, okul iklimi gibi duyuşsal ve psikososyal bir değişkenle olan ilişkisinin Bilim ve Sanat Merkezleri özelinde incelenmesi, kurumun pedagojik kalitesini artıracak stratejik veriler sağlamaktadır. Özellikle Ankara örneğinde elde edilen bulguların, hesap verebilirliği bir “baskı unsuru” olmaktan çıkarıp okul iklimini besleyen bir “mesleki etik sorumluluk” haline dönüştürecek model önerilerine zemin hazırlaması beklenmiştir.

Araştırma sürecinde, çalışmaya katılan BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin görüşme sorularına ve ölçek maddelerine mesleki deneyimlerini yansıtacak biçimde içtenlik ve dürüstlikle cevap verdikleri varsayılmıştır. Bununla birlikte, çalışmada kullanılan Kantos (2010) hesap verebilirlik ölçeğinin ve yapılandırılmış görüşme sorularının, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki mevcut kurumsal atmosferi ve hesap verebilirlik düzeylerini ölçmek için yeterli geçerlik ve güvenirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca görüşme tekniği ile elde edilen nitel verilerin, nicel bulguları derinleştirerek kurumun görünmez iklimsel katkılarını temsil etmek için uygun olduğu varsayılmaktadır.

Yürütülen bu çalışma, kapsam ve örneklem açısından bazı sınırlandırmaları içermektedir. Bu bağlamda araştırma; 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler ve ilgili yöneticilerin görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen kurumsal hesap verebilirlik olgusu; öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi ve ailelerle ilişkiler boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Son olarak, araştırmadan elde edilen veriler, BİLSEM öğretmenleri için düzenlenen görüşme formunda yer alan sorulara verilen nitel yanıtlar ve Kantos (2010) ölçeğinden elde edilen nicel verilerle sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; Bilim ve Sanat Merkezlerindeki hesap verebilirlik mekanizmalarının okul iklimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla takip edilen yöntemsel süreçler detaylandırılmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde izlenen yollar açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) hesap verebilirlik mekanizmalarının okul iklimi üzerindeki etkisini çok boyutlu bir perspektifle incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma deseni benimsenmiştir. Karma yöntem, araştırmacının tek bir çalışma veya bir dizi araştırma programı kapsamında hem nicel hem de nitel verileri topladığı, analiz ettiği ve bulguları bir bütünlük içerisinde harmanladığı stratejik bir yaklaşımı ifade etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 5). Bu yöntem, eğitim örgütleri gibi karmaşık sosyal yapıların ve bu yapılardaki iklimsel dinamiklerin tek bir veri türüyle yeterince açıklanamayacağı durumlarda, olayların hem genellenebilir hem de derinlemesine boyutlarını aynı anda kavramak amacıyla kullanılmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 15).

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden nicel ve nitel verilerin aynı zaman diliminde toplandığı ve analiz edildiği “eş zamanlı karma desen” işe koşulmuştur (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 65). Eş zamanlı desen kullanımı, kurumsal hesap verebilirliğin okul iklimine etkisine dair genel eğilimleri saptamak amacıyla nicel veriler toplanırken; aynı süreçte katılımcıların deneyimlerine ve algılarına dayanan nitel veriler aracılığıyla bu etkilerin iklimsel yansımalarının aydınlatılmasına olanak tanımıştır. Araştırmanın her iki boyutundan elde edilecek bulgular, sonuç ve tartışma aşamasında bir araya getirilerek birbirini açıklayıcı nitelikte yorumlanmıştır. BİLSEM’lerin özgün yapısı için bütüncül bir bakış açısı sunulması hedeflenmiştir.

Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın karma desen yapısına uygun olarak, katılımcıların belirlenmesinde “iç içe örnekleme” stratejisi benimsenmiştir. İç içe örnekleme, nitel çalışma grubunun hâlihazırda nicel verilerin toplandığı geniş örneklem içerisinde seçilmesini ifade eden bir yaklaşımdır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007, s. 282). Bu strateji, nicel olarak saptanan genel eğilimlerin aynı katılımcı grubu üzerinden derinlemesine analiz edilmesine ve veriler arasında güçlü bir bağlam bütünlüğü kurulmasına olanak tanımaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda, evreni temsil etme kabiliyetini artırmak amacıyla “basit seçkisiz örnekleme” yöntemi tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, hedef kitledeki her birimin örnekleme dâhil olma olasılığının eşit olduğu ve seçimin tamamen yansız yapıldığı bir yöntemdir (Fraenkel ve

Wallen, 2009, s. 92). Bu kapsamda, Ankara'daki BİLSEM'lerden seçilen 150 öğretmen ve yönetici araştırmanın nicel çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda ise olgunun derinlemesine incelenmesi için "ölçüt örnekleme" yöntemi işe koşulmuştur. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına hizmet edecek önceden belirlenmiş belirli niteliklere sahip kişi veya durumların örnekleme dâhil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 112). Bu doğrultuda, nicel örneklem içerisinde yer alan 150 katılımcı arasından, BİLSEM deneyimi ve kurumsal işleyiş konusundaki birikimleri göz önüne alınarak belirlenen 60 öğretmen ve yönetici nitel çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu katılımcı sayısının, BİLSEM'lerdeki hesap verebilirlik mekanizmalarının okul iklimine yansımalarını kapsamlı ve doygun bir biçimde ortaya koymak için yeterli olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama süreci, karma yöntemin doğasına uygun olarak yapılandırılmış bir ölçek ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla yürütülmüştür. Veri toplama araçlarının ayrıntıları aşağıda sunulmuştur.

Hesap Verebilirlik Ölçeği

Araştırmanın nicel verileri, **çalışmayı geliştiren araştırmacı** (Kantos, 2010) tarafından geliştirilen "Hesap Verebilirlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ölçek; "Öğrenci Başarısı", "Sosyal Adalet", "Sosyal Sorumluluk", "Okul Geliştirme", "Okul İklimi" ve "Ailelerle İlişkiler" olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılardan bu boyutlarda yer alan durumları; "kim hesap vermeli", "kime hesap verilmeli", "neden hesap verilmeli" ve "nasıl hesap verilmeli" soruları çerçevesinde önem derecesine göre işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeğin orijinal çalışmasındaki yapı geçerliği analizleri sonucunda toplam varyansın %69,42'sini açıkladığı saptanmıştır. Kantos (2010) tarafından yapılan güvenirlik analizlerinde, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarının .85 ile .92 arasında değiştiği ve kurumsal atmosferi ölçmede yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla, BİLSEM'lerdeki hesap verebilirlik mekanizmalarının okul iklimine etkisini derinlemesine analiz etmeyi hedefleyen beş temel soruluk bir "Görüşme Formu" geliştirilmiştir. Formda yer alan sorular; kurumsal hesap verebilirliğin etik boyutu, şeffaflığın motivasyon üzerindeki etkisi, yönetim tarzının açıklama istekliliğine yansımaları ve ideal hesap verebilirlik modeline dair önerileri kapsamaktadır.

Veri toplama aracının kapsam geçerliliği ve dilsel tutarlılığı için Mamak Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapan, doktora derecesine sahip, üç farklı branş öğretmeni tarafından inceleme yapılmıştır. Uzmanlar arası uyumun sayısal ifadesi için Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmış ve değer .88 olarak

hesaplanmıştır. Bu değer, uzmanlar arasında mükemmel düzeyde bir uyumun olduğunu ve formun Bilim ve Sanat Merkezlerinin özgün yapısını yansıtmada yeterli nitelikte olduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin toplanmasında kullanılacak araçların boyutları, odak noktaları ve analiz birimleri Tablo 1'de detaylandırılmaktadır.

Tablo 1. Veri Toplama Araçlarının Kapsamı ve Yapısı

Veri Türü	Veri Toplama Aracı	Boyutlar / Odak Noktaları	Ölçüm / Analiz Birimi
Nicel	Hesap Verebilirlik Ölçeği	Öğrenci Başarısı, Sosyal Adalet, Sosyal Sorumluluk, Okul Geliştirme, Okul İklimi, Aile İlişkileri	Kim, kime, neden ve nasıl hesap vermeli?
Nitel	Görüşme Formu	Şeffaflık, Duyarlılık, Profesyonel Etik, Yönetim Tarzı, Kurumsal Güven	Deneyimlere dayalı derinlemesine görüşler

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın nicel boyutunda kullanılacak olan Hesap Verebilirlik Ölçeği'nin altı farklı alt boyutta yapılandırıldığı ve her bir boyutun hesap verebilirliğin temel soruları olan “kim, kime, neden ve nasıl” çerçevesinde ölçüldüğü görülmektedir. Kantos (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek, eğitim örgütlerindeki idari ve etik sorumluluk alanlarını kapsamlı bir biçimde analiz etmeye olanak tanımaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan Görüşme Formu ise Tablo 1’de belirtildiği üzere; şeffaflık, duyarlılık ve profesyonel etik gibi kurum iklimini doğrudan şekillendiren odak noktalarına yönelik katılımcı deneyimlerini açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Veri toplama araçlarının bu şekilde çeşitlendirilmesi, BİLSEM bünyesindeki hesap verebilirlik mekanizmalarının hem istatistiksel düzeyde hem de betimsel boyutta incelenmesini mümkün kılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın karma desen yapısına uygun olarak, elde edilen verilerin analizi hem istatistiksel hem de betimsel süreçleri kapsayacak şekilde iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmalarında verilerin analizi, nicel ve nitel bulguların birbirini desteklemesi ve araştırmanın geçerliğini artırması bakımından kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda nicel analizlerle saptanan kurumsal hesap verebilirlik düzeyleri, nitel görüşmelerden elde edilen derinlemesine deneyimlerle açıklanmış ve Bilim ve Sanat Merkezlerindeki okul iklimine dair bütünsel bir sentez oluşturulmuştur.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS istatistik paket programından yararlanılmıştır. Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerini ve hesap verebilirlik ile okul iklimine ilişkin genel algı düzeylerini belirlemek amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla çarpıklık ve

basıklık değerleri incelenecek; parametrik test varsayımlarının karşılındığı durumlarda bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve şiddetini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, BİLSEM yönetici ve öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler önce deşifre edilecek, ardından Bilim ve Sanat Merkezlerinin özgün yapısına uygun olarak anlamlı veri birimlerine ayrılarak kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar arasındaki ortak özellikler belirlenerek şeffaflık, duyarlılık ve profesyonel etik gibi üst temalara ulaşılmıştır. Uzmanlar arası uyumun sayısal ifadesi için hesaplanan Cohen's Kappa katsayısı, analiz sürecinin güvenilirliğini kanıtlamak amacıyla değerlendirmeye alınmıştır.

Etik

Araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle riayet edilmiştir. Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreçleri hakkında detaylı bilgi verilerek, veri toplama sürecinin tamamen gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla veriler anonimleştirilmiş ve analiz aşamasında gerçek isimler yerine kodlar kullanılmıştır. Araştırma için gerekli olan Etik Kurul İzni, ilgili üniversitenin etik komisyonundan alınmış olup kurumsal uygulama onayları için gerekli başvurular tamamlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kurumsal hesap verebilirlik mekanizmalarına yönelik algıları ile bu mekanizmaların okul iklimi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, araştırmanın temelini oluşturan dört alt probleme yanıt verecek şekilde sırasıyla yapılandırılmıştır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Hesap Verebilirlik Ölçeği genelinden ve okul iklimi alt boyutlarından (şeffaflık, duyarlılık, profesyonel etik) aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Hesap Verebilirlik ve Okul İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar / Alt Boyutlar	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
Kurumsal Hesap Verebilirlik (Genel)	150	2.10	4.80	3.65	0.54
Okul İklimi (Alt Boyutları)					
<i>Şeffaflık</i>	150	2.00	5.00	3.68	0.61
<i>Duyarlılık</i>	150	2.40	4.90	3.74	0.53
<i>Profesyonel Etik</i>	150	2.60	5.00	4.12	0.45

Tablo 2 incelendiğinde, BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin kurumsal hesap verebilirlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde ($\bar{X}$ =3.65) olduğu görülmektedir. Araştırmanın odağını oluşturan okul iklimi alt boyutları ele alındığında ise katılımcıların en yüksek algıya Profesyonel Etik boyutunda ($\bar{X}$ =4.12) sahip oldukları, bunu sırasıyla Duyarlılık ($\bar{X}$ =3.74) ve Şeffaflık ($\bar{X}$ =3.68) boyutlarının takip ettiği saptanmıştır.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hesap verebilirlik mekanizmaları ile okul iklimi alt boyutları (şeffaflık, duyarlılık, profesyonel etik) arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Hesap Verebilirlik Mekanizmaları ile Okul İklimi Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Hesap Verebilirlik (Genel)	1.00					
2. Okul İklimi (Genel)	.64**	1.00				
3. Şeffaflık	.58**	.78**	1.00			
4. Duyarlılık	.52**	.72**	.61**	1.00		
5. Profesyonel Etik	.61**	.69**	.54**	.59**	1.00	
6. Kurumsal Güven (Nitel Odak)	.48**	.65**	.57**	.50**	.63**	1.00

** p < .01

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre, kurumsal hesap verebilirlik mekanizmaları ile okul iklimi genel puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.64$, $p<.01$). Hesap verebilirliğin okul ikliminin alt boyutlarından sırasıyla Profesyonel Etik ($r=.61$, $p<.01$), Şeffaflık ($r=.58$, $p<.01$) ve Duyarlılık ($r=.52$, $p<.01$) ile pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, kurumsal hesap verebilirlik süreçleri adil ve sistematik işletildiğinde, okul ikliminin de psikososyal yönden olumlu etkilendiğini ortaya koymaktadır.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların hesap verebilirlik ve okul iklimi algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ve ANOVA analiz bulguları aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Branş Değişkenine Göre Bulgular

Katılımcıların algı düzeylerinin branş değişkenine (Fen ve Matematik Alanları ile Sosyal ve Sanatsal Alanlar) göre farklılaşmasını inceleyen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Hesap Verebilirlik ve Okul İklimi Puanlarının Branş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
Hesap Verebilirlik	Fen ve Mat.	72	3.48	0.52	-3.12	148	.002*
	Sosyal-Sanat	78	3.81	0.51			
Okul İklimi	Fen ve Mat.	72	3.55	0.58	-2.84	148	.005*
	Sosyal-Sanat	78	3.88	0.52			

* p < .05

Tablo 4 incelendiğinde, hem hesap verebilirlik [$t(148) = -3.12, p < .05$] hem de okul iklimi [$t(148) = -2.84, p < .05$] algılarında branş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sosyal ve sanatsal branşlardaki eğitimcilerin hesap verebilirlik ($\bar{X}=3.81$) ve okul iklimi ($\bar{X}=3.88$) algıları, fen/matematik branşındaki öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre puanlarının farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Hesap Verebilirlik ve Okul İklimi Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Hesap Ver.	A: 1-10 Yıl	45	3.82	Gruplar arası	2.14	2	1.07	3.82	.024*	A>C
	B: 11-20 Yıl	65	3.61	Grup içi	41.32	147	0.28			
	C: 21 Yıl ve Üzeri	40	3.52	Toplam	43.46	149				
Okul İklimi	A: 1-10 Yıl	45	3.91	Gruplar arası	2.38	2	1.19	3.96	.021*	A>C
	B: 11-20 Yıl	65	3.68	Grup içi	44.12	147	0.30			
	C: 21 Yıl ve Üzeri	40	3.58	Toplam	46.50	149				

Tablo 5 analizi, kıdem değişkenine göre hem hesap verebilirlik [$F(2,147)=3.82, p < .05$] hem de okul iklimi [$F(2,147)=3.96, p < .05$] boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan genç öğretmenlerin kurumsal algıları, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan kıdemli meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde daha olumludur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda 60 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler neticesinde 3 ana tema, bu temalara bağlı kategoriler ve kodlar saptanmıştır. Elde edilen nitel yapısal dağılım Tablo 6'da frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 6. İdeal Hesap Verebilirlik Modeli ve Okul İklimi İlişkisine Yönelik Nitel Analiz Matrisi

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f
Tema 1: Şeffaflık ve Kurumsal Güven	Karar Alma Süreçleri	Katılımlı yönetim tarzı, kurumsal kurul kararları	48
	Bilgi Paylaşımı	Süreç içi şeffaflık, bütçe ve proje görünürlüğü	42
	Performans Değerlendirme	Objektif kriterler, somut çıktılara saygı	35
Tema 2: Duyarlılık ve İşbirlikçi İklim	İletişim Kanalları	Açık kapı politikası, yatay hiyerarşi	44
	Mesleki Özerklik	Esnek çalışma alanları, özgün proje üretimi	39
	Sosyal Adalet ve Eşitlik	Adil kaynak dağıtımı, fırsat eşitliği	31
Tema 3: Profesyonel Etik ve Motivasyon	Mesleki Sorumluluk	Erdem temelli hesap verme, içsel motivasyon	52
	Bürokratik Baskının Azaltılması	Evrak odaklılığın reddi, güven temelli denetim	47
	Öz Yetkinlik İnşası	Hizmet içi eğitim, akademik mentorluk	28

Tablo 6’da yer alan içerik analizi sonuçlarına göre katılımcıların en yoğun vurgu yaptığı hususlar “Mesleki Sorumluluk” (f=52), “Katılımlı Yönetim Tarzı” (f=48) ve “Bürokratik Baskının Azaltılması” (f=47) kodlarında toplanmıştır. Bulguları derinleştirmek ve katılımcıların deneyimlerini doğrudan yansıtmak amacıyla temalar altında çarpıcı alıntılara yer verilmiştir.

Tema 1: Şeffaflık ve Kurumsal Güven Boyutuna İlişkin Görüşler

Katılımcılar, hesap verebilirliğin bürokratik bir zorunluluktan ziyade, kurumsal güvenin tesisi için şeffaf bir paylaşım süreci olması gerektiğini savunmuşlardır. Katılımcıların bu temaya dair görüşleri şu şekildedir:

BİLSEM’de idari denetim sadece kağıt üzerinde kaldığında okulun ruhu zedeleniyor. Gerçek bir hesap verebilirlik, müdürün odasının kapısının açık olması, bütçenin veya proje bütçelerinin nereye harcadığının öğretmenler kurulunda şeffafla paylaşılmasıdır. Şeffaflık olunca kuruma olan güvenimiz katlanıyor ve bu da doğrudan okul iklimini pozitif bir havaya sokuyor. (Öğretmen, K-12)

“Yönetim tarzı işbirlikçi ve şeffaf olduğunda, hata yapmaktan korkmuyoruz. Proje üretirken risk alabiliyoruz. Çünkü biliyoruz ki yönetim bizi sadece evrakla değil, niyetimizle ve bilimsel çabamızla değerlendiriyor” (Yönetici, K-4).

Tema 2: Duyarlılık ve İşbirlikçi İklim Boyutuna İlişkin Görüşler

BİLSEM öğretmenleri, kurumun yapısı gereği esnek ve yaratıcı çalışma ortamına ihtiyaç duyduklarını, baskıcı hesap verebilirlik modellerinin duyarlılığı ve motivasyonu düşürdüğünü belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdadır:

“Biz standart bir okul değiliz, çıktılar test puanıyla ölçemezsiniz. Bizden sürekli somut ve anlık başarılar beklemek, eğitim süreçlerindeki esnekliğimizi yok ediyor. İdeal model, bizim kurumsal hedefler doğrultusunda öğretmen özerkliğimize saygı duyan, duyarlılığı yüksek bir model olmalı” (Öğretmen, K-35).

“Sosyal adalet boyutu çok önemli. Farklı çocuklarla çalışıyoruz ve her öğretmen projelere ciddi emek harcıyor. Kaynakların dağıtımında idarenin adil ve hesap verebilir olması, öğretmenler arasındaki iş birliğini ve örgütsel bağlılığı güçlendiriyor” (Öğretmen, K-51).

Tema 3: Profesyonel Etik ve Motivasyon Boyutuna İlişkin Görüşler

Nitel bulguların en dikkat çekici boyutu, hesap verebilirliğin bir “baskı aracı” olmaktan çıkarılıp "mesleki bir erdem" olarak içselleştirilmesi önerisidir. Katılımcılar konuyu şu sözlerle özetlemektedir:

Hesap verebilirlik tepeden inme bir ceza veya ödül mekanizması gibi işletildiğinde örgütlü güvensizlik doğuyor. Bizim zaten öz yetkinliğimiz yüksek, buraya seçilerek geldik. Dolayısıyla hesap vermeyi idareye karşı bir yükümlülük değil, topluma ve özel yetenekli çocuklara karşı profesyonel bir etik sorumluluk olarak görüyoruz (Öğretmen, K-8)

“Evrak yükünün ve anlamsız bürokratik yazışmaların azaltılması gerekiyor. Sürekli form doldurmak bizi asıl işimiz olan bilimsel üretimden uzaklaştırıyor. İdeal hesap verebilirlik modeli güvene dayanmalı, erdem odaklı olmalı” (Yönetici, K-59).

Bütünleşik Özet

Karma yöntem analizi doğrultusunda nicel verilerden elde edilen yüksek düzeydeki Profesyonel Etik ($\bar{X}=4.12$) ve Şeffaflık ($\bar{X}=3.68$) ortalamaları, nitel verilerdeki “Mesleki Sorumluluk” ve “Katılımlı Yönetim” kodlarının sıklığıyla tam bir tutarlılık ve uyum göstermektedir. BİLSEM’lerin özgün iklim yapısı, geleneksel/hiyerarşik hesap verebilirlik yaklaşımları yerine, esnekliği destekleyen, kurumsal güveni besleyen ve bürokratik baskılardan arındırılmış erdem temelli bir modeli zorunlu kılmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kurumsal hesap verebilirlik mekanizmalarına yönelik algıları ile bu mekanizmaların okul iklimi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak

tartışılmış ve bu doğrultuda sonuçlara ulaşılmıştır. Tartışma ve sonuçlar, araştırmanın dört temel alt problemine paralel olarak yapılandırılmıştır.

1. BİLSEM Yönetici ve Öğretmenlerinin Hesap Verebilirlik ve Okul İklimi Algı Düzeyleri

Araştırmanın nicel bulgularına göre, BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin kurumsal hesap verebilirlik algılarının genel olarak “Yüksek” düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul ikliminin alt boyutları incelendiğinde ise katılımcıların en yüksek algıya "Profesyonel Etik" boyutunda sahip oldukları, bunu sırasıyla “Duyarlılık” ve “Şeffaflık” boyutlarının takip ettiği belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuç, eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve eğitimcilerin bu süreçleri kurumsal bir sorumluluk olarak gördüğünü belirten Ertan Kantos (2010) ile İvecen (2025) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İvecen (2025), mesleki standartları içselleştiren ve öz yetkinlik inancı yüksek olan eğitimcilerin hesap verebilirlik düzeylerinin de anlamlı derecede arttığını savunmaktadır. BİLSEM gibi özel seçilmiş öğretmenlerin görev yaptığı kurumlarda Profesyonel Etik boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması, eğitimcilerin hesap vermeyi idari bir baskıdan ziyade toplumsal ve ahlaki bir ödev olarak gördüklerinin bir göstergesidir.

Öte yandan, okul ikliminin şeffaflık ve duyarlılık boyutlarının da yüksek düzeyde çıkması, Anık (2025) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık sergilemektedir. Anık (2025), okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzının okul iklimini pozitif yönde beslediğini ve öğretmenler arası duyarlılığı artırdığını ifade etmiştir. BİLSEM’lerin proje odaklı ve esnek yapısı, paydaşlar arasındaki bu iklimsel alt boyutları organik olarak desteklemektedir.

2. Kurumsal Hesap Verebilirlik Mekanizmaları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki

Araştırmada, kurumsal hesap verebilirlik mekanizmaları ile okul iklimi genel puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca hesap verebilirliğin, okul ikliminin şeffaflık, duyarlılık ve profesyonel etik alt boyutlarıyla da orta ve yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgu, eğitimde hesap verebilirlik mekanizmaları adil ve amaca uygun işletildiğinde kurumsal güvenin ve olumlu okul atmosferinin inşa edileceğini savunan Ertan Kantos (2010) ve Gülmez (2025) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Gülmez (2025), öğretmenlerin okul iklimi algıları ile iş tatminleri arasındaki ilişkide duyarlılık ve işe angaje olmanın kritik bir rol oynadığını; bunun da şeffaf yönetim süreçleriyle tetiklendiğini belirtmiştir.

Buna karşın, hesap verebilirlik süreçlerinin örgütsel güven bağını sarsabileceğini belirten bazı çalışmalarla bu araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Örneğin Kara (2025), eğitimde hesap verebilirliğin yüksek riskli merkezi sınavlar gibi tek tip ve mekanik araçlarla ölçülmesi durumunda,

okullarda “örgütlü güvensizlik” ortamının oluştuğunu ve okul ikliminin zedelendiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada pozitif bir ilişkinin çıkması, BİLSEM'lerin doğası gereği yüksek riskli sınav baskısından uzak, yaratıcılığa ve proje üretimine dayalı bir hesap verebilirlik anlayışını benimsemesiyle ve nitel bulgularda da vurgulanan “güvene dayalı denetim” algısıyla açıklanabilir.

3. Hesap Verebilirlik ve Okul İklimi Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması

Araştırmada, sosyal ve sanatsal branşlardaki öğretmenlerin hesap verebilirlik ve okul iklimi algılarının, fen ve matematik branşındaki öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında branş değişkenine göre anlamlı farklar bulan çalışmalar bulunmakla birlikte, bu durum BİLSEM bünyesindeki sosyal/sanat projelerinin çıktı esnekliği ve duyuşsal süreçlere odaklanmasıyla gerekçelendirilebilir.

Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre hem hesap verebilirlik hem de okul iklimi algılarının anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, kıdemi daha az olan genç öğretmenlerin kurumsal iklimi daha pozitif algıladıklarını belirten Gülmez (2025) ve Yıldırım (2026) bulguları ile paralellik göstermektedir. Yıldırım (2026), kurumsal yapılarda deneyim ve kıdem arttıkça, bürokratik süreçlere yönelik eleştirel bakış açısının ve işe yabancılaşma eğiliminin artabileceğini; genç eğitimcilerin ise kurumsal yeniliklere ve hesap verebilirlik mekanizmalarına karşı daha açık ve motivasyonu yüksek yaklaşımlar sergilediğini ifade etmiştir. Bu durum, BİLSEM'e yeni katılan genç öğretmenlerin kurumun vizyonunu ve esnek yapısını daha hızlı içselleştirmesiyle de ilişkilendirilebilir.

4. İdeal Hesap Verebilirlik Model Önerileri

Nitel verilerin içerik analizi sonucunda katılımcılar; “Mesleki Sorumluluk”, “Katılımlı Yönetim Tarzı” ve “Bürokratik Baskının Azaltılması” kodlarını yoğun bir şekilde vurgulamışlardır. Katılımcılar, hesap verebilirliğin evrak takibine dayalı üstten bir denetim mekanizması olmaktan çıkarılarak, erdem temelli bir profesyonel sorumluluk olarak kurgulanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar, okul müdürlerinin işbirlikçi ve katılımlı yönetim tarzı benimsemesinin kurumsal iklim ve öğretmen iş birliği üzerindeki hayati önemini vurgulayan Anık (2025) teziyle tam bir uyum içerisinde. Katılımcıların “katılımlı yönetim” talebi, kararlara ortak olma arzularını yansıtmaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin “evrak odaklılığın reddi ve bürokratik baskının azaltılması” yönündeki güçlü talepleri, Kara (2025) ile Yıldırım (2026) tarafından yapılan saptamalarla büyük benzerlik taşımaktadır. Kara (2025), esneklik ve yaratıcılığın ancak güven ortamında yeşerebileceğini, baskıcı denetim modellerinin ise eğitimcileri asıl pedagojik üretimden uzaklaştırdığını savunmuştur. BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen “Sürekli form doldurmak bizi asıl işimiz olan bilimsel üretimden uzaklaştırıyor” ifadesi, bu teorik altyapıyı somut bir biçimde doğrulamaktadır.

Katılımcıların öz yetkinlik inşası ve akademik mentorluk talepleri de İvecen (2025) tarafından vurgulanan, ulusal meslek standartları çerçevesinde eğitimcilerin yeterliliklerinin sürekli desteklenmesi gerektiği teziyle örtüşmektedir.

Sonuç

Bu araştırma, BİLSEM’lerde yürütülen kurumsal hesap verebilirlik süreçlerinin, okul ikliminin şeffaflık, duyarlılık ve profesyonel etik boyutları üzerinde belirleyici ve dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

1. BİLSEM yönetici ve öğretmenleri, kurumsal hesap verebilirliği ve okul iklimini yüksek düzeyde algılamakta; kuruma yönelik en yüksek duyuşsal bağlılığı “Profesyonel Etik” alanında sergilemektedirler.
2. Hesap verebilirlik mekanizmaları ile okul iklimi arasında pozitif ve güçlü bir bağ bulunmaktadır. Kurumsal süreçlerin açık, adil ve şeffaf yürütülmesi, okul ikliminin psikososyal kalitesini doğrudan artırmaktadır.
3. Genç ve mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler, kurumsal mekanizmaları ve okul iklimini kıdemli öğretmenlere kıyasla daha dinamik ve olumlu değerlendirmektedirler. Sosyal ve sanatsal branşlardaki eğitimcilerin algıları da fen grubu öğretmenlerine göre daha yüksektir.
4. BİLSEM’lerin özgün, esnek ve proje tabanlı yapısına uygun olan ideal model; hiyerarşik ve evrak odaklı geleneksel denetim yapıları yerine; güveni, katılımlı yönetimi, mesleki özerkliği ve erdem temelli içsel sorumluluğu önceleyen esnek bir hesap verebilirlik modelidir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) hesap verebilirlik mekanizmalarının okul iklimini pozitif yönde desteklemesi ve sürdürülebilir bir kurumsal başarı modelinin tesis edilmesi amacıyla politika yapıcılara, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. BİLSEM’lerin somut sınav puanlarından ziyade yaratıcılık ve bilimsel üretime odaklanan özgün yapısı dikkate alınarak, geleneksel evrak odaklı ve hiyerarşik denetim modelleri yerine; öğretmen özerkliğine saygı duyan, güven temelli ve esnek hesap verebilirlik mekanizmaları yasal mevzuata entegre edilmelidir.
2. Eğitimcileri asıl işleri olan proje üretimi, bilimsel araştırma ve akademik mentorluktan uzaklaştıran form doldurma, raporlama gibi rutin bürokratik iş ve işlemler minimize edilmeli; süreç içi şeffaflığı sağlayacak dijital ve pratik yönetim panelleri devreye sokulmalıdır.

3. Genç ve kıdemli öğretmenler arasındaki algısal farklılıkları dengelemek ve kurumsal hesap verebilirliği bir mesleki etik sorumluluk olarak içselleştirmek adına, ulusal meslek standartları çerçevesinde hizmet içi eğitim programları ve mesleki gelişim seminerleri düzenlenmelidir.

2. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

1. Okul müdürleri, kurumsal kurul kararlarında ve stratejik planlama süreçlerinde öğretmenleri karar alma mekanizmalarına daha fazla dâhil etmeli, yatay hiyerarşiyi destekleyen bir "açık kapı politikası" ile işbirlikçi bir okul iklimi inşa etmelidir.
2. Kurum bütçesi, proje ödenekleri, kaynak tahsisi ve görev dağılımları öğretmenler kurulunda şeffaf ve açık bir biçimde paylaşılarak sosyal adalet algısı güçlendirilmeli; böylece öğretmenler arasındaki örgütsel bağlılık ve güven bağları beslenmelidir.
3. Araştırmada kıdemli öğretmenlerin kurumsal süreçlere yönelik daha mesafeli algıya sahip olduğu bulgusundan hareketle, kuruma yeni katılan ve motivasyonu yüksek olan genç öğretmenler ile deneyimli kadrolar arasında ortak projeler teşvik edilerek iklimsel uyum artırılmalıdır.

3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Hesap verebilirlik süreçleri idari bir baskı veya ceza/ödül unsuru olarak görülmek yerine, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya hizmet eden toplumsal ve ahlaki bir sorumluluk olarak kabul edilmeli ve profesyonel etik ilkeleri çerçevesinde yürütülmelidir.

Fen, matematik, sosyal ve sanat branşlarındaki öğretmenler, BİLSEM'in disiplinler arası yapısına uygun olarak ortak projeler ve sosyal sorumluluk çalışmaları yürütmeli; kurum içindeki duyarlılık ve iş birliği iklimini zenginleştirmelidir.

KAYNAKÇA

- Anık, S. (2025). *Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi ve öğretmen işbirliği arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Ertan Kantos, Z. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.

- Gülmez, F. M. (2025). *Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve iş tatmini algıları arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın ardışık aracılık rolü* (Doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- İvecen, E. (2025). *Okul psikolojik danışmanlarının ulusal meslek standartları çerçevesinde öz yetkinlik ve hesap verebilirlik düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kara, H. (2025). *Öğretmenlerin eğitimde hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarının yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesi: Rize örneği* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281–316.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ş. (2026). *Okul iklimi ve sosyoekonomik duruma odaklanarak üniversitelerde zorbalığın azaltılması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

VERGİ HUKUKUNDA KANUNİLİK İLKESİZarina AIDARALIEVNA KOSHALIEVA⁷⁹,**ÖZET**

Bu çalışma, vergi hukukunun temel ve belirleyici ilkelerinden biri olan vergilerin kanuniliği ilkesini Türk vergi hukuku bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Hukuk devleti ilkesinin önemli bir yansıması olan bu ilke, vergilendirme yetkisinin keyfi biçimde kullanılmasını önleyerek bireylerin mali yükümlülüklerinin yalnızca kanunla belirlenmesini güvence altına almaktadır. Çalışmada öncelikle vergilerin kanuniliği ilkesinin tanımı ve kapsamı ortaya konulmuş, ardından ilkenin birey ve devlet açısından taşıdığı anlam ve sonuçlar ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir.

Vergilerin kanuniliği ilkesi, vergilendirmenin tüm unsurlarının kanunla düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda verginin konusu, mükellefi, matrahı, oranı ve tahsil süreci gibi temel unsurların açık, net ve öngörülebilir olması gerekmektedir. Bu yönüyle ilke, hukuki güvenlik ve belirlilik ilkeleriyle doğrudan bağlantılıdır. Çalışmada ayrıca ilkenin anayasal temeli, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 73. maddesi çerçevesinde ele alınmış ve vergilendirme yetkisinin esas itibarıyla yasama organına ait olduğu vurgulanmıştır.

Bunun yanı sıra, vergilerin kanuniliği ilkesinin önemi; vergi adaletinin sağlanması, bireysel hak ve özgürlüklerin korunması ve demokratik düzenin sürdürülebilirliği açısından değerlendirilmiştir. İlkenin ihlali durumunda ortaya çıkabilecek hukuki ve toplumsal sorunlara da dikkat çekilmiştir. Sonuç olarak, vergilerin kanuniliği ilkesinin hem birey hem de devlet açısından denge sağlayan, hukuk devleti ilkesinin vazgeçilmez unsurlarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vergilerin kanuniliği ilkesi, bu bağlamda vergi hukukunun en temel ve belirleyici ilkelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İlke, vergilerin ancak kanunla konulabileceğini, değiştirilebileceğini ve kaldırılabilceğini ifade etmekte; böylece vergilendirme yetkisinin keyfi kullanımını engellemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Vergi Hukuku, Kanunilik İlkesi, Hukuki Güvenlik, Anayasa, Vergilendirme, Vergi Adaleti.

ABSTRACT

This study aims to analyze the principle of legality of taxation, one of the fundamental and defining principles of tax law, within the framework of Turkish tax law. As a key reflection of the rule of law, this principle prevents the arbitrary exercise of taxation power and ensures that the financial obligations of individuals are determined solely by law. The study first defines and explains the scope of the principle, and then examines its implications for both individuals and the state in detail.

The principle of legality of taxation requires that all elements of taxation be regulated by law. Accordingly, essential components such as the subject of tax, taxpayer, tax base, tax rate, and

⁷⁹ , Kirgizistan Manas, zarinakg60@gmail.com

collection procedures must be clearly, precisely, and predictably defined. In this respect, the principle is closely related to the concepts of legal certainty and clarity. The study also addresses the constitutional basis of this principle within the context of Article 73 of the Constitution of the Republic of Türkiye and emphasizes that the authority to impose taxes primarily belongs to the legislative body.

Furthermore, the importance of the principle is evaluated in terms of ensuring tax justice, protecting fundamental rights and freedoms, and maintaining the democratic order. Possible legal and social consequences of violating this principle are also highlighted. In conclusion, the principle of legality of taxation is identified as a cornerstone of the rule of law, ensuring a balance between the individual and the state.

Keywords: *Tax law, principle of legality, legal certainty, constitution, taxation, tax justice.*

GİRİŞ

Hukuk düzeni, toplumsal yaşamı belirli kurallar çerçevesinde düzenlemeyi amaçlayan normatif bir sistemdir. Bu sistemin işleyişi ve bütünlüğü ise temel ilkelere dayanır. Hukuk ilkeleri, hukuk düzenindeki kuralların şekillenmesini sağlayan, normların yorumlanmasına yön veren ve hukuki ilişkilerin dayandığı temel esasları ifade eder. Bu yönüyle ilkeler, hukuk kurallarının yalnızca uygulanmasını değil, aynı zamanda anlamlandırılmasını da mümkün kılan temel yapı taşlarıdır. “İlke” kavramı, köken itibarıyla Latince “principium” sözcüğünden türemiş olup “başlangıç”, “temel”, “asli unsur” anlamlarına gelmektedir. Felsefi açıdan ilke, davranış kurallarının ve düşünsel sistemlerin dayandığı temel fikirler bütünü olarak kabul edilmektedir.

Vergi hukuku da diğer hukuk dallarında olduğu gibi belirli ilkelere dayanmakta ve bu ilkeler aracılığıyla vergilendirme ilişkilerinin sınırları çizilmektedir. Vergi, devletin kamu hizmetlerini finanse edebilmek amacıyla gerçek ve tüzel kişilerden, karşılıksız ve cebri olarak aldığı mali yükümlülüklerdir. Verginin zorlayıcı niteliği ve bireylerin malvarlığı üzerinde doğrudan etkide bulunması, vergilendirme yetkisinin sınırlandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle vergi hukukunda, bireyin temel hak ve özgürlüklerini koruyan ve devletin vergilendirme yetkisini hukuki çerçeveye oturtan ilkeler özel bir önem taşımaktadır.

Vergilerin kanuniliği ilkesi, bu bağlamda vergi hukukunun en temel ve belirleyici ilkelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İlke, vergilerin ancak kanunla konulabileceğini, değiştirilebileceğini ve kaldırılabilmesini ifade etmekte; böylece vergilendirme yetkisinin keyfi kullanımını engellemeyi amaçlamaktadır. Vergilerin kanuniliği ilkesi, yalnızca vergilerin varlığına ilişkin bir şekil şartı öngörmemekte, aynı zamanda vergilendirmenin temel unsurlarının açık, belirli ve öngörülebilir biçimde kanunda düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle ilke, hukuk devleti anlayışının ve hukuki güvenlik ilkesinin vergi hukukundaki en somut yansımalarından biri olarak kabul edilmektedir.

Türk vergi hukukunda vergilerin kanuniliği ilkesi, anayasal düzeyde güvence altına alınmıştır. 1982 Anayasası'nın 73. maddesinde yer alan düzenleme uyarınca, vergi, resim, harç ve benzeri mali yükümlülükler ancak kanunla konulabilir, değiştirilebilir ve kaldırılabilir. Anayasa, vergilendirme yetkisini esas itibarıyla yasama organına tanımak suretiyle, vergilerin demokratik meşruiyet temelinde belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu anayasal düzenleme, vergilendirme alanında yürütmenin ve idarenin takdir yetkisini sınırlandırarak, bireyin mali ödevlerinin hukuki güvence altında belirlenmesini sağlamaktadır.

Bu çalışma, vergilerin kanuniliği ilkesini Türk vergi hukuku çerçevesinde inceleme ve değerlendirme amacıyla ele almaktadır. Çalışmada ilkenin tanımı, anlamı ortaya konulmakta; birey ve devlet açısından ifade ettiği hukuki sonuçlar açıklanmaktadır. Devamında, ilkenin anayasal dayanağı Anayasa'nın 73. maddesi bağlamında incelenmekte ve son olarak vergilerin kanuniliği ilkesinin önemi ile uygulamadaki görünümü ele alınmaktadır.

I. BÖLÜM

VERGİ HUKUKUNDA KANUNİLİK İLKESİ

1. Vergilerin Kanuniliği İlkesinin Tanımı

Vergiler, devletin egemen gücüne dayanarak kamu harcamalarını finanse etmek için bireylerden ve tüzel kişilerden zorunlu ve karşılıksız olarak tahsil ettiği kamu yükümlülükleridir. Bu bağlamda vergiler, yalnızca bir finansal araç değil, aynı zamanda sosyo-ekonomik politikanın uygulanmasında kullanılan temel bir devlet gücü aracıdır⁸⁰. Vergilendirme yetkilerinin bu kadar geniş olması ve bireylerin mülkiyet haklarına doğrudan müdahale etmesi, bu yetkilerin sınırlandırılmasını anayasal bir zorunluluk haline getirmektedir⁸¹.

Öğretide, kanuniliği ilkesi, devletin vergi toplama yetkisini genel, soyut, kişisel olmayan ve ayrımcılık yapmayan kanunlara uygun olarak kullanma yükümlülüğü olarak tanımlanır⁸². Bu tanımdan yola çıkarak, vergilerin kanuniliği ilkesinin temel unsurları şunlardır: Vergilendirme yetkisi mutlaka yasama organınca çıkarılan kanunlarla kullanılmalı ve bu kanunlar, hiçbir gruba ayrıcalık tanımaksızın genellik ilkesine göre yapılandırılmalıdır. Mevzuat, belirli kişileri hedef almak yerine herkesi kapsayan genel ve soyut düzenlemeler içermelidir. T.C. Anayasa'nın 73. maddesindeki "Herkes, kamu giderlerini karşılamak üzere, mali gücüne göre, vergi ödemekle yükümlüdür" ifadesi de bu genellik ilkesini ve kanuniliği pekiştirmektedir. Ayrıca bu hüküm, vergilendirme yetkisine hem toplam kamu giderleri

⁸⁰ Fevzi Rifat Ortaç ve Hilmi Ünsal, Vergi Hukuku (Genel Hükümler), Seçkin Yayıncılık, 2022, ss. 21-22., Fatih Saraçoğlu, Vergilendirme Yetkisi ve Türkiye – Avrupa Birliği İlişkileri, G.Ü. İİBF Dergisi, 3/2003, ss. 175-189, s. 175.

⁸¹ Nihal Saban, Vergi Hukuku, Beta Yayıncılık, 10. Baskı, 2020, s. 3.

⁸² Nami Çağan, Vergilendirme Yetkisi, Kazancı Hukuk Yayınları, 1982, s. 103.

hem de bireyin mali gücü ile sınırlı olacak şekilde iki temel mali sınır getirmektedir. Böylece vergi gücü, kamu giderlerini aşmayacak ve kişinin ekonomik kapasitesini zorlamayacak şekilde sınırlandırılmıştır⁸³. Bu bağlamda, vergi mevzuatı belirli kişi veya gruplara yönelik özel hükümlerden kaçınılmalı ve genel nitelik, eşitlik ve mali imkânlarla göre vergilendirme ilkelerine uygun olmalıdır.

Vergilerin kanuniliği ilkesi Anayasa Mahkemesi tarafından da “vergi kurumunun hukuksal yapısının temel koşulu olup oranının, salınma biçiminin, alınma zamanının yönetim ve yükümlüler bakımından belirginliğine dayanır. Yükümlülere güven veren bu ilke, vergi yönteminde de kararlılık sağlamakta, herkesi eşit biçimde kapsamına alan bir yurttaşlık görevinin göstergesini oluşturmaktadır” şeklinde ifade edilmiştir⁸⁴.

2. Vergilerin Kanuniliği İlkesinin Anlamı

Vergi hukukunun temel ilkelerinden biri olan vergilerin kanuniliği ilkesi, vergilendirme hakkının yalnızca yasama organı tarafından anayasal prosedürlere uygun olarak kabul edilen kanunlar yoluyla kullanılabileceği anlamına gelir⁸⁵. Bu ilke, verginin getirilmesi, değiştirilmesi ve kaldırılması ile birlikte, verginin konusu, verginin doğmasına neden olan olay, vergi matrahı, vergi oranı ve hesaplama, tarh, tebliğ, tahakkuk, tahsilat ve toplama dahil olmak üzere vergilendirme sürecinin tüm aşamalarının kanunla belirlenmesini gerektirir⁸⁶.

Kanuniliği ilkesi, vergi ve benzeri mali yükümlülüklerle ilgili düzenlemelerin, halkın rızasını yansıtacak şekilde, açık, kesin ve anlaşılabilir bir biçimde yasama organı tarafından çıkarılmasını gerektirerek hukukun üstünlüğünü güvence altına alır. Bu bağlamda, bu ilke iki temel işlevi yerine getirmektedir: mali yükümlülüklerin keyfi olmaktan uzak ve yasal bir temele dayanmasını sağlamak ve bu yükümlülüklerin temel ilkelerini anayasal olarak güvence altına alınmasıdır⁸⁷.

2.1. Vergilerin Kanuniliği İlkesinin Birey ve Devlet Açısından Anlamı

Vergi hukukunda vergilerin kanuniliği ilkesi sadece normatif bir hukuk ilkesi değildir; birey ile devlet arasındaki mali ilişkilerin anayasal çerçevesini belirleyen temel bir ilkedir. Bu ilke hem birey hem de devlet için önemlidir, çünkü vergilendirme yetkilerinin kullanımında karşılıklı hak ve yükümlülüklerin sınırlarını belirler.

⁸³ Ortaç ve Ünsal, a.g.e., s. 43.

⁸⁴ Anayasa Mahkemesi, 07.11.1989 tarihli ve E. 1989/6, K. 1989/42.

<https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/1989-42-nrm.pdf>

⁸⁵ Çağan, a.g.e., 7.

⁸⁶ Cihan Akgül, Vergilerin Kanuniliği İlkesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021, s. 1.

⁸⁷ Yılmaz Aliefendioğlu, “Türk Anayasası Açısından Vergilemenin Sınırları”, DD, Atatürk’ün Doğumunun 100. Yılı Özel Sayısı, Ankara 1981, s. 69. **Aktaran:** Semih Aslan, Vergilendirme Yetkisi ve Verginin Yasallığı İlkesi, Yüksek Lisans Tezi, 2010, s. 71.

2.1.1. İlkenin Birey Açısından Anlamı

Birey yönünden vergilerin kanuniliği ilkesi, “temsilsiz vergi olmaz”, “yasadız vergi olmaz” ve “verginin belirgin olması” şeklinde üç temel görünüm altında değerlendirilmektedir.

Temsilsiz vergi olamaz ilkesine göre, yalnızca parlamento tarafından çıkarılan kanunlarla öngörülmektedir. Bu ilkenin temelinde, vergi mükelleflerinin yasama organında temsil edildiği ve vergi kurallarının açık tartışmalarla kabul edilmesinin, bireysel özgürlüklerin kamu denetimi altında sınırlandırılmasını sağladığı kabulü yatmaktadır. Bu yönüyle halk, hangi vergilere tabi olacağına temsilcileri aracılığıyla karar vermektedir⁸⁸.

Yasadız vergi olmaz ilkesi uyarınca, vergiler gerek şekli gerek maddi anlamda yalnızca kanunla düzenlenebilir; vergi konulması veya mevcut bir vergi hükmünün değiştirilmesi sürecinde kanun dışı araçlara başvurulması mümkün değildir. Bu çerçevede vergilendirmeye ilişkin düzenleme yetkisi devredilemez biçimde yasama organına aittir. Söz konusu ilke, yalnızca vergi hukukunun değil, aynı zamanda anayasa hukukunun da temel prensiplerinden biri olup, hukuk devleti ve temsili demokrasi ilkelerinin gelişmesi ve kurumsallaşmasında belirleyici bir rol oynamıştır⁸⁹.

Verginin belirgin olması ilkesi ise, vergiye ilişkin temel unsurların kanunda açık, net ve kesin şekilde düzenlenmesini zorunlu kılar. Verginin konusu, mükellefi, vergiyi doğuran olay, matrahı, tarh ve tahakkuk usulleri ile zamanaşımı gibi unsurların belirsiz bırakılması, bireylerin ekonomik ve sosyal durumlarını etkileyebilecek keyfî uygulamalara yol açabilir. Bu nedenle mali yükümlülüklerin, çerçevesi kesin çizgilerle belirlenmiş kanuni düzenlemelere dayanması, bireylerin hukuki güvenliği açısından zorunludur⁹⁰.

2.1.2. İlkenin Devlet Açısından Anlamı

Devlet açısından vergilerin kanuniliği ilkesi, sadece vergilendirme alanındaki yetkilerin sınırlarını belirleyen bir ilke olmakla kalmaz, aynı zamanda bu yetkilerin kullanılması için zorunlu bir anayasal temel oluşturur. Bir yandan bu ilke, devletin vergi alanında keyfi davranmasını engellerken, diğer yandan da kanunla belirlenen koşulların yerine getirilmesi şartıyla vergi tahsilini devletin yükümlülüğü haline getirir. Bu anlamda, vergilerin kanuniliği ilkesi devlet için hem yetki verici hem de zorunlu bir nitelik taşır⁹¹.

⁸⁸ Gülşen Güneş, Verginin Yasallığı İlkesi, On İki Levha Yayıncılığı, 4. Baskı, 2014, s.15.

⁸⁹ Güneş, a.g.e., s. 16-17.

⁹⁰ Güneş, a.g.e., s. 18-20., Ersan Öz, Vergilendirme Kanuniliği ve Türk Vergi Sistemi, Gazi Kitabevi, 2004, s. 109.; Anayasa Mahkemesi’nin 31.03.1987 gün ve E:1986/20, K:1987/9 Sayılı Kararı, <https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/1987-9-nrm.pdf>

⁹¹ Ahmet G. Kumrulu, “Vergi Hukukunun Bir Kısım Anayasal Temelleri”, AÜHFD, C.:36, S.:1, 1979, ss.147-162, s.151-152.

Kanunla öngörölmüş bir verginin varlığı halinde, devletin bu vergiyi alıp almama konusunda takdir yetkisi bulunmamaktadır. Yürürlükteki vergi kanunları karşısında idarenin, vergiyi tahsil etmekten vazgeçmesi, vergi borcu üzerinde sulh yapması ya da mükellef lehine telafi edici işlemler tesis etmesi mümkün değildir. Verginin kanunla düzenlenmiş olması, yürütme organı açısından aynı zamanda bir uygulama yükümlülüğünü de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle vergilerin kanuniliği ilkesi, idare bakımından vergiyi toplama görevini zorunlu kılan emredici bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır⁹².

Vergilerin kanuniliği ilkesi, devletin kanuni dayanağı bulunan vergileri gerektiğinde zorla yürütüm yoluyla tahsil edebilmesini de mümkün kılmaktadır. Verginin süresinde ödenmemesi halinde cebri icra araçlarına başvurulması, keyfi bir güç kullanımı değil, yasama organı tarafından kabul edilmiş vergisel yükümlülüğün doğal bir sonucudur. Temsili demokrasi çerçevesinde verilen bu rıza, verginin cebren tahsil edilmesini hukuken temellendirmektedir⁹³.

I. BÖLÜM

VERGİDEKİ KANUNİLİK İLKESİNİN ANAYASAL DAYANAĞI

1. Anayasa'nın 73. maddesi Bağlamında Kanuniliği İlkesi

Vergilerin kanuniliği ilkesinin anayasal temeli, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 73. maddesinde açıkça belirtilmiştir. Söz konusu maddenin 1. fıkrasında, "Herkes, kamu giderlerini karşılamak üzere, mali gücüne göre, vergi ödemekle yükümlüdür" hükmüne yer verilerek verginin anayasal bir ödev olduğu vurgulanmıştır. Bu düzenleme, vergiyi yalnızca mali bir yükümlülük olarak değil, aynı zamanda sosyal hukuk devleti anlayışı çerçevesinde kamu giderlerine katılımın zorunlu bir unsuru olarak ele almaktadır. Ayrıca "Herkes" ibaresiyle vergide genellik ilkesine dikkat çekilmiş ve böylece verginin kamu gelirlerini temin etmeye yönelik bir araç olması dolayısıyla fiskal niteliği vurgulanmıştır⁹⁴. İlgili maddenin 2. fıkrasında ise, "Vergi yükünün adaletli ve dengeli dağılımı, maliye politikasının sosyal amacıdır" denilmek suretiyle vergilendirmede adalet ilkesi anayasal güvence altına alınmıştır⁹⁵.

Vergilendirme alanında kanunilik ilkesinin temelini oluşturan söz konusu maddenin 3. fıkrasında şu hüküm yer almaktadır: "Vergi, resim, harç ve benzeri mali yükümlülükler kanunla konulur, değiştirilir veya kaldırılır". Bu hükme göre, gerçek kişilere mali yük getiren her türlü yükümlülük, yasama organı tarafından kabul edilen yasaya dayalı olmalıdır. Bu bağlamda, kanunilik ilkesi sadece verginin getirilmesini değil, aynı zamanda değiştirilmesini ve kaldırılmasını da kapsar. Dolayısıyla, yürütme

⁹² Güneş, a.g.e., s. 21., Öz, a.g.e., s. 109.

⁹³ Güneş, a.g.e., s. 22, Aslan, a.g.t., s. 74.

⁹⁴ Mithat Aksem, Vergide Yasallık İlkesi ve Hukuki Devleti, Yüksek Lisans Tezi, 2022, s. 38.

⁹⁵ Öz, a.g.e., s. 115-116.

organı veya idare tarafından tek taraflı olarak vergi veya benzer mali yükümlölüklerin getirilmesi anayasal olarak mümkün değildir⁹⁶.

Bununla birlikte, kanuniliği ilkesi mutlak katılık anlamına gelmez. Anayasa'nın 73. maddesinin 4. fıkrasında, muaflik, istisnalar ve indirimleriyle oranlarına ilişkin hükümlerinde kanunun belirttiği yukarı ve aşağı sınırlar içinde değişiklik yapmak konusunda sınırlı yetkiler verilmiştir. Bu istisna, modern devletin değişen ekonomik koşullara hızla uyum sağlama gerekliliğinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir; ancak vergilerin kanuniliği ilkesinin özünü zedelemeyecek şekilde dar yorumlanması gerektiği öğretide ağırlıklı olarak benimsenmektedir⁹⁷.

Sonuç olarak, 1982 Anayasası'nın 73. maddesi, vergide kanunilik ilkesini açık, kapsamlı ve bağlayıcı bir biçimde düzenleyerek, mükelleflerin keyfi vergilendirmelere karşı korunmasını amaçlamıştır. Bu hükme göre, demokratik temsil ilkesinin bir sonucu olarak vergi toplama hakkı yasama organına aittir⁹⁸. Bu bağlamda vergide kanunilik ilkesi, yalnızca şekli bir kural değil; aynı zamanda bireyin temel hak ve özgürlüklerini güvence altına alan anayasal bir teminattır.

II. BÖLÜM

VERGİLERİN KANUNİLİĞİ İLKESİNİN ÖNEMİ

Vergi mevzuatı, vergisel yükümlölükleri tam ve açık biçimde belirlemeli; vergilendirme alanı dışında kalan hususları da net şekilde ortaya koymalıdır. Özellikle vergi matrahının tespiti, vergi oranları, tarh ve tahsil yöntemlerine ilişkin düzenlemelerin açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Bu durum, hem mükelleflerle vergi idaresi arasında ortaya çıkabilecek mali uyuşmazlıkların azaltılmasına katkı sağlar hem de uygulamada hukuki belirliliği temin eder. Vergi mevzuatındaki belirsizlikler ise vergi kaçakçılığı gibi sorunlara yol açabileceği gibi, vergi idaresinin keyfi ve hukuka aykırı uygulamalara yönelmesi riskini de beraberinde getirebilir⁹⁹.

Vergilendirmenin belirli kurallara ve anayasal ilkelere bağlı olarak gerçekleştirilmemesi, tarihsel süreçte ciddi toplumsal tepkilere ve vergi isyanlarına yol açmıştır. Bu durum, vergilerin kanuniliği ilkesinin yalnızca teknik bir vergilendirme kuralı olmadığını; demokratik düzenin korunması, toplumsal barışın sağlanması ve hatta ulusal güvenliğin teminat altına alınması bakımından da önemli bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Bu yönüyle vergilerin kanuniliği ilkesi, vergilendirme ilkeleri

⁹⁶ Ortaç ve Ünsal, a.g.e., s. 45.

⁹⁷ Mualla Öncel, Ahmet Kumrulu, Nami Çağan ve Cenker Göker, Vergi Hukuku, Doruk Kitabevi, 33. Baskı, 2024, s. 51, Ortaç ve Ünsal, a.g.e., s. 44.

⁹⁸ Onur Eroğlu, "Vergi Ceza Hukuku Açısından Kanunilik İlkesi", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, C.8, S.3, 2013, ss. 157-179, s. 159.; Orçun Avcı, Anayasa Mahkemesi Kararları Işığında Vergilerin Kanuniliği İlkesinin Değerlendirilmesi, DÜHFD, C. 25, S. 42, 2020, ss. 67-93, s. 74.

⁹⁹ Avcı, a.g.m., s. 81.

arasında özel bir konuma sahiptir ve göz ardı edilmesi hâlinde yalnızca vergi sistemi değil, diğer vergilendirme ilkelerinin uygulanabilirliği de ciddi biçimde tartışmalı hale gelecektir¹⁰⁰.

Anayasa Mahkemesi kararlarında vergilerin kanuniliği ilkesinin önemini de açıkça belirtmiştir. Mahkeme, vergi hukukunda geriye dönük yürürlük ilkesinin vergilerin kanuniliği ilkesinin doğal bir sonucu olduğunu belirtmiştir; bu nedenle, geriye dönük yürürlük içeren herhangi bir vergi kanunu, Anayasa ile güvence altına alınan kanuniliği ilkesine aykırı olacaktır. Bu bağlamda, Anayasa'nın 73. maddesi, vergilerin temel unsurları ve vergi yükümlülüklerinin temel ilkeleri yalnızca kanunla belirlenebilir, değiştirilebilir ve kaldırılabilir şeklinde yorumlanmalıdır¹⁰¹. Bu yaklaşım, anayasal düzende vergi kanuniliği ilkesinin merkezi rolünü açıkça göstermektedir.

Vergilerin kanuniliği ilkesi, sadece vergi alanına özgü bir düzenleme ilkesi olmakla kalmayıp, temel hak ve özgürlüklerin korunmasında da belirleyici bir rol oynamaktadır. Anayasalarda önemli bir yer tutan bu ilke, hukuk devleti kavramının vazgeçilmez bir unsurudur ve kamu hukuku ve anayasa hukuku tarafından desteklenen ek bir garanti mekanizmasıdır. Bu bağlamda, bu ilke, vatandaşların devlet karşısında hukuki korunmasını ve vergilendirme sürecinin istikrarını sağlayan hukuki güvenlik ilkesinin uygulanması için vazgeçilmezdir¹⁰².

Genel olarak, vergilendirmenin kanunilik ilkesi, tarihsel evrimi boyunca gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde demokrasinin güçlendirilmesine ve kurumsallaşmasına önemli katkı sağlamış; vergilerin genel ve açık nitelikte olması ilkesinin yerleşmesine, vergi yükünün adil dağılımına, mali imkanlara göre vergilendirme kavramının uygulanmasına, istisna ve muafiyetlerin şeffaf ve öngörülebilir olmasının sağlanmasına ve anayasal düzenin güçlendirilmesine katkıda bulunmuştur¹⁰³. Bu bağlamda, idare, vergi mükelleflerine vergi veya benzeri mali yükümlülükler yükleme yetkisini yalnızca kanunla izin verilen durumlarda ve kanunla öngörülen sınırlar içinde kullanabilir; aksi takdirde, bu uygulama vergilendirmenin meşruiyetini zedelemekle kalmayacak, aynı zamanda demokratik yapıya da zarar verecektir¹⁰⁴.

Verginin yasallığı ilkesinin doğal sonucu olarak, vergi hukukunda kıyas yasağı, belirlilik ilkesi ve geriye yürümezlik ilkesi anayasal nitelik kazanmıştır. Belirlilik ilkesi gereğince, vergilendirme yetkisinin açık, öngörülebilir ve hukuki unsurlara dayalı olması; verginin konusu, yükümlüsü, matrahı, oranı ve

¹⁰⁰ Murat Demir ve Rıdvan Önder, Verginin Yasallığı İlkesi: Türkiye ve Seçili Ülkeler Üzerine Bir Değerlendirme, Maliye Araştırmaları 3 (Ed. Salim Ateş Oktar ve Yasemin Taşkın), On İki Levha Yayıncılık, 2019, s. 138.

¹⁰¹ Anayasa Mahkemesi, 28.04.2011 tarihli ve E. 2009/39, K. 2011/68.

<https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/2011-68-nrm.pdf>

¹⁰² Avci, a.g.m., 82., Anayasa Mahkemesi, 15.10.2009 tarihli ve E. 2006/95, K. 2009/144,

<https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/2009-144-nrm.pdf>

¹⁰³ Demir ve Önder, a.g.e., s. 139.

¹⁰⁴ Avci, a.g.m., s. 82.

ödeme zamanının kanunla düzenlenmesi gerekmektedir¹⁰⁵. Verginin yasallığı ilkesinin bir diğer sonucu, vergi hukukunda irade serbestisine ve sözleşme özgürlüğüne yer verilmemesidir. Vergi yükümlülükleri sözleşme ile belirlenemez; ancak idari yargının iş yükünü azaltmak amacıyla, idari aşamada uzlaşma kurumuna sınırlı ölçüde yer verilebilmektedir¹⁰⁶.

SONUÇ

Vergilerin kanuniliği ilkesi, vergi hukukunun temelini oluşturan ve demokratik hukuk devletinin vazgeçilmez unsurları arasında yer alan anayasal bir ilkedir. Bu ilke, vergilendirme yetkisinin keyfi biçimde kullanılmasını engelleyerek, bireyin mali ödevlerini hukuki güvenlik ve öngörülebilirlik çerçevesinde yerine getirmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda devletin vergilendirme yetkisini meşru, istikrarlı ve anayasal sınırlar içerisinde kullanmasına imkân tanıyan bir denge mekanizması işlevi görmektedir.

Vergilerin kanuniliği ilkesinin birey açısından anlamı, temsilsiz ve yasadışı vergi olmaz ilkeleri çerçevesinde şekillenmekte; bireyin mali yükümlülüklerinin ancak temsilcileri aracılığıyla belirlenmesini güvence altına almaktadır. Devlet açısından ise bu ilke, yalnızca bir yetki sınırlaması değil, aynı zamanda yasal koşulların gerçekleşmesi halinde vergiyi alma yönünde bir ödev niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda kanunilik ilkesi hem bireyi devlete karşı koruyan hem de devlete anayasal bir sorumluluk yükleyen çift yönlü bir yapıya sahiptir.

Anayasa'nın 73. maddesi çerçevesinde değerlendirildiğinde, vergilerin kanuniliği ilkesinin Türk anayasal sisteminde merkezi bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Yürütmeye tanınan sınırlı düzenleme yetkileri, ilkenin özünü zedelemeyecek biçimde ve istisnai olarak kullanılmalıdır. Aksi halde vergilendirme yetkisinin yasama organından fiilen devri söz konusu olabilecek ve bu durum kuvvetler ayrılığı ilkesini zayıflatacaktır. Benzer şekilde, bütçe kanunları ve uluslararası anlaşmalar yoluyla vergilendirme yapılması hususunda da kanunilik ilkesinin korunması büyük önem taşımaktadır.

Vergilerin kanuniliği ilkesinin bir sonucu olarak, vergilendirme alanında kıyas yasağı, belirlilik ve geriye yürümezlik ilkeleri anayasal güvence altına alınmış; böylece vergilerin açık, öngörülebilir ve kanunla belirlenmiş unsurlara dayanması zorunlu hale gelmiştir. Aynı ilke uyarınca vergi hukukunda sözleşme

¹⁰⁵ Adnan Gerçek ve Feride Bakar, Vergilemede Kanunilik İlkesi Açısından Anayasa'nın 73/4. maddesi ile Bakanlar Kuruluna Yetki Verilmesinin Değerlendirilmesi, *International Journal of Public Finance*, C.:2, S.:1, 2017, ss.7-26, s. 9.

¹⁰⁶ Avcı, a.g.m., 80.; Nurgül Güner, Verginin Kanuniliği İlkesinin Anayasa Mahkemesi Kararları Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Vergi Raporu Dergisi*, S.: 140, 2011, ss.96-101., s. 98.

serbestisi kabul edilmemekte, vergi yükümlülükleri ancak kanunla doğmakta; uzlaşma gibi kurumlara ise yalnızca uygulamaya ilişkin sınırlı istisnalar kapsamında yer verilmektedir.

Sonuç olarak vergilerin kanuniliği ilkesi, demokratik meşruiyetin, hukuki güvenliğin ve vergi adaletinin sağlanması bakımından vazgeçilmez bir ilkedir. Bu ilkenin göz ardı edilmesi, yalnızca vergilendirme alanında değil, anayasal düzen ve demokratik yapı açısından da ciddi sorunlara yol açacaktır. Bu nedenle vergilerin kanuniliği ilkesinin hem yasama hem de uygulama aşamasında titizlikle korunması, hukuk devleti ilkesinin sürdürülebilirliği açısından zorunlu bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

ALİFENDİOĞLU, Yılmaz, “Türk Anayasası Açısından Vergilemenin Sınırları”, *Danıştay Dergisi*, Atatürk’ün Doğumunun 100. Yılı Özel Sayısı, Ankara, 1981, s. 69.

ASLAN, Semih, *Vergilendirme Yetkisi ve Verginin Yasallığı İlkesi*, Yüksek Lisans Tezi, 2010, s. 71.

AKGÜL, Cihan, *Vergilerin Kanuniliği İlkesi*, Yüksek Lisans Tezi, 2021.

AKSEM, Mithat, *Vergide Yasallık İlkesi ve Hukuki Devlet*, Yüksek Lisans Tezi, 2022.

Anayasa Mahkemesi, 31.03.1987 tarihli ve E. 1986/20, K. 1987/9 sayılı Karar, <https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/1987-9-nrm.pdf>

Anayasa Mahkemesi, 07.11.1989 tarihli ve E. 1989/6, K. 1989/42 sayılı Karar, <https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/1989-42-nrm.pdf>

Anayasa Mahkemesi, 15.10.2009 tarihli ve E. 2006/95, K. 2009/144 sayılı Karar, <https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/2009-144-nrm.pdf>

Anayasa Mahkemesi, 28.04.2011 tarihli ve E. 2009/39, K. 2011/68 sayılı Karar, <https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/2011-68-nrm.pdf>

AVCI, Orçun, “Anayasa Mahkemesi Kararları Işığında Vergilerin Kanuniliği İlkesinin Değerlendirilmesi”, *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C. 25, S. 42, 2020, ss. 67-93.

ÇAĞAN, Nami, *Vergilendirme Yetkisi*, Kazancı Hukuk Yayınları, Ankara, 1982.

DEMİR, Murat ve ÖNDER, Rıdvan, “Verginin Yasallığı İlkesi: Türkiye ve Seçili Ülkeler Üzerine Bir Değerlendirme”, *Maliye Araştırmaları* 3, (Ed. Salim Ateş Oktar – Yasemin Taşkın), On İki Levha Yayıncılık, İstanbul, 2019, s. 138.

EROĞLU, Onur, “Vergi Ceza Hukuku Açısından Kanunilik İlkesi”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, C. 8, S. 3, 2013, ss. 157-179.

GERÇEK Adnan ve BAKAR Feride, Vergilemede Kanunilik İlkesi Açısından Anayasa’nın 73/4. maddesi ile Bakanlar Kuruluna Yetki Verilmesinin Değerlendirilmesi, *International Journal of Public Finance*, C.:2, S.:1, 2017, ss.7-26.

GÜNEŞ, Gülşen, *Verginin Yasallığı İlkesi*, On İki Levha Yayıncılık, 4. Baskı, İstanbul, 2014.

- GÜNER, Nurgül, Verginin Kanuniliği İlkesinin Anayasa Mahkemesi Kararları Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Vergi Raporu Dergisi*, S.: 140, 2011, ss.96-101.
- KUMRULU, Ahmet G., “Vergi Hukukunun Bir Kısım Anayasal Temelleri”, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C. 36, S. 1, 1979, ss. 147-162.
- ORTAÇ, Fevzi Rifat ve ÜNSAL, Hilmi, *Vergi Hukuku (Genel Hükümler)*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2022.
- ÖNCEL Mualla, KUMRULU Ahmet, ÇAĞAN Nami ve GÖKER Cenker, *Vergi Hukuku*, Doruk Kitabevi, 33. Baskı, Ankara, 2024.
- ÖZ, Ersan, *Vergilendirme Kanuniliği ve Türk Vergi Sistemi*, Gazi Kitabevi, Ankara, 2004.
- SABAN, Nihal, *Vergi Hukuku*, Beta Yayıncılık, 10. Baskı, İstanbul, 2020.
- SARAÇOĞLU, Fatih, “Vergilendirme Yetkisi ve Türkiye – Avrupa Birliği İlişkileri”, *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, S. 3, 2003, ss. 175-189.

SOSYAL MEDYANIN ÇOCUK GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİBahrillayeva Mokhichekhra BAKHRİLLAYEVA¹⁰⁷,**ÖZET**

Bu makale, sosyal ağların okul öncesi ve okul çağındaki çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektedir. Çalışma, sosyal medya platformlarının çocukların psikolojik iyi oluşu, dil gelişimi, davranış kalıpları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Araştırma bulgularına göre, sosyal ağlar uygun ve dengeli bir şekilde kullanıldığında çocukların bilgiye erişimini artırmakta, iletişim becerilerini geliştirmekte ve yaratıcılık ile öğrenme motivasyonunu desteklemektedir. Ayrıca dijital platformlar, etkileşimli öğrenmeyi destekleyebilir, akranlarla iş birliğini teşvik edebilir ve çocukların modern toplumda gerekli olan temel teknolojik becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu süreçte, çocukların özgüveni de güçlenmektedir. Bununla birlikte, çalışma sosyal medyanın aşırı ve kontrolsüz kullanımının dikkat bozuklukları, bağımlılık, sosyal izolasyon, akademik performansta düşüş ve duygusal dengesizlik gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceğini de vurgulamaktadır. Çevrimiçi içeriklere aşırı maruz kalma, uyku düzenini olumsuz etkileyebilir ve aile üyeleri ile akranlarla yüz yüze etkileşimi azaltabilir. Makale, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların dijital davranışlarını yönlendirmedeki kritik rolünü vurgulamakta ve çevrimiçi ortamların güvenli ve sorumlu kullanımını sağlamanın önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca dijital okuryazarlığı, dengeli ekran süresini ve sağlıklı alışkanlıkları teşvik etmek amacıyla çeşitli pratik öneriler sunulmaktadır. Bilimsel araştırmalar ve uzman görüşlerine dayanan bu çalışma, riskler ile fırsatları dengeli biçimde değerlendirmektedir. Sonuç olarak, bilinçli ve kontrollü kullanımın teşvik edilmesi gerektiği açık bir şekilde ifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Ağlar, Çocuk Gelişimi, Çevrimiçi Aktivite, Psikolojik Etki, Konuşma Ve İletişim, Yaratıcı Gelişim, İnternet Güvenliği, Dijital Eğitim

THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON CHILD DEVELOPMENT**Abstract**

This article provides a comprehensive analysis of the impact of social networks on the development of preschool and school-age children. The study focuses on how social media platforms influence children's psychological well-being, language development, behavioral patterns, and social skills. According to research findings, when social networks are used appropriately and in moderation, they can enhance children's access to information, improve communication abilities, and foster creativity and learning motivation. In addition, digital platforms can support interactive learning, encourage collaboration with peers, and help children develop essential technological skills required in modern society. In this process, children's self-confidence can also be strengthened. However, the study also highlights that excessive and uncontrolled use of social media may result in negative consequences such as attention disorders, dependency, social isolation, reduced academic performance, and

¹⁰⁷ teacher at the Samarkand campus of the University of Economics and Pedagogy;
moxichexrabaxrillayeva7@gmail.com, ORCID: 0009-0002-5202-690X

emotional instability. Overexposure to online content may also affect sleep patterns and reduce face-to-face interactions with family members and peers. The article emphasizes the crucial role of parents and educators in guiding children's digital behavior and ensuring safe and responsible use of online environments. Various practical recommendations are provided to promote digital literacy, balanced screen time, and healthy habits. Based on scientific research and expert opinions, the study evaluates both risks and opportunities in a balanced way. Ultimately, conscious and controlled use should be actively encouraged and clearly promoted.

Key words : *social networks , children development , online activity , psychological impact, speech and communication, creative development, internet safety, digital education*

In recent years, the Internet and social networks have become an integral part of children's lives. Children of the current generation are introduced to various online platforms from a very early age and carry out a large part of their daily activities via the Internet. Social networks have a significant impact on children's learning, communication, creative and psychological development. At the same time, if children's online activities are uncontrolled, they may face problems related to cybersecurity, psychological stress and social adaptation.

Today, it is a pressing issue for parents, educators, and psychologists to determine the positive and negative consequences of children's use of social networks. This topic directly affects not only the development of children's speech and communication, but also their social skills, creative abilities, and physical activity. Therefore, the topic of the impact of social networks on children's development is widely studied in modern pedagogical and psychological research.

This article analyzes the impact of social media on children's psychological state, speech and communication development, behavior, and social skills, as well as the positive and negative consequences, based on scientific research. It also provides recommendations for monitoring children's online activities, creating a safe environment, and teaching them to use social media in a beneficial way.

Positive effects of social media

1. Free access to information: Children will have access to a variety of educational resources, interactive games, and scientific materials.
2. Developing social skills: Through distance learning and group activities, children improve their communication skills.
3. Encourage creativity: Activities such as drawing, writing stories, and creating videos develop children's creative abilities.

Negative effects of social media

1. Decreased attention and concentration: Spending too much time in front of a screen weakens children's ability to concentrate.
2. Psychological stress and social comparison: Children can experience psychological problems such as loneliness and low self-esteem when they compare themselves to others.
3. Internet safety and cyberbullying: Young users are at risk of cyberbullying and harmful content.
4. Decreased physical activity: Sitting in front of a screen for long periods of time negatively affects vision, mobility, and overall health.

Recent studies have shown that social media has a variety of effects on children's development. Studies show that moderate use of social media can stimulate children's speech, communication, and creative development skills. For example, children can learn new words and expressions through online educational resources, which can enrich their speech and improve their communication skills.

However, excessive use can have negative consequences. According to research results:

- 45–50% of children experience reduced sleep quality and poorer attention spans at school when they are active on social media for more than 2 hours a day.
- 35% of children experience low self-esteem and mental stress as a result of comparing themselves with others on social media.
- In cases where online activity is not monitored, physical activity in children decreases by 30–40%, which negatively affects health, vision, and overall development.
- At the same time, children who use the medium increase their creative activity (writing stories, drawing pictures, creating videos) by 25–30% , which helps improve their speech and communication skills.

Studies have also shown that parental and teacher monitoring of online activity increases children's positive use of social media by 50–60%, while significantly reducing negative consequences.

Overall, research suggests that social media can have a positive impact on children's psychological, social, and creative development, but excessive and uncontrolled use can lead to sleep disturbances, mental stress, social adjustment problems, and decreased physical activity. Therefore, it is important to monitor the level and content of social media use.

1. Time Control: Limit the amount of time children spend in front of the screen.
2. Educational approach: Learning educational content through social media with the help of teachers and parents.

3. Safe Internet Environment: Protecting young users from harmful content with filters and monitoring software.
4. Encourage creative and physical activity: Engaging children in sports, art, and nature activities can help reduce screen time.

Social media plays a significant role in children's lives and has a variety of effects on their development. Studies have shown that moderate use can improve children's speech and communication skills, encourage creativity, and provide quick access to information. At the same time, social media can help children develop their social skills, allowing them to collaborate with others and participate in group activities through online communication.

However, excessive and uncontrolled use leads to psychological stress, sleep disorders, low self-esteem, decreased attention, decreased physical activity, and social adjustment problems in children. Therefore, parents and educators need to monitor children's social media use, create a safe online environment, and limit screen time.

long-term and comprehensive empirical studies , comparative analyses across different age groups and social conditions, to further study the impact of social media on children . At the same time, it is necessary to develop programs for training parents on online safety, child psychology, and digital culture in the fields of pedagogy and psychology.

In conclusion, social media is a tool that can balance opportunities and risks in children's development. With proper supervision and pedagogical approach, they can support children's cognitive, creative and social development, while minimizing negative impacts.

REFERENCES

1. Smith, A., & Anderson, M. *Social Media Use and Children*. Pew Research Center, 2018.
2. UNICEF. *Guidelines for Safe Online Engagement* , 2021.
3. Андреева Г.М. *Социальная психология*. — М.: Аспект Пресс, 2018.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. *Словарь-справочник по психодиагностике*. — Киев: Наук. думка, 2019.
5. Rotter J.B. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. — Psychological Monographs, 1966.
6. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*. — СПб.: Питер, 2017.
7. Киселева Е.А. *Интернет-зависимость у подростков: психологические особенности и профилактика*. — Психология и педагогика, №3, 2020.
8. Davis R.A. *A cognitive-behavioral model of pathological Internet use*. — Computers in Human Behavior, 2001.

9. Мухина В.С. *Возрастная психология*. — М.: Академия, 2021.
10. Soldatova G.U., Zotova E.Y. *Digital competence of adolescents and parents*. — Psychology in Russia, 2019.

AKRAN İLİŞKİLERİNİ GÜÇLENDİRMEYE YÖNELİK ÇOK BİLEŞENLİ BİR PROGRAM: 4 HAFTALIK SINIF REHBERLİĞİ UYGULAMASI

Buşra ERDİK¹⁰⁸, Kübra DAĞ¹⁰⁹, Ekrem ÇELİK¹¹⁰, Süleyman CEYLAN¹¹¹,

ÖZET

Bu araştırmada, öğrenciler arasında saygı, empati, olumlu iletişim ve yapıcı çatışma çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programının etkililiğinin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel içerik analizi modelinde yürütülmüş olup program, haftada bir oturum olmak üzere dört hafta boyunca sınıf rehberlik saatlerinde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında veriler, öğrenci ve öğretmenlere uygulanan 5'li Likert tipi değerlendirme anketleri aracılığıyla toplanmış ve betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde öğrenim gören toplam 517 öğrenci ile programı uygulayan 102 öğretmenler katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin programı ilgi çekici, yararlı ve davranışlarını olumlu yönde destekleyici olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler ise programın uygulanabilir, işlevsel ve öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini destekleyici nitelikte olduğunu belirtmiştir. Programın özellikle nezaket davranışları, iletişim becerileri, duygu düzenleme ve çatışma çözme alanlarında öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturduğu; sınıf içi iletişim ve akran etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Lise kademesinde elde edilen görece düşük puanların ise programın bu yaş grubunun gelişim özelliklerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret ettiği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programının farklı eğitim kademelerinde uygulanabilir, okul temelli önleyici rehberlik çalışmalarını destekleyen ve olumlu okul ikliminin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek işlevsel bir müdahale modeli olduğu söylenebilir.

Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul ortamlarında öğrenciler arasında saygı, empati, olumlu iletişim ve yapıcı çatışma çözme becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programının etkililiğini ve uygulanabilirliğini öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Okullar, yalnızca akademik bilginin aktarıldığı kurumlar değil; aynı zamanda bireylerin toplumsal değerleri benimsediği, sosyal beceriler geliştirdiği ve sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmayı öğrendiği önemli yaşam alanlarıdır. Bu nedenle okul temelli önleyici rehberlik çalışmaları, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede ve güvenli okul iklimi oluşturmada önemli bir role sahiptir.

Bu doğrultuda geliştirilen program, öğrencilerin akran ilişkilerinde saygı, empati, sorumluluk ve karşılıklı anlayışa dayalı iletişim becerilerini güçlendirmeyi; duygu düzenleme, etkili iletişim ve yapıcı çatışma çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yalnızca olumsuz davranışları fark etmeleri değil, kapsayıcı, destekleyici ve nezaket temelli ilişki biçimlerini

¹⁰⁸ Öğretmen, Çatalca Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, ozdbusra@gmail.com

¹⁰⁹ Öğretmen, Prof. Dr. Fuat Sezgin Ortaokulu, pdkubradag@gmail.com

¹¹⁰ Çatalca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, nirvana-29@hotmail.com

¹¹¹ Çatalca Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, suleymanceylan13@gmail.com

deneyimleyerek bu davranışları günlük yaşamlarına yansıtmaları amaçlanmaktadır. Program, zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bireysel ve ilişkisel risk etmenlerini koruyucu ve önleyici bir yaklaşımla ele alırken, psikolojik güvenliği destekleyen olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırma kapsamında dört hafta boyunca uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin nezaket temelli ilişki becerileri, kendini ifade etme, iletişim, empati, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci ve öğretmen geri bildirimleri değerlendirilmiştir. Ayrıca programın ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde uygulanabilirliği, sınıf rehber öğretmenleri tarafından sürdürülebilir biçimde yürütülebilirliği ve okul temelli önleyici rehberlik hizmetlerine sağlayacağı katkının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın, okul iklimini güçlendiren, ortak bir nezaket kültürü oluşturmaya katkı sağlayan ve farklı eğitim kademelerinde yaygınlaştırılabilecek uygulamalı bir müdahale modeli için bilimsel kanıt sunması hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programının uygulanabilirliğini ve etkililiğini incelemek amacıyla yürütülen betimsel içerik analizi modelinde bir çalışmadır. Araştırma verileri, uygulama sonrasında öğrenci ve öğretmenlere uygulanan 5'li Likert tipi anketler aracılığıyla toplanmış ve özet tablolar hâlinde analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğrenciler, programı genel olarak ilgi çekici, yararlı ve davranışlarını olumlu yönde destekleyici olarak değerlendirmiştir. Etkinliklere istekle katıldıkları ve programın özellikle olumlu davranış geliştirme açısından etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, programın içeriğini yeterli, uygulanabilir ve öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini destekleyici bulmuştur. Bununla birlikte, bazı etkinliklerin oturum süresine sığdırılmasında güçlük yaşandığını ve yaş gruplarına göre içeriklerin daha ayrıntılı düzenlenmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bulgular, özellikle küçük yaş gruplarında kalıcı davranış değişikliği için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu ve programın etkililiğinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programının tüm eğitim kademelerinde öğrenci ve öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiğini ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Lise kademesinde elde edilen görece düşük puanlar, programın bu yaş grubunun gelişim özellikleri doğrultusunda zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, programın farklı okullarda uygulanabilecek işlevsel bir okul temelli müdahale modeli olduğunu desteklemektedir. Programın yaş gruplarına uygun biçimde geliştirilerek yaygınlaştırılmasının, olumlu okul iklimi ve sağlıklı akran ilişkilerinin güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran, Akran İletişimi, Nezaket, Okul İklimi

A Multi-Component Program to Strengthen Peer Relationships: A 4-Week Classroom Guidance Implementation

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effectiveness of the School-Based Peer Kindness Psychoeducation Program, which was developed to foster respect, empathy, positive communication, and constructive conflict resolution skills among students, based on the views of students and teachers. The study was conducted using a descriptive content analysis design, and the program was implemented during classroom guidance sessions once a week for four consecutive weeks. Following the implementation, data were collected through 5-point Likert-type evaluation questionnaires administered to students and teachers and were analyzed using descriptive statistics. A total of 517 students from primary, middle, and high school levels, along with 102 teachers who implemented the program, participated in the study. The findings indicate that students evaluated the program as engaging, beneficial, and supportive of positive behavioral development. Teachers reported that the program was practical, functional, and effective in supporting students' social-emotional skills. The program was found to raise students' awareness particularly in the areas of kindness behaviors, communication skills, emotion regulation, and conflict resolution, while also positively influencing classroom communication and peer interactions. The relatively lower scores obtained at the high school level suggest that the program should be revised in accordance with the developmental characteristics of this age group. Overall, it can be concluded that the School-Based Peer Kindness Psychoeducation Program is a practical intervention model that can be implemented across different educational levels, supports school-based preventive guidance services, and contributes to the development of a positive school climate.

The purpose of this study is to examine the effectiveness of the School-Based Peer Kindness Psychoeducation Program, which was developed to promote respect, empathy, positive communication, and constructive conflict resolution skills among students in school settings, based on the perspectives of students and teachers. The study evaluated feedback regarding the effects of the four-week psychoeducation program on students' kindness-based interpersonal relationship skills, communication and self-expression skills, and perceptions of psychological safety. In addition, the study aimed to demonstrate the applicability and functionality of the program across all educational levels within the scope of school-based preventive guidance services.

Aim

The primary aim of this study is to examine the effectiveness and feasibility of the School-Based Peer Kindness Psychoeducation Program, which was developed to promote respect, empathy, positive communication, and constructive conflict resolution skills among students in school settings, based on the perspectives of both students and teachers. Schools are not only institutions where academic knowledge is delivered; they are also important environments in which individuals adopt social values, develop social skills, and learn to build healthy interpersonal relationships. Therefore, school-based preventive guidance programs play a significant role in supporting students' social-emotional development and fostering a safe school climate.

The program developed within this framework aims to strengthen students' communication skills in peer relationships based on respect, empathy, responsibility, and mutual understanding, while enhancing their emotion regulation, effective communication, and constructive conflict resolution skills. At the same time, the program seeks not only to help students recognize negative behaviors

but also to enable them to experience inclusive, supportive, and kindness-based forms of interaction and reflect these behaviors in their daily lives. While addressing the individual and relational risk factors that contribute to the emergence of bullying behaviors through a protective and preventive approach, the program also aims to contribute to the creation of a positive school climate that promotes psychological safety.

Within the scope of the study, student and teacher feedback regarding the effects of the four-week psychoeducation program on students' kindness-based relationship skills, self-expression, communication, empathy, emotion regulation, and conflict resolution skills was evaluated. In addition, the study aims to determine the program's applicability across primary, middle, and high school levels, its sustainability when implemented by classroom guidance teachers, and its potential contribution to school-based preventive guidance services. In this respect, the study is expected to provide scientific evidence for a practical intervention model that strengthens the school climate, contributes to the development of a shared culture of kindness, and can be disseminated across different levels of education.

Method

This study is a descriptive content analysis conducted to examine the feasibility and effectiveness of the School-Based Peer Kindness Psychoeducation Program. The research data were collected through 5-point Likert-type questionnaires administered to students and teachers after the implementation, and were analyzed in the form of summary tables.

Findings

Students generally evaluated the program as engaging, useful, and supportive of positive behavioral development. They reported participating in the activities willingly and stated that the program was particularly effective in promoting positive behavior. Teachers found the program content to be adequate, practical, and supportive of students' social-emotional skills. However, they also noted that it was difficult to fit some activities within the allotted session time and suggested that the content should be organized in greater detail according to different age groups. The findings indicate that, particularly for younger age groups, longer-term implementation is needed to achieve lasting behavioral change and that students' levels of readiness are a significant factor influencing the program's effectiveness.

Results And Suggestions

The research findings indicate that the School-Based Peer Kindness Psychoeducation Program was evaluated positively by both students and teachers across all educational levels and was found to be effective in promoting social-emotional skills. The relatively lower scores obtained at the high school level suggest that the program should be further enriched in line with the developmental characteristics of this age group. The findings support the program as a functional school-based intervention model that can be implemented across different schools. It is anticipated that further developing and disseminating the program in ways that are appropriate for different age groups will contribute to fostering a positive school climate and strengthening healthy peer relationships.

Keywords: *Peer; Peer Communication; Courtesy; School Climate*

1. GİRİŞ

Okul, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edindikleri değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerilerini geliştirdikleri ve akran ilişkilerini şekillendirdikleri önemli bir yaşam alanıdır. Olumlu akran ilişkileri öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu, okula aidiyet duygusunu ve akademik başarılarını desteklerken; akran zorbalığı, dışlanma ve iletişim sorunları öğrencilerin gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle okullarda yalnızca problem davranışlara müdahale eden değil, aynı zamanda olumlu sosyal becerileri geliştirmeyi hedefleyen önleyici rehberlik çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul temelli psikoeğitim programları; öğrencilerin empati, etkili iletişim, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerilerini destekleyerek sağlıklı akran ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu programlar, güvenli ve kapsayıcı bir okul ikliminin oluşturulmasında önemli bir koruyucu ve önleyici rehberlik uygulaması olarak değerlendirilmektedir. Özellikle nezaket temelli yaklaşımlar, öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı, anlayışlı ve iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda geliştirilen Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programı, öğrencilerde nezaket davranışlarını, olumlu iletişimi, duygu düzenleme ve yapıcı çatışma çözme becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Program, farklı eğitim kademelerinde uygulanabilecek şekilde yapılandırılmış dört haftalık bir psikoeğitim sürecinden oluşmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Akran, aynı yaş grubunda yer alan ve sosyal-psikolojik etkileşim içinde bulunan bireyler arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Akran ilişkileri, benzer yaş ve gelişim düzeyine sahip bireyler arasında karşılıklılık ve süreklilik gösteren sosyal etkileşimleri ifade eden çok boyutlu bir yapıdır (Gülay, 2009). Bu ilişkiler; karşılıklılık, benzerlik, yakınlık tercihleri ve iş birliği gibi unsurları içermekte; özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde bireyin sosyal becerilerinin, duygusal gelişiminin ve benlik algısının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır (Hartup & Abecassis, 2002, akt. Gülay, 2009).

Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde akran ilişkileri, erken çocukluk döneminde paylaşma, sıra bekleme ve temel sosyal kurallara uyum gibi sosyal becerilerin kazanılması açısından işlevsel bir öğrenme alanı sunmaktadır (Yavuzer, 2017). Orta çocukluk döneminde aidiyet, grup kabulü ve sosyal statü kavramları belirginleşmekte (Aydın, 2019); ergenlik döneminde ise akran ilişkileri kimlik gelişimi, özerklik kazanımı ve benlik algısının yapılandırılması süreçlerinde daha merkezi bir konum kazanmaktadır. Bu dönemde akran grupları, bireyin değer sistemini ve davranış tercihlerini etkileyen güçlü bir sosyal referans kaynağı hâline gelmekte; sosyal kabul ihtiyacı ve grup normlarına uyma eğilimini artırmaktadır (Yörükoğlu, 2016). Dolayısıyla akran ilişkilerinin niteliği yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda okul ikliminin oluşumunu da doğrudan etkilemektedir. Akran etkisi,

bireylerin tutum ve davranışlarının grup içindeki sosyal dinamikler doğrultusunda değişebilmesini ifade etmekte; özellikle gelişim dönemlerinde bireyin karar alma süreçleri ve sosyal uyumu üzerinde belirleyici olabilmektedir (Akçay ve Demircioğlu, 2024). Bu bağlamda akran ilişkilerinin olumlu yönde yapılandırılması, koruyucu ve önleyici okul temelli müdahaleler açısından önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda nezaket temelli akran etkileşimleri yalnızca bireyler arası çatışmaları azaltmakla kalmamakta; aynı zamanda zorbalık davranışlarının önlenmesinde koruyucu bir faktör olarak işlev görmektedir. Okul ortamında bilinçli biçimde yapılandırılan nezaket kültürü, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleyen temel bir koruyucu unsur olarak değerlendirilmektedir.

2.1. Nezaket

Nezaket, saygı, empati ve sorumluluk alma gibi değer temelli davranış örüntüleri, öğrenciler arasındaki etkileşimlerin güvenli ve destekleyici bir yapıda sürdürülmesini sağlayarak olumlu okul ikliminin inşasına katkı sunmaktadır (Gülay, 2009). Olumlu okul iklimi; öğrencilerin kendilerini psikolojik olarak güvende hissettikleri, aidiyet duygusunun güçlendiği ve karşılıklı anlayışın benimsendiği bir ortamı ifade etmektedir (Şahin ve Atbaşı, 2020).

2.2. İletişim Becerileri

Program kapsamında yer alan iletişim becerileri bileşeni; öğrencilerin kendilerini açık, anlaşılır ve saygılı bir biçimde ifade edebilmelerini, etkin dinleme yoluyla karşısındakini doğru anlayabilmelerini ve empatik etkileşim kurabilmelerini destekleyerek olumlu okul ikliminin güçlenmesine katkı sunmaktadır (Tunç, 2022). Etkili iletişim becerileri, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini uygun yollarla ifade etmelerine, farklı görüşlere saygı göstermelerine ve kişilerarası ilişkilerinde karşılıklı güven geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişmesi, yanlış anlaşılmaların ve iletişim kaynaklı çatışmaların azalmasına katkıda bulunurken, öğrencilerin problem çözme süreçlerine daha yapıcı biçimde katılım göstermelerini de desteklemektedir. Nitelikli iletişim, akran çatışmalarının tırmanmasını önleyen, iş birliğini ve karşılıklı anlayışı güçlendiren temel bir sosyal yeterlik alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle okul ortamında iletişim becerilerinin sistematik ve yapılandırılmış etkinliklerle desteklenmesi, öğrencilerin sağlıklı akran ilişkileri geliştirmelerine ve güvenli, kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

2.3. Duygu Düzenleme Becerileri

Sosyal iletişim becerilerinde yetkinliğin, duygu düzenleme kapasitesiyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Duygu düzenleme; bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, duygularını uygun biçimde ifade etme, duygularla başa çıkma ve duyguların sürekliliğini sağlama becerilerini kapsamaktadır (Calkins ve Hill, 2007, akt. Yılmaz & Tüfekçi, 2021). Aynı zamanda bireyin yoğun duygusal yaşantılar karşısında tepkilerini kontrol edebilme ve duruma uygun davranış

geliştirebilme kapasitesi olarak “regülasyon” kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır (Devecigil, 2018). Özellikle ergenlik döneminde akran etkisinin yoğunlaştığı süreçlerde duygu düzenleme, bireyin sosyal uyumunu ve psikolojik iyi oluşunu destekleyen kritik bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Yıldız ve Duy, 2014).

Öğrencilerin öfke, hayal kırıklığı veya dışlanma gibi deneyimlerle başa çıkabilmeleri için duygu düzenleme kapasitelerinin güçlendirilmesi, zorbalık davranışlarının azalmasına ve daha güvenli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Duyguları yönetme süreci; duyguları tanıma, işleme ve çözüm üretme aşamalarını içermektedir (Kayılı ve Erbay, 2019, akt. Yılmaz & Tüfekçi, 2021). Duygu düzenleme becerilerindeki yetkinlik, yapıcı çatışma çözme stratejilerinin geliştirilmesini de desteklemektedir.

2.4. Çatışma Çözme Becerileri

Bu doğrultuda programın son bileşeni olan çatışma çözme becerileri ele alınmaktadır. Kişiler arası çatışma; Maurer (1991) tarafından iki veya daha fazla kişinin sahip olduğu zıt fikirlerden kaynaklanan anlaşmazlık hali olarak; Rahim (2002) tarafından ise kıt kaynaklar ve birbiriyle uyuşmayan amaçlara sahip en az iki taraf arasında yaşanan mücadele süreci olarak tanımlanmaktadır (Korkulu, Totan, & Sağkal, 2015). Çatışmanın sonlandırılması amacıyla tarafların bir araya gelerek çözüm üretmeye yönelik çaba göstermeleri çatışma çözme sürecini başlatmaktadır (Korkut, 2020). Literatürde çatışmaların çözümünde farklı yaklaşımlar bulunduğu belirtilmekle birlikte, yapıcı ve işlevsel çatışma çözme yaklaşımları; iş birliği, karşılıklı saygı ve adil çözüm üretme ilkelerine dayanmakta ve öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinci geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Yalçın, 2025). Sonuç olarak iletişim, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerilerinin bütüncül biçimde desteklenmesi; nezaket temelli bir okul kültürünün yerleşmesini sağlamakta, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri kapsayıcı ve destekleyici bir okul ikliminin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırma, “Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programı”nın uygulanabilirliğini ve etkililiğini incelemek amacıyla yürütülen betimsel içerik analizi modelinde bir çalışmadır. Elde edilen veriler özet tablolar hâline getirilerek bulguların hızlı ve anlaşılır şekilde sunulmasına olanak tanımıştır. Program, haftada bir oturum olmak üzere toplam dört hafta boyunca sınıf rehberlik saatlerinde uygulanmıştır. Oturumlar; akran nezaketi, iletişim becerileri, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerileri temaları üzerine yapılandırılmıştır. Araştırma verileri, uygulama sonrasında öğrenci ve öğretmenlere uygulanan 5’li Likert tipli anketler aracılığıyla toplanmıştır. İstanbul İli Çatalca İlçesinde öğrenim gören ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde bulunan öğrenciler ile bu kademelerde görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise ilkökul

kademsinden 28, ortaokul kademesinden 43, lise kademesinden 31 olmak üzere toplam 102 öğretmen; ilkökul kademesinden 40, ortaokul kademsinden 178, lise kademesinden 299 olmak üzere toplam 517 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem grubunu psikoeğitim programını uygulayan öğretmenler ve sürece aktif katılım sağlayan gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Psikoeğitim programının değerlendirme sürecinde dijital olarak hazırlanan öğretmen ve öğrenci anketleri kullanılmıştır. Dijital olarak hazırlanan anketler için bir haftalık uygulama süresi verilmiştir. Okullarda yürütülen psikososyal kriz eylem planları gereğince çalışma için planlanan takvim yeniden yapılandırılmış bu nedenle verilerin toplanması için bir hafta süre tanınmıştır. Anketlerin dijital ortamda sunulmasıyla zaman ve bütçe açısından ekonomik olması hedeflenmiştir. Araştırmayı yürüten uzamanlar tarafından oluşturulan öğretmen ve öğrenci anketleri ile veriler toplanmıştır. Anket soruları üç tema çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu temalar; programın içeriğine, programın uygulanabilirliğine ve program sonunda çocuklarda geliştirilmek istenen davranış değişikliğine yöneliktir.

Öğrenci anketinde yer alan içerik ile ilgili tema 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddelerden; uygulama süreci ile ilgili tema 1, 2, 10 ve 11. maddelerden, davranış değişikliği ile ilgili tema ise 9. maddeden oluşmaktadır. Öğretmen anketinde yer alan içerik ile ilgili tema 5, 6, 7 ve 12. maddelerden; uygulama süreci ile ilgili tema 1, 2, 3, 4, 13 ve 14. maddelerden, davranış değişikliği ile ilgili tema ise 8, 9,10 ve 11. maddeden oluşmaktadır.

Google Form ile toplanan veriler excel dosyasına aktarılmıştır. Aktarılan verilerin betimsel istatistiksel analiz yöntemi kullanılarak frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar temalar çerçevesinde tablo oluşturularak yorumlanmıştır.

4. Bulgular ve Tartışma

Tablo 1. İlkokul kademesinde bulunan öğrencilerin anket yanıtlarının temalara göre dağılımları.

Tema	Maddeler	Ortalama	Genel Ortalama
Uygulamaya Yönelik Görüşler	1	4,58	4,63
	2	4,50	
	10	4,68	
	11	4,75	
İçeriğe Yönelik Görüşler	3	4,68	4,66
	4	4,80	
	5	4,65	
	6	4,58	
	7	4,68	
	8	4,58	
Davranış Değişikliğine ilişkin Görüşler	9	4,70	4,70

İlkokul kademesinde Akran Nezaketi Psikoeğitim Programı sınıf rehberlik uygulamasına katılım sağlayan öğrencilerden 28 öğrencinin anket yanıtları Tablo 1'de incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Öğrencilerin etkinlikleri ilgi çekici, faydalı, yaş düzeylerine uygun davranışları üzerinde olumlu etkisi olacağı görüşünde oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Ortaokul kademesinde bulunan öğrencilerin anket yanıtlarının temalara göre dağılımları.

Tema	Maddeler	Ortalama	Genel Ortalama
Uygulamaya Yönelik Görüşler	1	4,14	4,19
	2	4,14	
	10	4,22	
	11	4,26	
İçeriğe Yönelik Görüşler	3	4,13	4,10
	4	4,20	
	5	4,10	
	6	3,94	
	7	4,14	
	8	4,11	
Davranış Değişikliğine ilişkin Görüşler	9	4,21	4,21

Ortaokul kademesinde Akran Nezaketi Psikoeğitim Programı sınıf rehberlik uygulamasına katılım sağlayan 43 öğrencinin katılım sağladığı anket sonuçları temalar oluşturularak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Öğrencilerin çalışmaları dikkat çekici ve yararlı buldukları, programı benimsedikleri, etkinliklere keyifle katılarak davranışlarını olumlu yönde biçimlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Lise kademesinde bulunan öğrencilerin anket yanıtlarının temalara göre dağılımları.

Tema	Maddeler	Ortalama	Genel Ortalama
Uygulamaya Yönelik Görüşler	1	3,50	3,66
	2	3,61	
	10	3,79	
	11	3,75	
İçeriğe Yönelik Görüşler	3	3,78	3,75
	4	3,86	
	5	3,67	
	6	3,63	
	7	3,82	
	8	3,74	
Davranış Değişikliğine ilişkin Görüşler	9	3,92	3,92

Lise kademesinde Akran Nezaketi Psikoeğitim Programı sınıf rehberlik uygulamasına katılım sağlayan 43 öğrencinin katılım sağladığı anket sonuçları temalar oluşturularak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Öğrenciler genel olarak uygulamaları ve içerikleri olumlu değerlendirmekte ;ancak

bazı etkinliklerin yaş gruplarına göre düzenlenmesine ihtiyaç duymaktadır. Programı davranış değişikliğine katkısı açısından daha etkili bulmuşlardır.

Tablo 4. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin anket yanıtlarının temalara göre dağılımları.

Tema	Maddeler	Ortalama	Genel Ortalama
Uygulamaya Yönelik Görüşler	1	3,82	3,70
	2	3,79	
	3	3,79	
	4	3,75	
	13	3,57	
	14	3,43	
İçeriğe Yönelik Görüşler	5	3,82	3,67
	6	3,71	
	7	3,54	
	12	3,61	
Davranış Değişikliğine ilişkin Görüşler	8	3,36	3,35
	9	3,39	
	10	3,36	
	11	3,29	

Akran Nezaketi Psikoeğitim Programı sınıf rehberlik uygulamasını yürüten İlkokul kademesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinden 43 öğretmenin katılım sağladığı anket sonuçları temalar oluşturularak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Öğretmenlerin genel olarak içeriği yeterli ve etkili buldukları, etkinlikleri oturum süresince yetiştirmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır. Küçük yaş grubunda kalıcı davranış değişikliği için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının önemli olduğu dikkat çekmiştir.

Tablo 5. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin anket yanıtlarının temalara göre dağılımları.

Tema	Maddeler	Ortalama	Genel Ortalama
Uygulamaya Yönelik Görüşler	1	4,47	4,33
	2	4,47	
	3	4,30	
	4	4,26	
	13	4,44	
	14	4,07	
İçeriğe Yönelik Görüşler	5	4,37	4,25
	6	4,16	
	7	4,26	
	12	4,23	
Davranış Değişikliğine ilişkin Görüşler	8	4,09	4,02
	9	4,05	
	10	3,98	
	11	3,98	

Akran Nezaketi Psikoeğitim Programı sınıf rehberlik uygulamasını yürüten ortaokul kademesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinden 178 öğretmenin katılım sağladığı anket sonuçları temalar oluşturularak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Öğretmenlerin etkinlikleri işlevsel, katılımı arttırıcı,içeriğin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun ve olumlu davranış değişikliğine etki ettiğini gözlemledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin anket yanıtlarının temalara göre dağılımları.

Tema	Maddeler	Ortalama	Genel Ortalama
Uygulamaya Yönelik Görüşler	1	4,26	4,02
	2	4,35	
	3	3,87	
	4	4,03	
	13	3,87	
	14	3,74	
İçeriğe Yönelik Görüşler	5	3,97	4,01
	6	3,97	
	7	4,00	
	12	4,13	
Davranış Değişikliğine ilişkin Görüşler	8	3,97	3,99
	9	4,03	
	10	4,00	
	11	3,97	

Akran Nezaketi Psikoeğitim Programı sınıf rehberlik uygulamasını yürüten lise kademesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinden 299 öğretmenin katılım sağladığı anket sonuçları temalar oluşturularak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Öğretmenler programı genel olarak işlevsel ve uygulanabilir bulmakla beraber öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Etkinliklerin yaş grubu özelliklerine göre detaylandırılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bulgular, Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programının öğrenci ve öğretmenler tarafından genel olarak olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Programın özellikle öğrencilerin iletişim, empati, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerilerine katkı sağladığı yönündeki görüşler, hedeflenen kazanımlara ulaşıldığını düşündürmektedir. Bununla birlikte, lise kademesinde elde edilen görece düşük puanlar, program içeriğinin yaş ve gelişim özelliklerine göre yeniden düzenlenmesinin yararlı olabileceğine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, okul temelli önleyici rehberlik uygulamalarında yapılandırılmış psikoeğitim programlarının işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğini desteklemektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programının hem öğrenci hem de öğretmen görüşleri doğrultusunda olumlu, işlevsel ve uygulanabilir bir program olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Anketlerden elde edilen veriler, programın öğrencilerde nezaket davranışları, etkili iletişim, duygu düzenleme ve yapıcı çatışma çözme becerileri konusunda farkındalık oluşturduğunu ve sosyal ilişkileri olumlu yönde desteklediğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha yapıcı tutumlar sergiledikleri ve empati becerilerinde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri de bu bulguları desteklemekte; sınıf içi iletişimde olumlu değişimler, akran etkileşimlerinde daha saygılı davranışlar ve problem çözme süreçlerinde gelişim gözlemlendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, programın ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere tüm eğitim kademelerinde öğrenciler ve öğretmenler tarafından yüksek düzeyde kabul gördüğünü (Genel Ortalamalar > 3,35) göstermektedir. Bununla birlikte, lise kademesinde elde edilen görece düşük puanlar programın yetersizliğinden ziyade, bu yaş grubunun gelişimsel özellikleri, sosyal gereksinimleri ve bilişsel düzeyleri doğrultusunda içeriğin yeniden zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Çalışmanın Çatalca ilçesinde toplam 517 öğrencinin ve çok sayıda öğretmenin katılımıyla yürütülmüş olması, elde edilen bulguların uygulama açısından güçlü bir veri setine dayandığını göstermektedir. Katılımcılardan alınan olumlu geri bildirimler doğrultusunda, Okul Temelli Akran Nezaketi Psikoeğitim Programının farklı okul türleri ve eğitim kademelerinde uygulanabilecek, okul iklimini güçlendirmeye ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye katkı sağlayabilecek etkili bir okul temelli müdahale modeli olduğu değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, B. (2019). Çocuk ve ergen psikolojisi. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akçay, H., & Demircioğlu, H. (2024). Ön Ergenlik Dönemindeki Çocukların Okul Yaşantılarının İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 39, 73-93. <https://doi.org/10.20875/makusobed.1448294>
- Deveci, İ. (2018). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 2(1), 1-15. <https://izlik.org/JA73YD87AM>
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(22), 82–93.
- Koruklu, N., Totan, T., & Sağkal, A. S. (2015). Çatışma Çözme Becerilerine Yönelik İhtiyaçlar ve Çatışma Durumlarını Yönetme Becerileri Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirliği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 17-31. <https://doi.org/10.18037/ausbd.75744>

- Korkut Owen, F. (2020). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma. Anı Yayıncılık.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3), 672–689.
- Yalçın, S. (2025). Transaksyonel analize dayalı çatışma çözme ve arabuluculuk psikoeğitim programının ergenlerin ve ebeveynlerinin çatışma çözme stiline etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2017). Çocuk psikolojisi. Remzi kitabevi.
- Yıldız, M. A., & Duy, B. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi, 5(41). <https://doi.org/10.17066/pdrd.32099>
- Yılmaz, H. B., & Tüfekci Akcan, A. (2021). Çocukların Bilişsel Stilleri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10(1), 417-433. <https://doi.org/10.30703/cije.731550>
- Yörükoğlu, A. (2016). Gençlik çağı. Özgür Yayınları.
- Tunç, B. (2022). Seligman'dan İyi Oluşa Farklı Bir Bakış: PERMA Modeli. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.30803/adusobed.992436>

MESLEK LİSELERİNDE SOSYAL EMPATİ: ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEMEMurat KOÇALI¹¹²,**ÖZET**

Bu araştırmada, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan meslek liselerinde görev yapan toplam 131 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, Sosyal Empati Ölçeği aracılığıyla toplanmış ve analiz sürecinde bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Meslek dersi öğretmenlerinin sosyal empati düzeylerinin, kültür dersi öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, meslek liselerinde yürütülen uygulamaya dayalı eğitim süreçlerinde öğretmenlerin öğrencilerle daha yoğun ve birebir etkileşim kurmaları ile açıklanabilir. Yaş değişkenine ilişkin bulgular, öğretmenlerin yaşları arttıkça sosyal empati düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Özellikle 46–60 yaş aralığındaki öğretmenlerin en yüksek empati düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, mesleki deneyimin empati gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin empati ortalamalarının daha yüksek olduğu görülse de, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde eğitim düzeyi arttıkça empati ortalamalarında artış gözlenmesine rağmen, bu artış anlamlı değildir.

Araştırma sonuçları, sosyal empati becerisinin yalnızca akademik eğitimle değil, daha çok mesleki deneyim, bireysel farkındalık ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması ve özellikle deneyim paylaşımına dayalı mesleki gelişim uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal empati, Meslek lisesi, Öğretmen, Demografik değişkenler, Mesleki deneyim

¹¹² Öğretmen, Gazi Mesleki Eğitim Merkezi, Ankara, muratkocali@gmail.com

Social Empathy in Vocational High Schools: An Examination in the Context of Teachers' Demographic Characteristics

Abstract

This study aims to examine whether the social empathy levels of teachers working in vocational high schools differ according to various demographic variables. The study was conducted with a total of 131 teachers working in vocational high schools located in the Yenimahalle district of Ankara during the 2024–2025 academic year. A relational survey model, one of the quantitative research methods, was employed in the study. The data were collected using the Social Empathy Scale, and independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the data analysis process.

The findings revealed that teachers' social empathy levels differed significantly according to branch and age variables. It was determined that vocational course teachers had higher levels of social empathy compared to culture course teachers. This finding may be explained by the fact that vocational education involves more practice-based teaching processes, allowing teachers to interact more intensively and individually with students. Findings related to age indicated that social empathy levels increased as teachers' age increased. In particular, teachers in the 46–60 age group were found to have the highest levels of social empathy. This result highlights the importance of professional experience in the development of empathy.

On the other hand, no significant differences were found in teachers' social empathy levels in terms of gender and educational level. Although female teachers had higher mean scores of empathy, this difference was not statistically significant. Similarly, while an increase in empathy scores was observed as the level of education increased, this increase was not statistically significant.

The results suggest that social empathy is influenced not only by academic education but also by professional experience, individual awareness, and teacher–student interaction. In this context, it is recommended to increase in-service training programs aimed at improving teachers' social empathy skills and to promote professional development practices based on experience sharing among teachers working in vocational high schools.

Keywords: *Social empathy, Vocational high school, Teacher, Demographic variables, Professional experience*

1. GİRİŞ

Bireylerin içinde yaşadıkları toplumsal yapıyı daha derinlemesine anlayabilmeleri, eğitim süreçlerinde yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal becerilerin de geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda sosyal empati, özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin toplumsal yapıları, kültürel çeşitliliği, sosyal adaletsizlikleri ve ekonomik eşitsizlikleri daha bilinçli bir şekilde değerlendirebilmeleri açısından önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Eğitimcilerin sosyal empatiyi öğretim süreçlerine entegre etmeleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı bireyler hâline gelmelerine katkı sağlamaktadır (Segal ve Wagaman, 2017).

Meslek liseleri özelinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin hem akademik hem de mesleki gelişim süreçlerini aynı anda deneyimlemeleri, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcı değil aynı zamanda rehber ve rol model olmalarını gerektirmektedir. Bu süreçte sosyal empati, öğrencilerin bireysel farklılıklarının anlaşılması, mesleki yönelimlerinin desteklenmesi ve okul ortamına uyumlarının artırılması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Sosyal empatinin güçlendirilmesi sayesinde öğrenciler, ayrımcılık ve dışlanma gibi toplumsal sorunları daha derinlemesine değerlendirebilmekte; aynı zamanda kendi sosyal konumlarını sorgulayarak daha bilinçli ve üretken bireyler hâline gelebilmektedir.

Bu çerçevede Wagaman (2011), sosyal empatinin özellikle genç bireylerin güçlendirilmesine yönelik politikalar içerisinde ele alınmasının, onların sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri daha iyi anlamalarına katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Bu durum, bireylerin yalnızca farkındalık düzeylerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda psikolojik dayanıklılıklarını da güçlendirmektedir. Dolayısıyla sosyal empati, gençlerin toplumsal yaşama aktif katılımını destekleyen, onları güçlendiren ve iyi oluş düzeylerini artıran temel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

1.1. Sosyal Empati Kavramı

Empati kavramı, bireyler arası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi açısından temel bir beceri olarak kabul edilmekte ve farklı disiplinlerde geniş bir şekilde ele alınmaktadır. Sosyal ilişkilerin niteliğini belirleyen önemli bir unsur olan empati, bireyin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesini sağlayan bir yetkinliktir. Bu beceri sayesinde bireyler, toplumsal yaşam içerisinde daha uyumlu ve etkili ilişkiler kurabilmektedir. Buna karşın empati düzeyinin düşük olması, kişilerarası iletişimde sorunlara ve sosyal uyumsuzluklara yol açabilmektedir (Segal ve ark., 2012).

Sosyal empati ise empati kavramını daha geniş bir çerçevede ele alarak bireyin yalnızca diğer bireylerin duygularını anlamasını değil, aynı zamanda onların içinde bulundukları sosyal, ekonomik ve kültürel koşulları da kavrayabilmesini ifade etmektedir. Bu yönüyle sosyal empati, bireyin toplumsal yapı içerisindeki eşitsizlikleri fark etmesine ve bu doğrultuda daha bilinçli bir bakış açısı geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Segal, 2011).

Meslek liseleri bağlamında sosyal empati, öğrencilerin farklı sosyoekonomik arka planlardan gelmesi, farklı mesleki hedeflere sahip olması ve bireysel gelişim süreçlerinin çeşitlilik göstermesi nedeniyle daha da önemli hâle gelmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri, öğrencilerin hem akademik hem de mesleki gelişimlerini doğrudan etkileyebilecek bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal empati becerisinin gelişebilmesi için bireyin hem kendi empatik kapasitesini artırması hem de toplumsal etkileşimlere aktif olarak katılması gerekmektedir. Özellikle meslek liselerinde

öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları birebir etkileşimler, atölye çalışmaları ve uygulamalı eğitim süreçleri, sosyal empatinin gelişmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır.

Ayrıca sosyal empati, toplumsal sorumluluk bilinci ile yakından ilişkili olup bireylerin yalnızca kendi çıkarlarını değil, toplumun genel refahını gözeterek kararlar almasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, özellikle mesleki eğitim alan öğrencilerin topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Gerdes ve Segal, 2009).

1.2. Meslek Lisesi Öğretmenlerinde Sosyal Empati

Öğretmenlik mesleği, bireylerle yoğun etkileşim gerektiren bir meslek olması nedeniyle empati becerisinin en önemli olduğu alanlardan biridir. Ancak meslek liselerinde görev yapan öğretmenler açısından bu durum daha da belirgin hâle gelmektedir. Çünkü bu okullarda öğretmenler yalnızca teorik bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerle uygulamalı eğitim süreçlerinde birebir etkileşim kurmaktadır.

Özellikle meslek dersi öğretmenleri, atölye ve uygulama ortamlarında öğrencilerle daha yakın ve sürekli bir iletişim içerisinde bulunmakta; bu durum onların öğrencilerin bireysel özelliklerini, duygusal ihtiyaçlarını ve öğrenme süreçlerini daha yakından gözlemlemelerine olanak tanımaktadır. Buna karşılık kültür dersi öğretmenleri ise daha çok sınıf ortamında akademik içerik üzerinden ilerlemekte, ancak yine de öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine katkı sağlama sorumluluğunu taşımaktadır.

Empati düzeyi yüksek öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha doğru analiz edebilmekte ve onların öğrenme süreçlerine daha etkin katılım göstermelerini sağlayabilmektedir. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından anlaşıldıklarını hissettiklerinde kendilerini daha güvende hissetmekte, bu durum da hem akademik başarılarını hem de mesleki motivasyonlarını artırmaktadır.

Wagaman ve Segal'e (2014) göre empati becerisi gelişmiş öğretmenler, öğrencilerin yalnızca akademik değil aynı zamanda duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını da dikkate alarak daha bütüncül bir eğitim yaklaşımı benimsemektedir.

Buna karşılık Cooper (2002), empati düzeyi düşük öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını göz ardı ederek daha çok ders içeriğine odaklandıklarını ve bunun öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Wilson ve Kneisl (1988) ise empatik yaklaşımın olmadığı durumlarda bireylerin duygusal dünyalarına ulaşmanın mümkün olmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle özellikle meslek liselerinde öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimi empati temelli bir yaklaşımla yürütmeleri büyük önem taşımaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra mesleki gelişimlerini ve okula bağlılıklarını da etkileyen önemli bir değişkendir. Özellikle uygulamalı eğitim süreçlerinin yoğun olduğu bu okullarda, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkinin niteliği eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkilemektedir.

Bu araştırma, meslek liselerinde görev yapan kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin sosyal empati düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyerek alana özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine, hizmet içi eğitimlerin planlanmasına ve empati temelli eğitim yaklaşımlarının yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, meslek liselerinde görev yapan kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin sosyal empati düzeylerinin branş, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Araştırma, özellikle meslek lisesi bağlamında öğretmenlerin empati düzeylerini etkileyen faktörleri ortaya koyarak, eğitim süreçlerinin daha etkili ve öğrenci merkezli hâle getirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.5. Problem Cümlesi

Meslek liselerinde görev yapan kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin sosyal empati düzeyleri ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6. Alt Problemler

Bu çalışmada, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri, **branşlarına (kültür dersi öğretmeni / meslek dersi öğretmeni)** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden **ilişkisel tarama modeli** kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007). Bu model, öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri ile branş, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi açısından uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırmada nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmış ve elde edilen veriler istatistiksel yöntemler aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin farklı değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, **2024–2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan meslek liselerinde görev yapan toplam 131 öğretmen** oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyal Empati Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Branş Dağılımı:	Frekans
Kültür dersi öğretmeni:	51
Meslek dersi öğretmeni:	80
Yaş Dağılımı:	
25–35 yaş:	21
36–45 yaş:	39
46–60 yaş:	71
Cinsiyet Dağılımı:	
Kadın:	48
Erkek:	83
Eğitim Düzeyi:	
Lisans:	95
Yüksek lisans:	30
Lisansüstü:	6

Bu dağılım, araştırmanın farklı demografik değişkenler açısından karşılaştırmalı analizler yapılmasına olanak sağlamaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak **Sosyal Empati Ölçeği (SEÖ)** kullanılmıştır. Bu ölçek, bireylerin sosyal empati düzeylerini ölçmek amacıyla Segal, Cimino, Gerdes ve Wagaman (2013) tarafından geliştirilmiştir.

Türkçe literatürde sosyal empatiyi ölçmeye yönelik sınırlı sayıda ölçme aracı bulunması nedeniyle, ölçek Bekil ve Taylı (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması kapsamında 398 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada da söz konusu ölçek kullanılarak öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama formu, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere Google Form aracılığıyla ulaştırılmıştır.

Veri toplama sürecinde öncelikle okul yönetimleri ile iletişime geçilmiş, gerekli izinler alınmış ve öğretmenlerin gönüllü katılımı sağlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler gizlilik ilkesi çerçevesinde toplanmış ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde **SPSS 26.0** paket programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde aşağıdaki istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır:

- Branş ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmalar için **bağımsız örneklem t-testi**
- Yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmalar için **tek yönlü varyans analizi (ANOVA)**

3. BULGULAR

Analizler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin ilgili değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla değerlendirilmiştir. Anlamlılık düzeyi **p < .05** olarak kabul edilmiştir.

3.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin **branş değişkenine (kültür dersi öğretmeni / meslek dersi öğretmeni)** göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sosyal Empati Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

	n	Ort.	ss	t	p
Kültür Dersi Öğretmeni	51	3,95	,750	2,184	,031
Meslek Dersi Öğretmeni	80	4,18	,680		

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(129) = 2,184, p < .05$).

Betimsel istatistikler incelendiğinde, meslek dersi öğretmenlerinin sosyal empati düzeylerinin (Ort. = 4,18; ss = ,680), kültür dersi öğretmenlerine (Ort. = 3,95; ss = ,750) kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerle daha yoğun ve uygulamaya dayalı etkileşim içerisinde olmalarının, onların empati düzeylerini artırıcı bir etken olabileceğini düşündürmektedir.

Meslek liselerinde yürütülen uygulamalı eğitim süreçleri, öğretmenlerin öğrencilerle birebir iletişim kurmasını gerektirmekte ve bu durum öğrencilerin bireysel özelliklerini, duygusal ihtiyaçlarını ve öğrenme süreçlerini daha yakından gözlemleme fırsatı sunmaktadır. Buna karşılık kültür dersi öğretmenleri, daha çok sınıf ortamında teorik içerik üzerinden ilerlemekte olup, bu durum empati düzeylerinin görece daha düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.

Elde edilen bulgular, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin branş değişkenine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

3.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin **yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini** belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Empati Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	n	Ort.	ss	F	p
25–35 yaş	21	3,60	,900	5,321	,006
36–45 yaş	39	3,95	,720		
46–60 yaş	71	4,25	,650		

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F(2,128) = 5,321, p < .05$).

Betimsel istatistikler değerlendirildiğinde, 25–35 yaş aralığındaki öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin ortalamasının 3,60 ($ss = ,900$) olduğu belirlenmiştir. 36–45 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalaması 3,95 ($ss = ,720$) olarak hesaplanırken, 46–60 yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin en yüksek olduğu ve ortalamalarının 4,25 ($ss = ,650$) olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşları arttıkça sosyal empati düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Özellikle 46–60 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek empati düzeyine sahip olması, bu grubun mesleki deneyimlerinin daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir. Uzun yıllar boyunca farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip öğrencilerle çalışmış olmak, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve daha duyarlı yaklaşımlar geliştirmelerine katkı sağlamış olabilir.

Meslek liselerinde yürütülen eğitim süreçlerinin uygulamaya dayalı yapısı, öğretmenlerin öğrencilerle daha yoğun ve birebir etkileşim kurmasını gerektirmektedir. Bu durum, özellikle deneyimli öğretmenlerin empati becerilerini daha fazla geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Buna karşılık, 25–35 yaş aralığındaki öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin daha düşük olması, mesleki deneyimlerinin görece sınırlı olması ve öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını anlamada henüz yeterli deneyimi kazanmamış olmalarıyla açıklanabilir.

3.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin **cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini** belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Empati Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	n	Ort.	ss	t	p
Kadın	48	4,20	,700	1,832	,069
Erkek	83	3,98	,780		

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin sosyal empati düzeyi ortalamasının (Ort. = 4,20; ss = ,700), erkek öğretmenlere (Ort. = 3,98; ss = ,780) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(129) = 1,832, p > .05$).

Elde edilen bu bulgu, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar kadın öğretmenlerin ortalama empati düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlense de, bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmaması, cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir.

Bu durum, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği hem kadın hem de erkek öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkilerde benzer düzeyde empatik yaklaşım sergilemelerini gerektirmesiyle açıklanabilir. Özellikle meslek liselerinde öğretmenlerin öğrencilerle uygulama temelli süreçlerde yoğun etkileşim kurmaları, cinsiyet farkından bağımsız olarak benzer pedagojik ve duyuşsal becerilerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki rollerini yerine getirirken empati becerilerinin cinsiyetten ziyade mesleki deneyim, bireysel farkındalık ve öğretim süreçlerindeki etkileşim düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

3.4. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin **eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini** belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sosyal Empati Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

	n	Ort.	ss	F	p
Lisans	95	4,02	,750	,912	,404
Yüksek Lisans	30	4,12	,720		
Lisansüstü	6	4,30	,680		

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($F(2,128) = ,912, p > .05$).

Betimsel istatistikler değerlendirildiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin sosyal empati ortalamasının 4,02 (ss = ,750), yüksek lisans mezunlarının ortalamasının 4,12 (ss = ,720) ve lisansüstü eğitim almış

öğretmenlerin ortalamasının 4,30 (ss = ,680) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, eğitim düzeyi arttıkça sosyal empati ortalamalarında kademeli bir artış eğilimi olduğunu göstermektedir.

Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, eğitim düzeyinin öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, sosyal empati becerisinin yalnızca akademik eğitimle değil, aynı zamanda bireysel özellikler, mesleki deneyim ve öğretmenlik sürecinde kazanılan etkileşimsel deneyimlerle şekillendiğini düşündürmektedir.

Meslek liseleri bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları yoğun ve uygulamaya dayalı etkileşimlerin, akademik eğitim düzeyinden bağımsız olarak empati becerilerinin gelişiminde daha etkili olabileceği söylenebilir. Bu nedenle sosyal empati düzeyinin artırılmasında yalnızca akademik yeterliliklerin değil, aynı zamanda mesleki deneyim ve uygulama temelli etkileşim süreçlerinin de önemli olduğu değerlendirilmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin branş, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin **branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini**, buna karşın **cinsiyet ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini** ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Özellikle meslek dersi öğretmenlerinin sosyal empati düzeylerinin kültür dersi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, meslek liselerinde yürütülen uygulamaya dayalı eğitim süreçleri ile ilişkilendirilebilir. Meslek dersi öğretmenleri, atölye ve uygulama ortamlarında öğrencilerle daha yoğun ve birebir etkileşim kurmakta, bu da onların öğrencilerin bireysel özelliklerini ve duygusal ihtiyaçlarını daha yakından gözlemlemelerine olanak sağlamaktadır. Buna karşılık kültür dersi öğretmenlerinin daha çok sınıf ortamında teorik içerik üzerinden ilerlemeleri, empati düzeylerinin görece daha düşük çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim alanına bağlı olarak empati düzeylerinin değişebileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları ayrıca öğretmenlerin yaşları arttıkça sosyal empati düzeylerinin anlamlı biçimde yükseldiğini ortaya koymuştur. Özellikle 46–60 yaş aralığındaki öğretmenlerin sosyal empati düzeylerinin en yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mesleki deneyimin empati gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Deneyimli öğretmenler, meslek hayatları boyunca farklı öğrenci profilleriyle etkileşim kurarak öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını daha iyi anlama

becerisi geliştirebilmektedir. Bu bulgu, empati gelişiminin deneyimle güçlendiğini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Goleman, 1995; Korthagen, 2017).

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, kadın öğretmenlerin sosyal empati ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görölmekle birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği her iki cinsiyetin de öğrencilere karşı benzer düzeyde empatik yaklaşım geliştirmesini gerektirmesiyle açıklanabilir. Literatürde kadınların daha yüksek empati düzeyine sahip olduklarına ilişkin bulgular yer almakla birlikte (Baron-Cohen, 2002), bu araştırma özelinde cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı görölmektedir. Öğretmenlerin mesleki rolleri ve pedagojik formasyon süreçleri, cinsiyet farkından bağımsız olarak benzer duyuşsal becerilerin gelişimini destekleyebilir (Noddings, 2005).

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça sosyal empati ortalamalarında artış eğilimi olduğunu, ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Lisans, yüksek lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında belirgin bir empati farkı bulunmamaktadır. Bu durum, sosyal empati becerisinin yalnızca akademik eğitimle değil, aynı zamanda mesleki deneyim, bireysel farkındalık ve öğretmenlik sürecinde kazanılan etkileşimsel deneyimlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Literatürde de empati becerisinin bireyin duygusal zekası ve sınıf içi deneyimleri ile geliştiği ifade edilmektedir (Zembylas, 2007).

Meslek liseleri bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları yoğun uygulama temelli etkileşimlerin, akademik eğitim düzeyinden daha etkili bir şekilde empati gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Bu durum, özellikle mesleki eğitim ortamlarında öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğinin empati gelişiminde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal empati becerilerini geliştirmeye yönelik **hizmet içi eğitim programları** düzenlenmelidir. Özellikle uygulamaya dayalı eğitim süreçlerinde empati temelli yaklaşımların güçlendirilmesi önem taşımaktadır.
2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin empati becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla **mentörlük ve akran rehberliği programları** oluşturulmalıdır. Deneyimli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, empati gelişimini destekleyebilir.
3. Kültür ve meslek dersi öğretmenleri arasındaki etkileşimi artırmaya yönelik **iş birliği temelli uygulamalar** geliştirilmelidir. Bu sayede öğretmenler farklı öğretim süreçlerinden deneyim kazanarak empati becerilerini geliştirebilirler.

4. Öğretmen yetiştirme programlarında sosyal ve duygusal öğrenme ile empati becerilerine daha fazla yer verilmelidir. Empati, yalnızca deneyimle gelişen bir beceri olmasının yanı sıra, eğitim sürecinde bilinçli olarak kazandırılması gereken önemli bir yeterlilik olarak ele alınmalıdır.
5. Meslek liselerinde öğrencilerle yürütülen uygulamalı eğitim süreçlerinde öğretmen-öğrenci etkileşimini artıracak **öğrenci merkezli ve katılımcı öğretim yaklaşımları** teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri, meslek liselerinde yürütülen eğitim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma, empati gelişiminin özellikle mesleki deneyim ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymakta ve öğretmenlerin bu alanda desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır.

KAYNAKÇA

- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(6), 248–254.
- Bekil, M. ve Taylı, A. (2019). *Sosyal Empati Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. V. INES International Academic Research Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Antalya
- Cooper, B. (2002). Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships. *Leeds Metropolitan University*.
- Gerdes, K. E., & Segal, E. A. (2009). A social work model of empathy. *Advances in Social Work*, 10(2), 114-127.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Segal, E. A. (2007). Social empathy: a tool to address the contradiction of working but still poor. families in society, *The Journal of Contemporary Social Sciences*, 88(3), 333-337.
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37, 266-277.
- Segal, E. A., & Wagaman, M. A. (2017). Social empathy as a framework for teaching social justice. *Journal of Social Work Education*, 53(2), 201-211.
- Segal, E. A., Wagaman, M. A., & Gerdes, K. E. (2012). Developing the Social Empathy Index: An exploratory factor analysis. *Advances in Social Work*, 13(3), 541–560.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature of trust in schools. *American Educational Research Journal*, 38(1), 138–165.
- Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37, 278-293.
- Wagaman, M. A., & Segal, E. A. (2014). The relationship between empathy and attitudes toward government intervention. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 41(4), 91–112.
- Wilson, H. S., & Kneisl, C. (1988). *Psychiatric nursing* (3rd ed.). Addison-Wesley.
- Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 443–463.

KELİMELERİN RİTMİK VE DUYGUSAL YOLCULUĞU: ŞİİRLE KALICI ÖĞRENMEAynur TAŞCIĞİL¹¹³, Zümra ATÇA¹¹⁴, Hatice BORÇAK¹¹⁵,**ÖZET**

Yabancı dil eğitiminde kelime dağarcığının zenginleştirmek ve kalıcılığını artırmak için şiirin önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, hedef dilde kelime öğreniminin kalıcılığını sağlamak ve öğrencileri dilin aktif kullanıcıları haline getirmek amacıyla şiirin etkisi incelenmiştir. Yabancı ve Türk Kültüründen seçilen şiirlerle, yabancı dil derslerinde geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek ritim ve tonlamalarla öğrencilerin derse ilgisini artırmak, dil becerilerini geliştirmek ve kültürel unsurları anlamalarını kolaylaştırmak amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Araştırmada 10. Sınıflardan iki ayrı grup seçilmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Şiirler seçilirken ve metin oluşturulurken öğrencilerin dil seviyeleri ile müfredata uygunluk dikkate alınmıştır. Deney grubu için seçilen şiirler, görsellerle zenginleştirilmiş ve fon müziği eşliğinde canlandırmalar yapılarak öğrencilerin şiire olan dikkati ve ilgisi artırılmaya çalışılmıştır. Hedef kelimeler şiirde bağlam içinde sunulmuş ve şiirin duyguları aracılığıyla öğrencilerin şiirle bağ kurmaları sağlanmıştır. Kontrol grubuna ise şiirdeki hedef kelimeler, hazırlanan bir metin üzerinden verilmiştir. Şiir ve metindeki ortak kelimelerle ilgili olarak bir hafta sonra her iki gruba da test uygulanmıştır. Öğrencilerin kelimeleri öğrenme ve hatırlama başarısını karşılaştırmak amacıyla her iki grubun kelime sınav sonuçları istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Analizler, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunun kelimeleri hatırlama oranı %64 ile %96 arasında değişirken, kontrol grubunda bu oran %36 ile %76 arasında kalmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin kelimeleri daha iyi hatırladığını ve bağlam içinde doğru bir şekilde kullanabildiğini göstermiştir. Şiirin ritmik yapısı, tonlama, vurgu ve canlandırmalar kelime öğrenimini kolaylaştırmış ve kalıcılığı artırmıştır. Ayrıca, şiir kullanımının öğrencilerin telaffuz becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Şiirle Öğrenme, Kelime Öğrenimi, Telaffuz Geliştirme, Kalıcı Öğrenme

Abstract

This study investigates the effectiveness of poetry in enhancing vocabulary retention and promoting active language use in foreign language education. It is based on the widely accepted view that poetry contributes significantly to vocabulary enrichment and long-term retention. An experimental design was employed with two groups of 10th-grade students: an experimental group and a control group. Poems selected from both Turkish and foreign cultures were used in the experimental group, while the control group received the same target vocabulary through a traditional text-based approach. In the experimental group, poems were enriched with visuals, background music, and dramatization activities to increase student engagement. Target vocabulary was presented in context within the poems, allowing students to establish emotional and meaningful connections with the

¹¹³ Öğretmen, Muratpaşa, Antalya, aynursuat@gmail.com

¹¹⁴ Kepez, Antalya, zumraatca07@gmail.com

¹¹⁵ Kepez, Antalya, borcakhatice08@gmail.com

language. The materials were designed in accordance with students' language proficiency levels and the curriculum. After one week, both groups were administered a vocabulary test to measure retention and recall. Statistical analysis revealed a significant difference between the groups. The experimental group achieved higher recall rates (64%–96%) compared to the control group (36%–76%). Findings indicate that poetry-based instruction significantly improves vocabulary retention and contextual usage. The results further suggest that the rhythmic and emotional nature of poetry, supported by intonation, stress, and dramatization, facilitates vocabulary learning and enhances pronunciation development. Overall, the study demonstrates that poetry is an effective instructional tool for improving both lexical retention and language learning engagement.

Keywords: Learning through Poetry, Vocabulary Learning, Pronunciation Development, Long-term Learning

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil eğitiminde kelime öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığını sağlamak için şiirin kullanımını incelemektir. Yabancı dil öğretiminde kelime dağarcığının zenginleştirilmesi ve kelimelerin kalıcılığının artırılması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için temel bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda, yabancı dilde hedef kelimelerin öğretilmesinde geleneksel yöntemlerin ötesine geçilerek şiirle kelime öğretiminin daha etkili olacağı öngörülmektedir. Çünkü şiirin ritmik yapısı, tonlama, vurgu ve görsel unsurların, öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde öğrenmelerini ve hatırlamalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın somut hedefleri şunlardır:

1. Yabancı dil öğretiminde kelime öğrenme ve hatırlama başarısını artırmak amacıyla şiirin kullanımının etkisini incelemektir.
2. Şiir yoluyla öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde öğrenmelerini ve bu yöntemle kelimelerin kalıcılığını sağlamaktır.
3. Şiir aracılığıyla öğrencilerin kelime telaffuzunu ve dil becerilerini geliştirmektir.
4. Şiir kullanımının öğrenci motivasyonuna olan etkisini gözlemlemek ve yabancı dil dersine olan ilgiyi artırmaktır.

Bu araştırma, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde daha yaratıcı olmalarını, hedef dilin kültürel unsurlarını keşfetmelerini ve yabancı dil derslerini daha ilgi çekici hale getirmeyi amaçlamaktadır. Dil öğretiminde şiir gibi yaratıcı araçların kullanılmasıyla dil öğretimine farklı ve yeni bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmaktadır.

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğreniminin önemi giderek artmaktadır. Bu bağlamda yabancı dilde etkili ve kalıcı bir öğrenme büyük önem taşımaktadır. Günümüzde İngilizce öğretim materyalleri dilin kendisini ön plana çıkarırken, dilin nasıl öğretileceği ve içeriğin sunumuna dair yaklaşımlar genellikle göz ardı edilmektedir. (Maley & Duff, 1989). Bu kapsamda dil öğretiminde seçilen konular ve öğretim yöntemleri önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, ülkemizde yabancı dilde kelime öğretimini daha verimli ve etkili hale getirmeye yönelik yapılan çalışmalar genellikle sınırlıdır. Çoğunlukla, yabancı dil öğretiminde oyunlaştırma, drama, şarkılar ve teknolojik araçlar gibi yöntemlerle kelime öğretimi üzerine araştırmalar yapılmışken, şiir kullanımının hedef kelimelerin öğretimi ve şiirin yarattığı duygusal etkinin üzerine yapılan çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde şiir kullanılması gerekli görülmüştür.

Devlet okullarında verilen zorunlu yabancı dil eğitimi ikinci sınıftan itibaren başlar. Başlangıçta ilgi çekici ve eğlenceli görülen yabancı dil dersi, zamanla artan müfredat yoğunluğuyla birlikte fazladan bir yük gibi algılanmaya başlanır ve ilgi kaybolur. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı dil derslerinde dilbilgisi ve kelime ezberleme çalışmalarına ağırlık verildiğinde ise dil öğrenimi etkisini kaybetmeye başlamaktadır. Bu durumu aşmak ve öğrencilere İngilizcenin sadece okuldan ibaret olmadığını göstermek amacıyla şiirlerden yararlanılarak yeni ve farklı bir yaklaşım benimsenmiştir.

Şiirlerin ele aldığı konular tüm insanlık deneyiminin genel alanlarına hitap ettiği düşüncesinden yola çıkarak öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik seçilen şiirler, dili yorumlama açısından anlamlı ve akılda kalıcı dizeler sunmaktadır (Lazar, 1993; akt. Ceylan, 2008). Bu dizeler, öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde öğrenmelerini kolaylaştırırken aynı zamanda duygusal bir bağ kurmalarını sağlayarak öğrenilen kelimelerin kalıcılığını artırmaktadır. Şiirlerin ritmik yapısı ve tonlaması, dil becerilerinin gelişimini desteklerken, öğrencilere dilin doğal akışında ve kültürel zenginliklerinde derinlemesine bir anlayış kazandırmaktadır.

Araç olarak şiirin seçilmesindeki gerekçe Howard Gardner'ın 1993 yılında yayınlanan Çoklu Zekâ Kuramı ile açıklanabilir. Gardner, öğrenmenin beynin farklı yerlerinde gerçekleştiğini öne sürmektedir. Geleneksel zekâ yaklaşımının, öğrenciyi ortak bir ölçüte göre değerlendirmede avantaj sağladığını ancak öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Gardner'e göre zekâ, birbirinden bağımsız olarak işleyen sekiz bileşenden oluşur ve bir etkinlik, aslında birkaç zekâ bileşeninin birlikte çalışmasıyla gerçekleşir (Başaran, 2004).

Gardner'in kuramında bahsedilen sekiz zekâ türü şunlardır:

1. Sözel / Dil Zekâsı,
2. Mantık / Matematiksel zekâ,
3. Görsel / Uzamsal zekâ,

4. Bedensel / Kinestetik zekâ,
5. Müzik / Ritim zekâsı,
6. Dışa dönük/Sosyal zekâ,
7. Öze dönük/Bireysel zekâ,
8. Doğa zekâsıdır.

Gardner'in (1993) çoklu zekâ kuramına göre, öğrenme süreci sadece tek bir zekâ bileşeniyle sınırlı değildir; bunun yerine beynin farklı alanlarında çeşitli zekâ türlerinin birlikte çalıştığı bir süreçtir. Bu bağlamda, şiir gibi yaratıcı araçlar öğrencilerin farklı zekâ bileşenlerini aynı anda harekete geçirerek dil öğrenimini daha etkili hale getirir. Gardner'in kuramında yer alan sekiz zekâ türünden özellikle Sözel/Dil Zekâsı, Görsel/Uzamsal Zekâ, Müzik/Ritim Zekâsı ve Bedensel/Kinestetik Zekâ, şiir aracılığıyla öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini sağlar. Ayrıca bu zekâ türleri, öğrencilerin hem dilsel hem de yaratıcı yönlerini ortaya çıkararak kelime öğreniminin kalıcı hale gelmesine yardımcı olur.

Şiirin dil öğretiminde kullanımı, taşıdığı dilin ögesi, ritim, müzikalite ve ölçü açısından Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramında belirtilen birçok zekâ türüne birden hitap etmesi nedeniyle büyük önem taşımaktadır (Ceylan, 2008). Şiir, yabancı dil öğretiminde dilin ritmik ve estetik yönlerini sunarak kelime öğretimini kolaylaştırır (Maley & Duff, 1989). Bununla birlikte, şiirlerin duyguları aktarma gücü, öğrencilerin kelime ve yapıların bağlam içindeki anlamını kavramalarına yardımcı olur (Lazar, 1993). Araştırmalar, şiirin dili öğrenmeyi daha eğlenceli ve kalıcı hale getirdiğini ve kültürel unsurları daha etkili bir şekilde aktardığını göstermektedir. (Tomlinson, 2013).

Bu kapsamda, yabancı dil öğretiminde şiir kullanımı, kelime öğrenimini kolaylaştırmanın yanı sıra, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin uzun süre hafızada kalmasını sağlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmayı desteklemek amacıyla çalışma sonunda öğrencilerin görüşleri de nitel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, okulumuzun 10/A sınıfı (deney grubu) ve 10/D sınıfı (kontrol grubu) oluşturmaktadır. Araştırmada, şiirde kazandırılması hedeflenen kelimelerden oluşturulan testler, nicel veri aracı olarak kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin bu süreçle yönelik görüşleri ve önerileri nitel veri olarak toplanmıştır.

Deney grubuyla ilk hafta yabancı kültürden şair William Wordsworth' ün "Daffodils" şiiri; ikinci hafta ise Türk kültüründen şair Orhan Veli Kanık'ın "Birdenbire" şiirinin çevirisi olan "All of a Sudden" şiiri ile çalışma yürütülmüştür. Şiirler fotokopi olarak öğrencilere dağıtılmış ve şiir akıllı tahtadan dinletilmiştir. Daha sonra şiir, öğretmen tarafından tonlama ve telaffuza önem verilerek okunmuştur.

Şiirde bilinmeyen kelimeler, öğretmen tarafından dramatize edilerek ve bağlamdan anlam çıkarma yöntemiyle öğretilmiştir. Ardından sınıftaki öğrencilerin de şiiri dörtlükler şeklinde okuması sağlanmıştır.

Kontrol grubuyla ilk hafta, şiirlerden seçilen kelimeleri içeren metinler hazırlanmış ve bu metinler geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Metinler, öğretmen ve ardından öğrenciler tarafından okunarak bilinmeyen kelimelerin Türkçe anlamı doğrudan verilmiştir. Her iki gruba bir hafta sonra kelime öğreniminin kalıcılığını ölçmek amacıyla test uygulanmıştır. Test sonuçları, doğru ve yanlış cevapların tablollaştırılması yoluyla analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Proje İş-Zaman Çizelgesi

İşin Tanımı	AYLAR									
	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak
Literatür Taraması							X	X	X	
Arazi Çalışması							X	X	X	
Verilerin Toplanması ve Analizi								X	X	X
Proje Raporu Yazımı									X	X

BULGULAR

Tablo 1’deki bulgular, ilk hafta yapılan kelime testinin sonuçlarını ve deney ile kontrol grubundaki öğrencilerin belirli kelimeleri hatırlama oranlarını göstermektedir.

Tablo 1 “Daffodils” Şiirinde ve Metninde Geçen Ortak Kelimeler

1.HAFTA	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kelime-1	%84	%60
Kelime-2	%76	%60
Kelime-3	%64	%54
Kelime-4	%56	%60
Kelime-5	%84	%56
Kelime-6	%92	%54
Kelime-7	%92	%60
Kelime-8	%76	%48
Kelime-9	%72	%36
Kelime-10	%80	%42
Kelime-11	%72	%60
Kelime-12	%88	%42
Kelime-13	%96	%76
Kelime-14	%80	%60
Kelime-15	%76	%68

Veri analizi sonucunda elde ettiğimiz bulgulara göre, deney grubu tüm kelimelerde kontrol grubuna kıyasla daha yüksek hatırlama oranına sahiptir. Tablo 1’e bakıldığında, şiir aracılığıyla gerçekleştirilen kelime öğretiminin metinle öğretilen yöntemle göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 1’i incelediğimizde en yüksek hatırlanma oranıyla Kelime 13’tür. Kelime hatırlama oranı deney grubunda %96, kontrol grubunda %76’dır. Bu fark, deney grubunda kullanılan yöntemin etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu tablodaki Kelime-6, Kelime-7, Kelime-12’nin oranlarına bakıldığında, şiirde kullanılan ses, ritim ve dramatize yöntemlerinin belirli kelimelerde daha fazla etkili olduğu göstermektedir. Sonuç olarak deney grubu kelimeleri hatırlamada kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Tablo 2. “All of a Sudden” Şiirinde ve Metninde Geçen Ortak Kelimeler

2. HAFTA	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kelime-1	%76	%56
Kelime-2	%84	%64
Kelime-3	%80	%52
Kelime-4	%88	%60
Kelime-5	%72	%56
Kelime-6	%92	%54
Kelime-7	%72	%60
Kelime-8	%84	%48
Kelime-9	%88	%60
Kelime-10	%84	%64

Tablo 2’yi incelediğimizde, deney ve kontrol grubu arasında kelime hatırlama oranlarındaki farklılıkların belirgin olduğunu söyleyebiliriz. Tablo 2’deki bu veriler, deney grubunun kelimeleri hatırlama oranının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Deney grubunun genel olarak %70-90 arasında bir hatırlama oranına sahip olduğu, kontrol grubunun ise genellikle %48-64 arasında değişen oranlarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, şiirle yapılan öğretimin kelime öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, yabancı dil derslerinde şiir kullanılarak gerçekleştirilen kelime öğretiminin, öğrencilerin kelime öğrenme ve hatırlama süreçlerine etkisi incelenmiştir. Yabancı ve Türk kültüründen seçilen şiirler deney grubuna, şiirde öğretilmesi hedeflenen kelimelerin yer aldığı bir metin ise kontrol grubuna İngilizce dersinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan

test sonuçlarına göre, şiir yoluyla öğretim yönteminin kullanıldığı sınıfta kelimelerin hatırlanma ve doğru cevaplanma oranı daha yüksek bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan testlerde, deney grubundaki öğrencilerin kelimeleri hatırlamada ve kelime anlamını bağlamdan çıkarma konusunda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle deney grubunda kelime hatırlama oranı en yüksek %96 olarak ölçülürken, kontrol grubunda bu oran %76'da kalmıştır. Hedef kelimeleri hatırlama ve doğru yanıtlama oranı ise deney grubunda en düşük %64 olarak belirlenirken, kontrol grubunda %36 olarak ölçülmüştür. Bu bulgular, yabancı dil eğitiminde kelime öğretiminde şiir kullanılımasının, öğrencilerin öğrenme ve dil becerilerini geliştirme süreçlerine önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Yapılan testlerden elde edilen sonuçlar, yabancı dil derslerinde şiir kullanımının öğrencinin dikkatini, ilgisini, algısını, hatırlama becerisini ve öğrendiklerini etkili bir şekilde kullanmasını olumlu yönde etkilemiştir.

Şiir, yapısal olarak görsel açıdan dikkat çekerken, ritim ve melodi sayesinde öğrencilerin zihninde kolayca yer edinir. Maley ve Duff (1989), şiirlerin ritmik yapıları, tekrarları ve duygusal zenginlikleri sayesinde öğrencilerin dili yalnızca akademik bir araç olarak değil, aynı zamanda duygusal ve estetik bir ifade aracı olarak da öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucuna göre, şiirin öğrencilerde kaygıyı azaltan, güdülenmeyi artıran bir etkisinin olduğu ve öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür. Şiir yoluyla öğretim tekniği, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine ve telaffuzlarını iyileştirmelerine katkı sağlar. İngilizce derslerinde uygulanan şiir yoluyla kelime öğretim yönteminin, öğrencilerin kelime bilgisi, söz dizimi, dilbilgisi ve ses bilgisi gibi temel unsurları öğrenmelerine yardımcı olduğu, aynı zamanda uyandırdığı duygular sayesinde dili daha etkili kullanabildikleri gözlemlenmiştir.

Gardner'in çoklu zekâ kuramına göre, öğrencilerin duyduklarını zihninde canlandırabilmesi, hayal edebilmesi, müzik zekâsıyla ritim ve sesin duyguyu ifade edebilmesi, şiir kullanımını önemli bir araç haline getirmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde şiirlerin kullanılması, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak yapmış olduğumuz araştırma, şiirlerin yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Şiirin duygusal derinliği, ses benzerlikleri, ritim gibi unsurları sayesinde ise kelimelerin kalıcılığının arttığı gözlemlenmiştir.

Şiirler, kelime öğretimini yalnızca bir ezber süreci olmaktan çıkararak, anlamlı, kalıcı ve duygusal bir öğrenme deneyimine dönüştürür. Bu nedenle, eğitimcilerin şiirin dil öğretimindeki potansiyelini keşfetmeleri ve müfredatlarına daha fazla dahil etmeleri önerilmektedir. Böylelikle öğrencilerin dil becerileri geliştirilirken, dilin kültürel ve duygusal boyutları da zenginleştirilebilir.

ÖNERİLER

1. Bu araştırma, sınırlı bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Daha geniş bir örneklemle yapılacak araştırmalar, şiir yoluyla kelime öğretim yönteminin daha geniş bir öğrenci kitlesi üzerindeki etkilerini inceleyebilir.
2. Bu araştırma lise kademesindeki 10. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Gelecek araştırmalarda, şiir yoluyla öğretim yönteminin farklı yaş grupları ve dil seviyelerindeki öğrenciler üzerindeki etkisi incelenebilir.
3. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Şiir yoluyla kelime öğretimin etkilerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için nitel araştırmalar yapılabilir.
4. Şiir yoluyla kelime öğretim metodunun etkinliğini artırmak için öğretmenlerin, öğrencilerin ilgisini çekecek ve anlam karmaşasından uzak şiirler seçmeleri, ayrıca hem yabancı hem de Türk kültürüne ait değerleri yansıtan şiirleri tercih etmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Altan, M.Z. (1999). Çoklu zekâ kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi* 17(17), 105-117.
- Başaran, İ. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5 (1)
- Ceylan, H. (2008). Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretiminde Şiirin Kullanımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Kondakçı, Y. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Eğitim Bilimleri Perspektifinden*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A., & Duff, A. (1989). *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury Pub.

BAĞIMSIZLIK YILLARINDA ANDİCAN VİLAYETİ İLE TÜRKİYE ARASINDAKİ EKONOMİK VE YATIRIM İŞ BİRLİĞİNİN GELİŞİM EĞİLİMLERİSodiqova Muhabbat Salimovna ¹¹⁶,**ÖZET**

Bu makalede, bağımsızlık yıllarında Andican vilayeti ile Türkiye arasındaki ekonomik ve yatırım iş birliğinin oluşumu, kurumsallaşması ve gelişim eğilimleri tarihsel-karşılaştırmalı, sistemli ve istatistiksel analiz temelinde incelenmektedir. Araştırmada, 1991 yılından sonra başlayan ikili ilişkilerin ilk aşamada daha çok ticaret, girişimcilik ve iş çevreleri arasındaki temaslar yoluyla şekillendiği, sonraki dönemde ise karşılıklı ekonomik çıkarlar doğrultusunda daha düzenli bir yapıya kavuştuğu ortaya konulmaktadır. Özellikle Özbekistan'da gerçekleştirilen ekonomik reformlar, yatırım ortamının iyileştirilmesi, dış ticaretin serbestleşmesi ve bölgelerin ihracat potansiyelini artırmaya yönelik politikalar, Andican vilayetinin Türkiye ile iş birliğini güçlendiren temel etkenler olarak değerlendirilmektedir.

Makalede ayrıca Andican vilayetinin tekstil, ilaç sanayi, inşaat malzemeleri üretimi, tarımsal ürünleri işleme ve ihracata yönelik imalat alanlarındaki sanayi-ekonomik kapasitesi ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Türk sermayesinin ortak girişimlerdeki artan rolü, modern teknoloji ve ekipmanların üretime dâhil edilmesi, yeni istihdam alanlarının açılması ve yüksek katma değerli ürünlerin üretim hacmindeki yükseliş, iş birliğinin somut sonuçları olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, özel ekonomik bölgeler, elverişli iş ortamı, lojistik imkânlar ve kurumsal destek mekanizmalarının bölgesel yatırım çekiciliğini artırdığı vurgulanmaktadır.

Çalışmada, bölgesel kalkınma, yatırım çekiciliği ve ihracat odaklı üretim arasındaki karşılıklı ilişkinin Andican örneğinde açıklanması, araştırmanın hem tarih yazımı hem de çağdaş ekonomi politikaları açısından bilimsel önemini artıran başlıca yönlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, sonuçlar geleceğe dönük stratejik öneriler de sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Andican vilayeti; Özbekistan – Türkiye ekonomik iş birliği; doğrudan yabancı yatırımlar; bölgesel sanayi iş birliği; ihracatın çeşitlendirilmesi.

DEVELOPMENT TRENDS OF ECONOMIC AND INVESTMENT COOPERATION BETWEEN ANDIJAN REGION AND TÜRKİYE DURING THE YEARS OF INDEPENDENCE**Abstract**

This article examines the formation, institutionalization, and development trends of economic and investment cooperation between Andijan region and Türkiye during the years of independence on the basis of historical-comparative and statistical analysis. The study demonstrates that bilateral

¹¹⁶ Doç. Dr., Andican Devlet Pedagoji Enstitüsü, Andican Devlet Pedagoji Enstitüsü Tarih Bölümü Doçenti. salimovna.m5099@gmail.com

relations, which began after 1991, were initially shaped through trade, entrepreneurship, and contacts between business circles, and later acquired a more structured character in line with mutual interests. In particular, the economic reforms carried out in Uzbekistan, the improvement of the investment climate, the liberalization of foreign trade, and policies aimed at increasing the export potential of regions are assessed as the key factors that strengthened Andijan region's cooperation with Türkiye.

The article also analyzes the industrial and economic capacity of Andijan region in textiles, pharmaceuticals, construction materials, agricultural processing, and export-oriented manufacturing. The growing role of Turkish capital in joint ventures, the introduction of modern technologies and equipment into production, the creation of new employment opportunities, and the increase in the output of high value-added products are regarded as concrete results of this cooperation. In addition, special economic zones, a business environment, logistics opportunities, and institutional support mechanisms are emphasized as factors that enhance investment attractiveness. The study concludes by arguing that the Andijan case demonstrates the close relationship among regional development, investment attractiveness, and export-oriented production, thus increasing the scholarly significance of the research for both historiography and contemporary economic policy.

Keywords: *Andijan region; Uzbekistan – Türkiye economic cooperation; foreign direct investment; regional industrial cooperation; export diversification.*

GİRİŞ

Bağımsızlık yıllarında Özbekistan'ın dış ekonomik politikasının önemli yönlerinden biri, Türkiye ile çok yönlü iş birliğinin geliştirilmesi olmuştur. Bu süreç her ne kadar ulusal düzeyde şekillenmiş olsa da, onun somut sonuçları daha çok bölgeler, özellikle de sanayi ve girişimcilik potansiyeli yüksek olan vilayetler örneğinde açık biçimde görülmektedir. Bu bölgelerden biri de Andican vilayetidir; söz konusu vilayet, Fergana Vadisi'nin büyük üretim, ihracat ve iş gücü merkezlerinden biri olarak Türkiye ile ekonomik iş birliği için elverişli bir zemin oluşturmuştur.

Günümüzde Özbekistan–Türkiye iş birliği yalnızca diplomatik ya da kültürel yakınlık çerçevesinde değil, aynı zamanda somut yatırım, teknoloji transferi, lojistik ve bölgesel sanayi iş birliği biçimlerinde de kendini göstermektedir. Bu bakımdan, Andican vilayeti örneğinde bu iş birliğinin oluşum aşamalarını, devlet tarafından yaratılan hukuki koşulları ve bunların sonucunda ortaya çıkan ekonomik imkânları analiz etmek, hem bilimsel hem de pratik açıdan önem taşımaktadır.

Özbekistan ile Türkiye arasındaki ekonomik iş birliğinin ilk hukuki temelleri bağımsızlığın ilk yıllarında atılmıştır. 2022 yılında imzalanan Tercihli Ticaret Anlaşması'nın başlangıç kısmında, 8 Mayıs 1996 tarihli Ebedî Dostluk ve İş Birliği Anlaşması ile 13 Nisan 1998 tarihli Ticari ve Ekonomik İş Birliği Anlaşması esas alınarak yeni bir ticaret ve ekonomik ortam oluşturulmasının gerekliliği özellikle vurgulanmıştır. Dolayısıyla, Andican vilayetinde daha sonraki dönemde gözlenen yatırım faaliyetleri tesadüfi olmayıp, bağımsızlığın ilk yıllarında oluşturulan siyasi ve hukuki temellerin mantıksal devamı niteliğindedir.

Bu iş birliği özellikle 2017 yılından sonra yeni bir aşamaya yükselmiştir. Resmî istatistik verileri, Özbekistan'ın Türkiye ile dış ticaret hacminin 2017'de 1,55 milyar ABD dolarından 2021'de 3,41 milyar ABD dolarına ulaştığını ve 2022–2024 döneminde de 3 milyar doların üzerinde kaldığını göstermektedir. 2022 yılında ikili ticaret hacmi 3,6 milyar ABD dolarını aşmış, ortak girişimlerin sayısı 2.000'i geçmiş ve yatırım iş birliği göstergeleri 70 kat artmıştır.

2024 yılında Özbekistan ve Türkiye liderleri arasında yapılan üst düzey görüşmelerde, ticaret hacminin 5 milyar ABD dolarına çıkarılması hedefi bir kez daha vurgulanmıştır. Bu göstergeler, Andican gibi ihracat odaklı ve sanayileşmiş bölgeler için Türkiye yönünün özel bir stratejik önem kazandığını ortaya koymaktadır.

Andican vilayeti örneğinde, bu sürecin kurumsal merkezlerinden biri, 14 Ocak 2019 tarihli PF-5629 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile kurulan “Andijon-Farm” Serbest Ekonomik Bölgesi olmuştur. Söz konusu kararnamede, Andijon-Farm SEB'in temel amaçları; yüksek katma değerli farmasötik ürünler üreten modern işletmelerin kurulması, ileri teknolojilerin çekilmesi, tıbbi bitki hammaddelerinin derin işlenmesi, sanayi iş birliğinin geliştirilmesi ve lojistik ile mühendislik-iletişim altyapısının hızla genişletilmesi olarak belirlenmiştir. Bütün bu önlemler, Türk yatırımcılar dâhil olmak üzere yabancı yatırımcılar açısından bölgenin yatırım cazibesini artırmıştır.

11 Haziran 2019 tarihli ve 480 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ise bu serbest ekonomik bölgenin işleyiş mekanizmasını açık biçimde belirlemiştir. Karara göre, Andijon-Farm Serbest Ekonomik Bölgesi katılımcılarının kaydedilmesi, yatırımcılarla yatırım sözleşmelerinin yapılması, bazı durumlarda devlet mülkiyetinin “sıfır” satın alma bedeli üzerinden satılmasına ilişkin sözleşmelerin imzalanması ve en önemlisi yerli ve yabancı yatırımcıların aranması ve çekilmesi, Müdürlük faaliyetinin başlıca yönleri olarak tanımlanmıştır. Böylece devlet, Andican'da yatırım için yalnızca genel koşullar değil, aynı zamanda yönetim, kayıt, yer tahsisi ve yatırım çekme bakımından somut mekanizmalar da oluşturmuştur.

Bunun yanında, mühendislik ve iletişim altyapısını güçlendirmeye yönelik bir dizi cumhurbaşkanlığı kararı da kabul edilmiştir. 30 Nisan 2021 tarihli ve PQ-5101 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı, Andijon-Farm SEB içinde iç ve bağlantı yollarının inşası ile esaslı onarımını ve ayrıca 10 kV'luk elektrik şebekesinin kurulmasını öngörmüştür. 6 Haziran 2022 tarihli ve PQ-271 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı ise bölgede su dağıtım tesisleri, rezervuar ve atık su arıtma tesislerinin inşasını kapsamıştır. Bu tür altyapı desteği olmaksızın, bölgeye büyük ölçekli yatırımların çekilmesi güç olurdu. Bu bakımdan, söz konusu kararlar Andican–Türkiye ekonomik iş birliğinin maddi temelini güçlendirmiştir.

24 Temmuz 2019 tarihli ve 622 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı, Andican vilayetinin sanayi potansiyelinin geliştirilmesine ilişkin olarak 2019–2022 yılları için öngörülen bölgesel sanayi projeleri listesini onaylamıştır. Bu listede, Türkiye'nin “Erler Enerji” şirketinin atık geri dönüşüm tesisinin kurulmasına

katılımı özellikle belirtilmiş ve projenin istihdam kapasitesi 1.000 iş olarak öngörülmüştür. Bu durum, Türk sermayesinin Andican’da yalnızca ticaretle değil, aynı zamanda işleme sanayii ve çevre odaklı modern projelerde de yer aldığını göstermektedir.

Özbekistan ile Türkiye arasındaki iş birliğini yeni bir aşamaya taşıyan önemli belgelerden biri de 29 Mart 2022 tarihinde Taşkent’te imzalanan Tercihli Ticaret Anlaşması olmuştur. Söz konusu anlaşma Özbekistan bakımından 1 Temmuz 2023 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Anlaşma metni, ticari ve ekonomik ilişkiler için yeni bir ortam yaratılmasını, ticaretin genişletilmesi ve teşvik edilmesini, tarife ve tarife dışı engellerin azaltılmasını öngörmektedir. Bu durum, Andican gibi ihracata yönelik bölgeler için Türkiye pazarına erişim imkânlarını genişleten önemli bir unsur olarak hizmet etmiştir.

1 Şubat 2023 tarihinde Cumhurbaşkanı’nın Andican vilayetine yaptığı ziyaret sırasında, Bo’ston ilçesindeki “Sayora Favvorasi” LLC’nin faaliyetlerine özel önem verilmiştir. Bu işletmenin, Türkiye’den getirilen modern ekipmanlar temelinde kurulduğu, yılda 1,2 milyon adet hazır triko ürünü ürettiği ve yaklaşık 1.000 yerel sakine istihdam sağladığı belirtilmiştir. Yıllık ihracat hacminin ise 4 milyon ABD doları olarak planlandığı ifade edilmiştir. Bu örnek, Türk teknolojisi ile Andican’ın iş gücü kaynaklarının birleşmesinin yüksek katma değerli üretimin temelini oluşturduğunu göstermektedir.

2024 yılında Şevket Mirziyoyev, “Stratejik İş Birliği Konseyi’nin kurulması, Özbekistan–Türkiye ilişkileri tarihinde yeni bir sayfa açtı” diyerek, ikili ilişkilerin kapsamlı stratejik ortaklık düzeyine ulaştığını vurgulamıştır. Bu, iki ülke arasındaki iş birliğinin artık sıradan ticari ilişkiler düzeyini aşarak geniş kapsamlı stratejik ortaklık niteliği kazandığını göstermektedir.

Andican’daki işletmelerin faaliyetleriyle tanışma sırasında Cumhurbaşkanı’nın “Bizim için her bir iş yeri önemlidir” şeklindeki ifadesi, bölgesel yatırım politikasının toplumsal boyutunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, Türkiye ile iş birliği yalnızca ticaret göstergelerini artırmaya değil, aynı zamanda istihdam, kadın emeğinin ekonomik hayata katılımı, ihracat ve gelir artışı gibi meselelerin çözümüne de hizmet etmektedir.

Bunun yanında, Andican’da tam üretim döngüsünün oluşturulması, pamuk lifinin derin işlenmesi ve katma değer yaratılması görevleri de özellikle vurgulanmıştır. 2020 yılına ait materyallerde, modern dikiş makinelerinin kurulduğu, 1.200 yeni iş yerinin oluşturulduğu, 6,5 milyon ABD doları yatırım harcadığı ve yıllık 27 milyon ABD doları tutarında ihracatın planlandığı belirtilmiştir. Bu veriler, Andican vilayetinde ekonomik modernleşme, ihracata yönelik ürün üretimi ve dış iş birliği arasındaki yakın bağlantıyı doğrulamaktadır.

SONUÇ

Bağımsızlık yıllarında Andican vilayeti ile Türkiye arasındaki ekonomik ve yatırım iş birliği birkaç aşamadan geçmiştir. İlk aşamada bu iş birliği daha çok genel diplomatik ve ticari-hukuki temellerle sınırlı kalırken, sonraki dönemde, özellikle 2017’den sonra, bölgesel sanayi iş birliği, yatırım projeleri, serbest ekonomik bölgeler, tercihli ticaret rejimi ve altyapısal destek mekanizmaları aracılığıyla önemli ölçüde güçlenmiştir. Andijon-Farm Serbest Ekonomik Bölgesi’nin kurulması, buna ilişkin Cumhurbaşkanlığı ve Hükümet kararları, Erler Enerji gibi Türk şirketlerinin katılımı ve Andican’daki Türk makineleriyle donatılmış tekstil işletmeleri bu sürecin somut tezahürleridir.

Dolayısıyla Andican vilayeti, Özbekistan–Türkiye iş birliğinin bölgesel bir modeli olarak, yalnızca ticari ilişkilerin genişletilmesi açısından değil, aynı zamanda yüksek katma değerli üretimin, lojistiğin, ihracatın ve istihdamın geliştirilmesi bakımından da umut vadeden bir alan olmayı sürdürmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR:

1. **Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı’nın 14 Ocak 2019 tarihli PF-5629 sayılı Kararnamesi.** *“Andijon-Farm” Serbest Ekonomik Bölgesi’nin kurulması hakkında.*
2. **Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu’nun 11 Haziran 2019 tarihli 480 sayılı Kararı.** *“Andijon-Farm” Serbest Ekonomik Bölgesi faaliyetlerinin düzenlenmesine ilişkin tedbirler hakkında.*
3. **Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı’nın 30 Nisan 2021 tarihli PQ-5101 sayılı Kararı.** *Özel ekonomik bölgeler ile küçük sanayi bölgelerinin mühendislik ve iletişim altyapısının daha da geliştirilmesine ilişkin tedbirler hakkında.*
4. **Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı’nın 6 Haziran 2022 tarihli PQ-271 sayılı Kararı.** *Bölgelerde özel ekonomik bölgeler ve küçük sanayi bölgelerinin kurulması ile bunların mühendislik ve iletişim altyapısı ile sağlanmasına ilişkin tedbirler hakkında.*
5. **Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu’nun 24 Temmuz 2019 tarihli 622 sayılı Kararı.** *2019–2022 yıllarında Andican vilayetinin sanayi potansiyelinin geliştirilmesine yönelik ek tedbirler hakkında.*
6. **Özbekistan Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti Arasında Tercihli Ticaret Anlaşması.** 29 Mart 2022.
7. **President.uz materyalleri:** Özbekistan–Türkiye üst düzey görüşmelerine ilişkin resmî bilgiler. 29 Mart 2022 ve 6 Haziran 2024.
8. **UZA.** *“Bilimle ve akılla hareket edersek, daha büyük başarılarla ulaşırız.”* 22 Mayıs 2020.
9. **Matboboev, B.X., Mashrabov, Z.Z.** *Andican Tarihi.*
10. **Rajabov, Q., Bekmuratov, X.** *Özbekistan ile Türkiye arasındaki ekonomik ve kültürel iş birliği tarihinden.* Taşkent: Tafakkur, 2017.

KAZAKİSTAN'DA SULANAN ARAZİLERİN TARIMSAL AMAÇLI MODERN KULLANIMI: DURUM VE SORUNLAR

Baidauletova Gulnur¹¹⁷,

ÖZET

Kazakistan'da sulu tarım, tarımsal üretkenliğin artmasının ana faktörlerinden biridir. Küresel deneyimler, ekilebilir arazinin yaklaşık yüzde 21'inin sulanmasına rağmen, mahsul üretiminin yaklaşık yüzde 40'ına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Türkistan bölgesi de dahil olmak üzere ülkede, su kaynaklarının mevcudiyeti ve olanakları önemli olduğu için bu yöne özel önem verilmektedir. Ülkenin su kaynaklarının yüzde 60'ından fazlası ıslah için harcanıyor ve sulanan arazi, toplam ekilebilir arazi alanının yalnızca yüzde 6,5'ini oluşturmaya rağmen, üretimin yaklaşık yüzde 42'sini sağlıyor. Ülkenin su ekonomisindeki durum, şu anda devlette devam etmekte olan politikanın gözden geçirilmesini ve değiştirilmesini gerektirmektedir. Bunun nedeni, ülke genelinde tarımsal yönetimin ekonomik ve iklim değişikliklerine uyum sağlama eğiliminin zorlukla gerçekleşmesidir. Bu nedenle, su endüstrisi yönetiminin ve kontrolünün yanı sıra su kullanıcılarının da birçok dezavantajı vardır. Su çiftçiliğinde ortaya çıkan sorunlar, tarımsal ürünlerin rekabet gücünü azaltmakta ve mahsul üretimi için yüksek üretim maliyetlerine yol açmaktadır. Gelecekte su endüstrisinin gelişimi BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine uygun olarak gerçekleştirilecektir. Nüfusun, ekonominin ve ekosistemlerin su ihtiyaçlarını karşılamayı ve iklim değişikliği karşısında su kaynaklarını etkin bir şekilde yönetmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda önemli olan yenilikçi teknolojilerin tanıtılması, su tasarrufu sağlayan yöntemlerin geliştirilmesi, altyapının modernizasyonu, kurumsal reformların güçlendirilmesidir. Sonuç olarak, tarımın sürdürülebilirliği artmakta, gıda güvenliği sağlanmakta ve ayrıca ülke ekonomisinin periyodik gelişimi üzerinde olumlu etkisi olan doğal kaynakların rasyonel kullanımı seviyesi artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: tarım, su kaynakları, ekonomik verimlilik, sulanan araziler

Current State And Issues Of Irrigated Lands in Agricultural Sector Of Kazakhstan

Abstract

In Kazakhstan, irrigated agriculture is one of the main factors in increasing the productivity of Agriculture. World experience shows that although about 21 percent of arable land is irrigated, they give about 40 percent of crop production. Special attention is paid to this direction in the country, including in the Turkestan region, because the availability and availability of Water Resources is important. More than 60 percent of the country's water resources are used for reclamation, and irrigated land provides about 42 percent of the crop, although it accounts for only 6.5 percent of the total arable land.

The current situation in water management in the country requires a review and change of the policy currently pursued in the state. This is due to the fact that the process of adaptation of agricultural management to economic and climatic changes in the country is being implemented with difficulties.

¹¹⁷ Öğretmen, Kazakistan, Çimkent, Nursat 33, toti.kana@mail.ru

Therefore, there are many shortcomings in the management and control of the water management sector, as well as the parties that use water, in turn, are irrigated. And as a result of the decline in the technical condition of hydraulic structures and networks, many areas of irrigated land fail and become unusable. The emerging problems in water management reduce the competitiveness of agricultural products and lead to high costs in the production of crop production. In the future, the development of the water industry will be carried out in accordance with the UN Sustainable Development Goals. It involves meeting the water needs of the population, economy and ecosystem and managing water resources effectively in the face of climate change. In this direction, the introduction of innovative technologies, the development of water conservation methods, and the modernization of infrastructure are important to strengthen institutional reforms. As a result, the stability of Agriculture will increase, food security will be ensured, as well as the level of rational use of Natural Resources will increase, which will have a positive impact on the periodic development of the country's economy.

Aim

In some regions of the country, the development of natural resources and the proper expansion of productive forces are also hindered by water shortages. Providing the rural population with high-quality water is a critical issue in the central, western, and—to some extent—southern parts of the country. Furthermore, future socio-economic development depends on the quality of state policy regarding water management and on the soundness of the approach adopted for managing the country's water resources and water use.

Method

In solving the tasks set in the article, logical research, comparative and economic-mathematical analysis, comparison methods, and general scientific methods of analysis, planning, and forecasting were used on a systematic basis.

Keywords: *Agriculture, Water Resources, economic efficiency, irrigated land*

Today, the main goal of Kazakhstan's agrarian policy is to satisfy the demand for raw materials for food and processing enterprises operating in the country and, as a result, to create an efficient agricultural production that ensures the nation's food needs. As well as development of the agricultural sector through the effective use of irrigated agriculture. And for agriculture of the Republic of Kazakhstan, located on the territory of high-risk agriculture, obtaining guaranteed products is always an urgent problem.

Modern water management systems are an independent production link of agricultural production on irrigated land. The main task of agricultural water use is to maintain soil moisture at the required level during the growing season and thereby ensure high land productivity.

In the Republic, land irrigation measures are carried out with the help of more than 2250 water intake hydraulic structures. The length of irrigation channels is more than 47320 km, of which only the length of the main and Inter-farm channels is 13650 km., the length of the collector and drainage

line is 4032 km. Also, 11374 hydraulic structures (HS) were built in the channels, 4877 water separation structures are located at the water distribution points. Water measurement is carried out at 6330 hydrostations.

Of the 1813,5 thousand hectares of irrigated land registered in 2025, 83,7% is concentrated in five regions of the republic (Almaty - 581 thousand hectares, Turkestan-565 thousand hectares, Zhambyl-229,7 thousand hectares, East Kazakhstan-200,8 thousand hectares and Kyzylorda-240,0 thousand hectares). Indicators of the distribution of irrigated lands by regions are presented in Table 1.

Table 1. Volume of irrigated land available in the Republic of Kazakhstan in 2021-2025, thousand hectares

Regions	2021	2022	2023	2024	2025	2025 to 2021 in %
Akmola region	31.0	31,0	31,6	31,6	31,6	101,8
Aktobe region	28.1	28,1	30,3	30,3	30,3	107,7
Almaty region	579.8	579,9	583,1	583,5	584,3	100,8
Atyrau region	20.3	21,8	21,8	21,8	21,8	113,8
West Kazakhstan region	55.8	55,8	55,8	55,8	55,8	100,0
Zhambyl region	229.7	229,7	230,8	230,9	230,9	100,4
Karaganda region	91.6	91,8	93,0	93,1	93,1	101,5
Kostanay region	32.3	32,3	32,3	32,3	32,3	100,0
Kyzylorda region	240.0	242,0	250,0	251	252	105,0
Mangystau region	2.1	2,3	2,3	2,3	2,3	109,4
Pavlodar region	72.2	74,8	86,4	102,2	126,8	175,5
North Kazakhstan region	17.0	17,0	17,0	17,0	17,0	100,0
Turkestan region	565.7	570,4	572,24	573,9	574,4	101,4
East Kazakhstan region	200.8	200,9	195,8	195,8	195,9	97,6
Astana	0.3	0,3	0,3	0,3	0,3	100,0
Almaty	1.2	3,0	2,3	2,9	2,9	241,7
Republic of Kazakhstan	2167.9	2181,0	2203,1	2224,6	2257,1	104,1

Note - [60] prepared on the basis of literature

Turkestan region was named South Kazakhstan region until 2018

As can be seen from Table 1, the volume of irrigated lands is unevenly distributed in the country. In the period from 2021 to 2025, total area of irrigated lands in the country increased by 89,2 thousand hectares, that is, by 104,1%. In all regions, development of irrigated land has shown positive

indicators. Of these, irrigated land increased by 1,5 thousand hectares (113,8%) in Atyrau region, 12 thousand hectares (105%) in Kyzylorda region, 54,6 thousand hectares (175.7 %) in Pavlodar region and 8,7 thousand hectares (101.4 %) in Turkestan region. The reason for this is development of irrigated lands in agriculture as part of the programs for re-commissioning of irrigated lands in the regions. The following Figure 1 shows the share of total and arable lands in the available irrigated lands as of 2025.

In the historically established structure of the economy, a large role is played, first of all, by specific weight of industries that have a high level of added value and use relatively little water, on the one hand, and on the other, by low level of added value and specific weight of industries that consume a lot of water, such as agriculture, including irrigated agriculture, etc.

And one of the key reasons for low efficiency of water use is emergence of a resource approach that has taken place in the water sector, which involves extensive development of water infrastructure not in the direction of regulating demand, but rather only in direction of satisfying supply [1].

From our perspectives, the main directions of improving the efficiency of the use of water resources: use of achievements of advanced technologies, importance of measures to improve the mechanisms of paid water use and rational use of water resources will increase (Figure 2).

According to the figure, possibilities of increasing the water potential of the region, conditions and ways to ensure effective water use in agriculture are indicated.

At the same time, another urgent problem is the lack of water metering devices in most of these farms. And it is impossible to save water without water metering systems. Therefore, in order to control the rational use of water by goods manufacturers in agriculture, it is necessary to use water meters on the basis of regulatory legal acts and to take incentive actions in farms in the process of water conservation [2].

Implementing the directions for increasing the efficiency of water use shown in the figure primarily requires the introduction of water consumption planning in the region's agricultural sector and the optimal placement of crops in crop rotation, which play a crucial role. The main factor in the development of water consumption planning is the information support for water resources management.

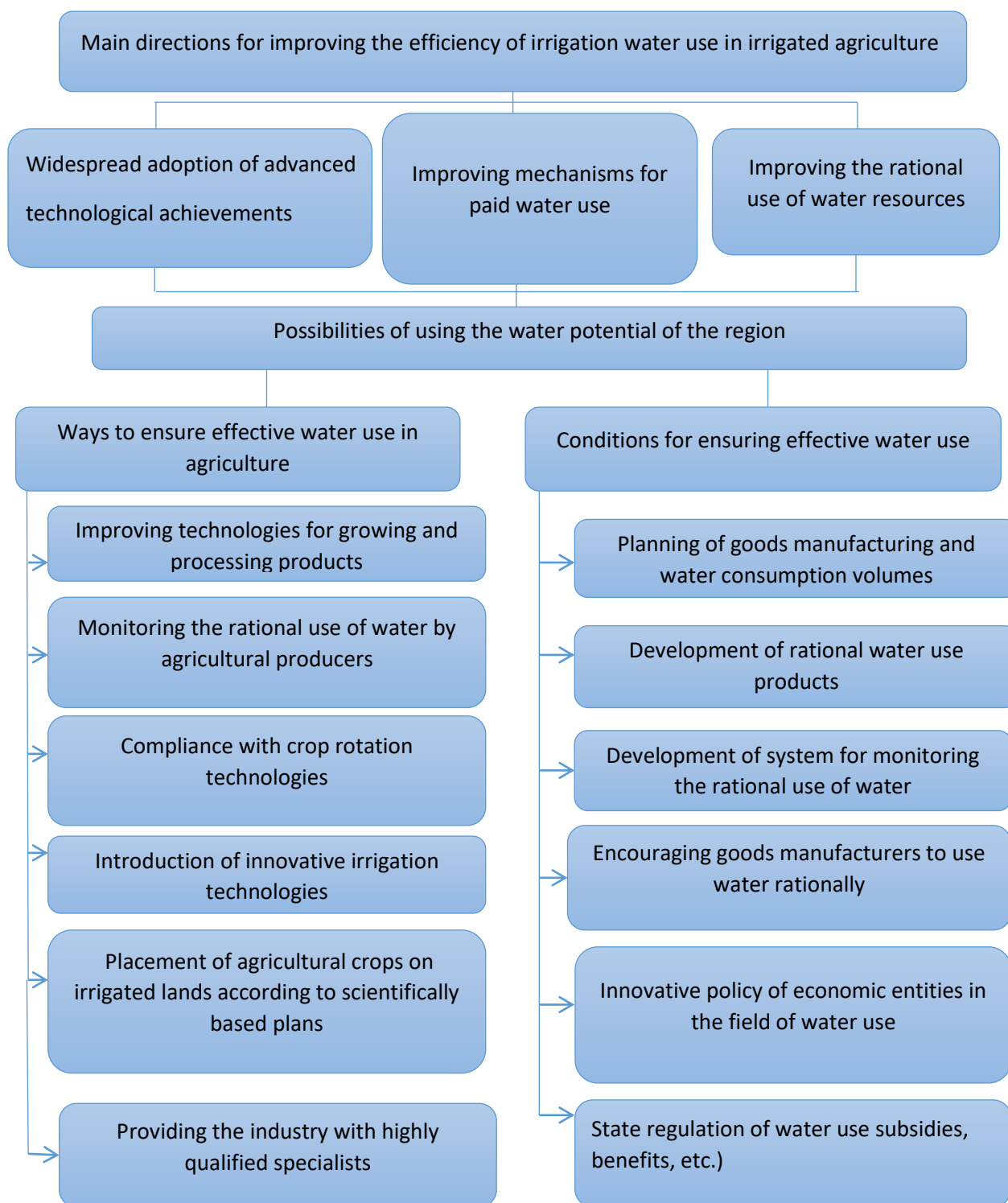


Figure 2 - Main directions for improving the efficiency of irrigation water use in irrigated agriculture

It includes the actions as follows:

identification of problems in the field of efficient use of water resources;

development of an information system to solve the assigned tasks, while describing the sources and technologies to obtain the required information, as well as the composition and structure of information flows;

decision-making based on the collected information.

In addition, the possibilities for increasing the region's water potential are shown, as well as the conditions and ways to ensure efficient water use in agriculture.

Payback and efficiency level of irrigated lands in agriculture is largely determined by the types of crops grown on them. Placement of agricultural crops on irrigated lands according to pre-determined plans directly affects their productivity. When planning the allocation of crops, the following factors must be taken into account:

- ensuring the population is supplied with products from the region's own agricultural production;
- the region's natural and climatic conditions, namely the characteristics of land and soil, temperature and humidity, precipitation levels, and other climatic parameters, etc.;
- agrotechnological requirements of agricultural production, that is, the effective organization of the production area, other measures that ensure the effectiveness of crop rotation [3].

According to the scientifically grounded theory of rational land organization, irrigated lands in agriculture are divided into crop rotation and non-crop rotation plots to increase the efficiency of their use and to rationally organize production processes in line with the proposed theories. These plots have specific sizes depending on the soil fertility and geographical features of the land. For organization and implementation of agrotechnical works along the boundaries of crop rotation fields and arable lands, irrigation and reclamation networks as well as the necessary hydraulic structures must first be designated. In this case, one of the main requirements is to achieve a high coefficient of land use, which means allocating 5-8% of the land for the necessary irrigation-reclamation and road infrastructure. This allows the land use coefficient to reach at least 90–92%.

However, the results of conducted studies show that in the region, organization of crop rotation on irrigated areas and placement of agricultural crops are currently carried out in practice chaotically, without taking into account scientifically based recommendations. Meanwhile, optimal placement of crops in crop rotation is one of the most important factors for the rational use of irrigated lands in agriculture. In recent years, due to climate warming, water scarcity in the region has been increasing. Air temperature is rising across the country, and in the future, longer hot days and prolonged heat waves may occur. That is why, many scientists in their works propose measures to prevent water

scarcity. One such measure is the replacement of water-intensive crops such as cotton, alfalfa, rice, and others with crops that require less water, such as grains and vegetables [4].

Organization of crop rotation on irrigated lands is considered one of the effective methods that can reduce water scarcity in the region and help preserve soil fertility. Crop rotation systems must meet the specific needs of each agricultural enterprise, taking into account increase of the soil fertility and the maximization of production profitability. When developing crop rotation, special attention should be paid to high-value and high-demand crops, based on the basic principles of crop rotation construction (economic feasibility, periodicity, compatibility, and specialization). Subsequently, technologies for growing agricultural crops are developed on the farms. This includes planning the timing and methods of soil tillage, types and application rates of fertilizers, irrigation norms, and crop care systems. In addition, the types of crop rotations in agricultural enterprises are considered in accordance with the requirements dictated by natural conditions, the specialization of the economy, the scientifically based structure of sown areas, the improvement of soil fertility, and the organization of water-saving measures [5].

Thus, the proposed system of crop placement, on the one hand, allows for an increase in the production of vital food products and the conservation of water resources by reducing the total water consumption of agricultural crops per hectare. On the other hand, it positively contributes to the implementation of the country's food security programs. At the same time, it serves as a key factor in increasing the efficiency of irrigated land use, as well as improving hydromelioration and ecological condition of the environment.

REFERENCE LIST:

1. G. O. Baidauletova, A. Y. Yespolova. Hydro-Reclamation of Agricultural Lands in Kazakhstan: Strategy and Tactics of Systematic Development/ / Statistics, study and audit. -2019.- 3 (74) - pp. 120-124
2. K. R. Beisembin. Rational Use of Water Resources/ / Scientific and research publications, 2015. No.11 (31), pp. 16-25
3. A. Ramazanov. *Methods and Techniques of Water Conservation on Irrigated Lands// Irrigatsiya va melioratsiya jurnali*, 2017. No. 2 (8), pp. 12-14
4. Daniel P. Loucks., Eelco van Beek. Water Resource Systems Planning and Management/
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-44234-1.pdf>
5. Burghard S. Meyer, L.Lian, A.Kakabayev Integrated Management of Water Resources in Kazakhstan. Collective monograph: Kokshetau, 2015, p. 358

EĞİTİM SÜRECİNİN LİDERİ OLARAK ÖĞRETMEN: ÖĞRETMEN-LİDERİN KİŞİSEL VE MESLEKİ NİTELİKLERİ

Akbayan KERİMBEKOVA ¹¹⁸, Usmanova Khafiza Davranbekovna ¹¹⁹,

ÖZET

Makalede, öğretmenin eğitim sürecinin lideri olarak fenomeni, eğitim kalitesine yönelik çağdaş gereklilikler ve okul ile yükseköğretimde öğretmen rolünün dönüşümü bağlamında ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı, eğitim sürecinin katılımcılarının ortak faaliyetlerinin etkili bir şekilde örgütlenmesini ve yüksek öğrenme sonuçlarının elde edilmesini sağlayan öğretmen-liderin temel kişisel ve mesleki niteliklerinin bütününe belirlemektir. Araştırmanın kuramsal ve metodolojik temelini, pedagojik liderlik kuramına ilişkin yaklaşımlar, sürekli mesleki gelişim kavramı ve öğrenci merkezli eğitim fikirleri oluşturmaktadır.

Bilimsel yayınların analizine dayanarak öğretmen-liderin başlıca nitelik grupları ortaya konulmuş ve tanımlanmıştır: güdüleyici-değer yönelimli (öğrencilerin gelişim perspektifine sahip olma, her bir çocuğun başarısına ve sonuca odaklanma), zihinsel-iradi (geniş kültürel birikim, yansıtıcılık, özerklik, sorumluluk), sosyal-iletişimsel (etkili iletişim kurabilme, işbirliği yapabilme, ekip içinde çalışma, hoşgörü, empati) ve örgütsel-yönetmel (eğitim sürecini tasarlama ve düzenleme, öğrencileri ilhamlandırma ve sürece dâhil etme yeteneği). Bu niteliklerin toplamı, öğretmen-liderin yeniliklerin öncüsü olarak hareket etmesini, gelişimsel bir eğitim ortamı oluşturmalarını ve öğrencilerin liderlik potansiyelini geliştirmelerini mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak öğretmen-liderin kişisel ve mesleki niteliklerinin, yalnızca akademik sonuçları değil, aynı zamanda eğitim topluluğundaki iklimi, katılımcıların motivasyon ve katılım düzeyini de etkileyen mesleki başarının sistem belirleyici bir faktörü olduğu gösterilmektedir. Gelecek araştırmalar için perspektifler, öğretmenin liderlik potansiyelini değerlendirmeye yönelik tanılayıcı araçların geliştirilmesi ve yükseköğretim ile hizmet içi öğretmen eğitiminde öğretmen-lider niteliklerinin amaçlı biçimde oluşturulmasına ilişkin pedagojik koşulların modellenmesiyle ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler: pedagojik liderlik, öğretmen-lider, eğitim süreci, kişisel nitelikler, mesleki nitelikler.

Teacher as a Leader of the Educational Process: Personal and Professional Qualities of a Teacher-Leader

Summary

The article examines the phenomenon of the teacher as a leader of the educational process in the context of contemporary requirements for the quality of education and the transformation of the teacher's role in schools and universities. The aim of the study is to identify the set of key personal

¹¹⁸ Al-Farabi Kazak Ulusal Üniversitesi, 2.sınıf doktora öğrencisi, Şımkent, Kazakistan, akba1981kz@mail.ru

¹¹⁹ 3.sınıf doktora öğrencisi Ö.Zhanibekov NAC "Güney Kazakistan Pedagoji Üniversitesi, Şımkent, Kazakistan, usmanova_khafiza@mail.ru

and professional qualities of a teacher-leader that ensure the effective organisation of joint activities of participants in the educational process and the achievement of high learning outcomes. The theoretical and methodological basis of the research includes the principles of the theory of educational leadership, the concept of continuous professional development, and the ideas of learner-centred education.

Based on the analysis of scholarly publications, the authors single out and characterise the main groups of qualities of a teacher-leader: motivational and value-related (vision of students' development prospects, focus on results and the success of each child), intellectual and volitional (broad erudition, reflexivity, independence, responsibility), socio-communicative (ability for effective communication, collaboration, teamwork, tolerance, empathy), as well as organisational and managerial (ability to design and organise the educational process, inspire and engage students). The combination of these characteristics enables the teacher-leader to act as an initiator of innovation, create a developmental educational environment, and foster the leadership potential of students.

The article concludes that the personal and professional qualities of a teacher-leader serve as a system-forming factor of their professional success, influencing not only academic outcomes but also the climate in the educational community, as well as the level of motivation and engagement of participants in the educational process. Prospects for further research are associated with the development of diagnostic tools for assessing the teacher's leadership potential and the modelling of pedagogical conditions for the purposeful formation of teacher-leader qualities in the system of higher and continuing teacher education.

Key words: *pedagogical leadership, teacher-leader, educational process, personal qualities, professional qualities, professional competence, educational environment.*

Introduction

The modern education system places demands on the teacher that go far beyond the traditional notion of him as a transmitter of knowledge. Today, the teacher acts as an organizer of interaction, moderator of joint activities, mentor, communicator and initiator of transformations in the educational environment. In this regard, understanding the phenomenon of pedagogical leadership is becoming increasingly relevant, since it is the leadership position that allows the teacher not only to implement the curriculum, but also to create conditions for the development of the student's personality, maintain his motivation and form a culture of cooperation.

The interest in the problem of leadership in education is due to both the change in the social order of educational outcomes and the increasing complexity of the professional activity of the teacher. Teachers are required to be able to work in conditions of uncertainty, adapt to new requirements, innovate, communicate productively with students, parents and colleagues, and be responsible for the results of their own activities. The scientific literature emphasizes that leadership in education is directly related to the personality of the teacher, his professional position, the ability to use authority and organize joint activities of participants in the educational process.

Pedagogical leadership is a multidimensional phenomenon. On the one hand, it manifests itself in the teacher's ability to influence students and colleagues, inspire trust, engage in a common goal, and direct joint activities to achieve meaningful results. On the other hand, it is associated with the inner qualities of the teacher's personality: responsibility, initiative, independence, reflexivity, empathy and willingness for professional self-development. Therefore, the study of the personal and professional qualities of a teacher-leader has not only theoretical, but also practical significance, as it allows us to determine the guidelines for the training and advanced training of teaching staff.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence of pedagogical leadership and characterize the personal and professional qualities of a teacher-leader as the basis for effective organization of the educational process. To achieve this goal, the following tasks are being solved: to reveal the content of the concept of "teacher as a leader of the educational process"; to analyze existing approaches to understanding leadership in education; to systematize the personal and professional qualities of a teacher-leader; to determine their significance for the practice of teaching and upbringing.

Theoretical foundations of pedagogical leadership

There is no single, universal definition of pedagogical leadership in modern pedagogical science, but most researchers agree that it is related to the teacher's influence on participants in the educational process and his ability to ensure productive interaction in the learning environment. Pedagogical leadership is considered as a process of achieving maximum impact from participants in educational activities, in which communication, cooperation and subjective activity develop. In this understanding, leadership is not limited to administrative management, but acts as a special form of professional influence based on the competence, trust, and personal authority of the teacher.

A number of studies emphasize the dual nature of the concept of "teacher-leader". On the one hand, a teacher-leader is understood as a member of the teaching staff who enjoys authority among colleagues and is able to lead others. On the other hand, he is interpreted as a group leader who knows how to organize joint activities and direct them to achieve educational goals. This understanding allows us to conclude that the teacher's leadership position is manifested both in intra-collective relationships and in direct interaction with students.

Meaningful pedagogical leadership is closely related to teaching and learning. It manifests itself in setting goals and expectations, choosing resource allocation strategies, planning and coordinating an educational program, creating and maintaining an educational environment, and stimulating learning activity. Consequently, the teacher-leader does not just transfer knowledge, but designs an educational space in which the student becomes an active participant in the process. In such a

model, the importance of communicative, organizational and motivational aspects of pedagogical activity increases.

Theoretical analysis shows that leadership in education has a pronounced personal and professional character. It is formed at the intersection of the individual personality traits of the teacher, his pedagogical competence, value orientations, professional experience and style of interaction with others. That is why the problem of teacher leadership cannot be reduced to just a set of individual skills. We are talking about a holistic professional position that determines the nature of pedagogical influence and the quality of the educational process as a whole.

Teacher as a leader of the educational process

Understanding a teacher as a leader of the educational process presupposes recognition of his active, guiding and inspiring role in teaching and upbringing. Such a teacher is able to unite participants in the educational process around common goals, form a positive atmosphere of cooperation, support the initiative and create conditions for unlocking the potential of each student. His leadership is manifested not in dominance, but in the ability to organize interaction, motivate, coordinate joint activities and demonstrate a personal example of professional and moral behavior.

In contrast to formal leadership, the teacher's leadership is primarily value-based and communicative. A teacher acquires leadership status not only through his official position, but primarily through recognition from students, colleagues, and parents, trust in his professional opinion, and the ability to convince and inspire. This trust is formed in the process of daily interaction, when the teacher shows competence, consistency, respect for the student's personality and willingness to take responsibility for organizing educational activities.

A teacher-leader is able to act effectively in a changing educational reality. He perceives innovations not as an external pressure, but as a resource for development, is ready for professional search, comprehension of new practices and transformation of his own activities. In the context of modernization of education, it is the teacher-leader who is considered as a strategic resource for transformation, since he is able to generate new ideas, support creative activity and contribute to the professional development of the educational community.

Teacher's leadership is of particular importance in the context of students' subjective development. When a teacher builds the educational process as a space of joint activity, in which there is a place for dialogue, initiative and shared responsibility, schoolchildren and students develop independence, motivation and willingness to cooperate. Thus, the teacher's leadership has an impact not only on the organization of a lesson or lesson, but also on the broader educational outcomes, including personal development and socialization of students.

Personal qualities of a teacher-leader

In the scientific literature, the personal qualities of a teacher-leader are considered as the internal basis of his professional influence. It is the personality of the teacher that ensures the trust, recognition and willingness of participants in the educational process to follow him in achieving common goals. Among the most important qualities that determine the leadership potential of a teacher, researchers identify independence, responsibility, initiative, determination, perseverance, emotional stability and willingness to change. These characteristics allow the teacher to maintain professional stability, make decisions in difficult situations and consistently implement pedagogical tasks.

A significant place in the structure of personal qualities of a teacher-leader is occupied by proactivity and initiative. The leader does not limit himself to performing prescribed functions, but strives to develop the educational environment, offer new solutions, improve forms of interaction and look for more effective ways to organize the educational process. This position is especially important in the context of constant updating of the educational content, digital transformation and the need to take into account the individual characteristics of students.

Empathy, tolerance, and communicative sensitivity are equally important. Researchers consider empathy, the ability to inspire, convince and motivate to be among the basic leadership qualities of a teacher, since they ensure the quality of interpersonal interaction. The teacher-leader is able to take into account the emotional state of students, understand their educational needs, support them in difficult situations and build relationships based on respect and cooperation. This quality is especially valuable in the context of the diversity of study groups and the need to create a psychologically safe educational environment.

Reflexivity is an important personal quality of a teacher-leader. The ability to comprehend one's own actions, analyze the results, see one's strengths and weaknesses, and adjust the style of interaction with students and colleagues is a prerequisite for professional growth. A reflective teacher is able not only to evaluate the effectiveness of his own activities, but also to build a strategy for further development. Due to this, leadership becomes not situational, but stable, based on the inner work of the individual on himself.

Literature

1. Law of the Republic of Kazakhstan "On the Status of a Teacher" dated December 27, 2019, No. 293-VI LRK (with amendments and additions as of 2026). – Astana, 2019.
2. Hung, F. Professional qualities of a teacher-leader in twentieth-first century education / F. Hung, M. S. Khalid // Journal of Educational Studies. – 2022. – Vol. 14, No. 2. – P. 203–219.

3. Nurtayeva, Z. Developing Leadership Qualities of Future Language Teachers: Kazakhstani Experience / Z. Nurtayeva, A. Tleuberdiyev // International Journal of Education in Language, Literature and Arts. – 2023. – Vol. 6, Issue 1. – P. 44–58.
4. Karakulova, M. K. (2024). Specifics of the leadership potential of a teacher of Russian language and literature in a modern multicultural school. *Pedagogy and Psychology*, 1(58), 89–97.

İŞ İLETİŞİMİNİN AYIRT EDİCİ ÖZELLİKLERİ: ÇOK DİLLİ YÖNKhafıza USMANOVA¹²⁰, Sevil Piriyeve KARAMAN¹²¹,**ÖZET**

Yapılan araştırma, dil öğretiminde bireysel çalışmaların düzenlenmesine yönelik didaktik yaklaşımların incelenmesi ve analizine – dil derslerinde öğrencilerin bireysel çalışmalarının düzenlenmesine yönelik dil öğretiminin özel konularına ayrılmıştır. Kişisel odaklı öğretim teknolojileri, farklılaştırma ilkesine dayanarak organize edilmektedir. Toplumumuzda yaşanan sosyo-ekonomik değişim döneminde, kapsayıcı eğitimin yönlerini belirleyen özel bir alanın ortaya çıkmasıyla, bireyselleştirme ilkesi özel bir önem kazanmaktadır. Bu iki ilke, öğrencilerin kişisel özelliklerinin tüm çalışma biçimlerinin – çiftler halinde, alt gruplar halinde ve bireysel olarak – yürütülmesinin temelinde yer aldığı derslerde didaktik açıdan yetkin bir şekilde öğretimin sağlanmasına yönelik yaklaşımları belirler.

Okul pratiğine getirilen tüm yeniliklerin temelinde eğitimsel görevlerin yer aldığı göz önünde bulundurulmalı ve bu nedenle, öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etme ve bunları karşılama, yetiştirileni ile diyalog kurma, eğitimin insani bir şekilde bireyselleştirilmesi temelinde bir öğretim tarzı geliştirmek son derece önemlidir. Öğrencilere kişisel, farklılaştırılmış yaklaşımlar sağlanması durumunda, eğitimsel hedeflerin temel düzeyde edinilmesi sağlanacaktır.

Farklılaştırılmış eğitimin başarısı büyük ölçüde öğrencilerin bilişsel etkinliğine, kendi çalışmalarına ne kadar ilgi duyduklarına bağlıdır. Belirli hedeflerin net bir şekilde görülmesi, bunların ulaşılabilir olması ve öğretmenin ortaya koyduğu gereklilikleri yerine getirebilme imkânı, öğrencilerin bilişsel aktivitesini harekete geçirir. Eğer hedefler öğrenci tarafından biliniyor ve başarılabiliyorsa, ayrıca başarıları da ödüllendiriliyorsa, o zaman bir genç için bunları başarmaya çalışmak doğal bir şey olur. Bu nedenle, hazırlık seviyelerinin açık olması, olumlu öğrenme motivasyonlarının oluşmasına, derse bilinçli bir yaklaşımın geliştirilmesine ve öz saygının artmasına katkıda bulunur. Tüm öğrencilere aynı dil bilgisi bilgileri sunulur ve analitik eylem örnekleri verilir. Öğrencinin seviyelerde ilerlemesinde mutlaka bir tutarlılık sağlanır, ayrıca materyalin hangi seviyede öğrenileceğine dair seçim gönüllü olarak yapılır. Öğrencinin kendi kendini değerlendirme, planlama ve faaliyetlerini düzenleme becerilerini geliştirmesi için pedagojik koşullar oluşturulur. Kontrol, tüm öğrencilerin zorunlu öğrenme çıktılarına ulaşp ulaşmadığının kontrol edilmesini ve ayrıca materyalin daha yüksek seviyelerde öğrenilip öğrenilmediğinin ek olarak kontrol edilmesini sağlar.

Yürütülen araştırma sonucunda, farklılaştırılmış eğitimin, farklı yetenek seviyelerine sahip çocukların maksimum düzeyde gelişimi için koşullar yarattığı sonucuna varılmıştır: özel ihtiyaçları olan çocukların rehabilitasyonu ve ileri düzeyde öğrenim görenlerin daha da ileri düzeyde öğrenim görmesi için. Öğrenme sonuçlarının planlanması gereklidir, çünkü hem zorunlu eğitim seviyesinin belirlenmesi hem de kişisel bilişsel bir yörüngenin belirlenmesi öngörülmektedir. Raporda, dil öğreniminde kişiye yönelik yaklaşımları sağlayan koşulların analizi sunulmuş, dersin çeşitli aşamalarında bireysel

¹²⁰ 3.sınıf doktora öğrencisi Ö.Zhanibekov NAC "Güney Kazakistan Pedagoji Üniversitesi, Kazakistan Cumhuriyeti, Şimkent, usmanova_khafiza@mail.ru

¹²¹ Dr., Ankara Üniversitesi TÖMER, Türkiye, Ankara, spiriyeve68@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9781-8236

çalışmanın düzenlenmesine yönelik öneriler verilmiş, farklı hazırlık düzeylerindeki öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarda farklılaştırılmış faaliyetlerine ilişkin gereksinimler formüle edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: resmi iş stili, iş iletişimi, kurumsal iletişim, sözlü öz sunum, profesyonel yeterlilik, sözlü imaj

DISTINCTIVE FEATURES OF BUSINESS COMMUNICATION: A POLYLINGUAL PERSPECTIVE

Summary

The object of this study is the official-business style, and the subject is its transformation into a didactic framework. Based on the analysis of specialized literature and observations, the thesis has been formulated that the official-business style is the most widespread form of communication in society. It is used in economic, administrative, diplomatic, commercial, and legal spheres.

The ability to conduct business negotiations effectively and to properly document social interactions has become an essential component of professional culture, enabling interaction, exchange of information, and experience. The study identifies the conditions necessary for successful communication at the official level.

Particular attention is given to the specifics of business communication carried out during working hours, which is defined as corporate communication and has distinctive features. To determine its structure, both oral and written forms of business communication are presented as a model. The material selected for the symposium focuses on the organization of oral business communication, which may be dialogical or monological, interpersonal or public, direct or mediated, contact or distant.

Common forms of oral business communication include official conversations, meetings, assemblies, negotiations, conferences, and various business encounters. Intensification processes highlight the importance of mobility, i.e., the need for rapid and unhindered dissemination of business information. Therefore, presentations, round tables, press conferences, briefings, and exhibitions play an increasingly important role in modern business communication.

Mastery of these forms is an integral part of a teacher's professional competence, whether a school teacher, college instructor, or university faculty member. The study presents a pedagogical perspective on the problem, implying the adaptation of the selected material into a didactic format.

For this purpose, the concept of "speech self-presentation" is introduced into teaching practice, defined as the demonstration of one's personality within external communication systems. The concept of image (appearance, speech, manners, environment) is expanded through speech self-presentation, which involves proficient use of both oral and written communication.

The results of experimental teaching indicate the effectiveness of integrated approaches in multilingual groups (Kazakh, Turkish, and Russian). The report demonstrates that modern business negotiations at different social levels are based on unified rules and techniques. Approaches to forming a positive verbal image are also universal and require knowledge of key communication strategies and tactics. Their description in relation to various forms of oral business communication constitutes the content of the presented research.

Key words: *formal business style, business communication, corporate communication, verbal self-presentation.*

Modern toplum, sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel süreçlerin gelişmesiyle birlikte yüksek derecede iletişimsel aktivite ile karakterize edilmektedir. Bu koşullarda, çeşitli toplumsal yaşam alanlarının işleyişini sağlayan resmi-işlevsel konuşma tarzı özel bir önem kazanmaktadır. Onun kullanımı, idari yönetimden uluslararası işbirliğine kadar geniş bir iletişim yelpazesini kapsamaktadır.

Bu araştırmanın güncelliği, öğrencilerin mesleki faaliyetin gereksinimlerini karşılayan istikrarlı iş iletişimi becerileri geliştirmeleri gerekliliğiyle belirlenmektedir. Modernizasyon koşullarında, dil ve mesleki becerilerin entegrasyonunun rolü artmaktadır, bu da resmi-işlevsel üslubun didaktik olarak ele alınması sorununu özellikle önemli hale getirmektedir.

Araştırmanın teorik temelleri

Araştırmanın nesnesi resmi-işlevsel üslup, konusu ise onun didaktik düzlemde dönüşümüdür. Bilimsel literatür analizi ve konuşma pratiği gözlemleri sonucunda, bu üslubun sosyal etkileşimi organize etmek için evrensel bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Resmi-işlevsel üslup, bir dizi özel özellik ile karakterize edilir: dilsel araçların standartlaştırılmış olması, ifadelerin doğruluğu, mantıksal tutarlılık, nesnel anlatım ve metinlerin yapısının düzenlenmiş olması. Bu özellikler, bilginin yorumlanmasının açıklığını sağlar ve iletişim katılımcılarının etkili bir şekilde etkileşimini kolaylaştırır.

Resmi-işçi stilinin önemli bir özelliği, onun kitlesel olmasıdır. Hemen hemen her insan, bir şekilde iş iletişimine dahil olmaktadır — belgeleri düzenlerken, müzakerelere katılırken, devlet ve ticari yapılarla etkileşimde bulunurken. Bu, ilgili konuşma becerilerinin sistematik olarak öğretilmesini zorunlu kılmaktadır.

Etkili iş iletişiminin koşulları

İş iletişiminin başarısı, dilsel ve dil dışı faktörlerin bir araya gelmesiyle belirlenir. Anahtar koşullar şunlardır:

- edebiyat dilinin normlarına ve konuşma kurallarına hakim olmak;
- uygun iletişim stratejileri ve taktikleri seçebilmek;
- iletişim katılımcılarının statüsünü ve rolünü dikkate almak;
- bilgiyi ifade amacına uygun olarak yapılandırma yeteneği;
- iş protokolü kurallarına uyulması.

İletişimin, belirli hedeflere ulaşmayla ilgili pragmatik yönü özel bir öneme sahiptir: ikna, bilgilendirme, pozisyonların uyumu. Bu bağlamda, sözlü etkinin ve argümantasyonun rolü artmaktadır.

Kurumsal iletişimin özgüllüğü

Kurumsal iletişim, mesleki faaliyet çerçevesinde gerçekleştirilen bir tür iş iletişimidir. Kurumsal iletişim, kurumsal bağlılıkla, biçimsellikle ve örgütsel hedeflere ulaşmaya yönelik olmakla karakterize edilir.

Kurumsal iletişimin ayırt edici özellikleri şunlardır:

- etkileşimin kurallılığı;
- mesleki terminolojinin varlığı;
- iletişimin hiyerarşik yapısı;
- belirli sorunların çözümüne yönelik yönelim.

Kurumsal ortamda, ekip içinde etkileşim becerileri, müzakere yeteneği ve faaliyet sonuçlarının sunulması özel bir önem kazanır.

Sözlü iş iletişiminin biçimleri ve türleri

Sözlü iş iletişimi, uygulama biçimlerinin ve yöntemlerinin çeşitliliğiyle ayırt edilir. Çeşitli kriterlere göre sınıflandırılabilir:

- katılımcı sayısına göre: kişilerarası ve kamusal;
- etkileşim türüne göre: diyalogik ve monolojik;
- gerçekleştirme koşullarına göre: temaslı ve uzaktan;
- bilgi aktarım yöntemine göre: doğrudan ve dolaylı.

Geleneksel sözlü iş iletişim biçimleri arasında resmi görüşmeler, toplantılar, kongreler, müzakereler, konferanslar ve iş görüşmeleri yer almaktadır. Dijitalleşme ve iletişim süreçlerinin yoğunlaşması koşullarında, sunumlar, webinarlar, yuvarlak masa toplantıları, brifingler ve basın toplantıları gibi yeni etkileşim biçimlerinin rolü artmaktadır.

İletişim alanının genişletilmesi, uzmanlardan esneklik ve farklı iletişim biçimlerine uyum sağlama yeteneği gerektirir.

İş iletişiminin oluşumunda pedagojik açıdan yaklaşım

Modern eğitim koşullarında, iş iletişimi becerilerinin geliştirilmesi, mesleki eğitimin en önemli bileşeni olarak görülmektedir. Bu, özellikle, faaliyetleri çeşitli iletişim biçimlerinde aktif katılımı gerektiren geleceğin öğretmenleri için geçerlidir.

Etkili bir yönlerden biri, “sözlü öz sunum” kavramının öğretim sürecine dahil edilmesidir. Bu kavram, profesyonel görevler ve izleyici beklentileri dikkate alınarak, iletişim sürecinde kişinin bilinçli olarak sunulmasını ifade eder.

Konuşma yoluyla kendini sunma şunları içerir:

- düşünceleri mantıksal ve ikna edici bir şekilde ifade etme yeteneği;
- ifade araçlarının kullanımında tonlama becerisine sahip olmak;
- sözlü davranış kurallarına uymak;
- konuşmayı belirli bir iletişim durumuna uyarlama yeteneği.

Bu kavram, modern araştırmalarda dış görünüş, davranış, iletişim becerileri ve sosyal çevreyi içeren kapsamlı bir kişilik özelliği olarak değerlendirilen imaj kategorisiyle yakından ilişkilidir. İmaj kavramının konuşma bileşeni ile genişletilmesi, mesleki faaliyetlerde dil becerisinin önemini vurgulamaktadır.

Deney eğitiminin yöntemi ve sonuçları

Araştırma kapsamında, çok dilli bir eğitim ortamında (Kazakça, Rusça, Türkçe) sözlü iş iletişimi becerilerinin geliştirilmesi için bir yöntem geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Metodolojinin temeli, teorik çalışma ile pratik aktivitenin birleştirilmesini öngören entegre bir yaklaşımdan oluşmaktadır.

Eğitim sürecinde aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır:

- iletişimsel durumların modellenmesi;
- rol oyunları ve iş vakaları;
- işletme dili örneklerinin analizi;
- sunum ve tartışmaların yapılması.

DeneySEL eğitimin sonuçları, çeşitli konuşma türlerinin entegrasyonunun, materyalin daha etkili bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Öğrenciler, iletişimsel yeterlilik düzeylerinde artış, argümanlama becerilerinde iyileşme ve topluluk önünde konuşmada özgüvenlerinde gelişme gösterdiler.

Özellikle sözlü imajın oluşturulmasına önem verildi; bu, profesyonel ortamda başarılı etkileşimi sağlayan konuşma stratejileri ve taktiklerinin kullanımını içermektedir. Modern iş iletişimi modellerinin büyük ölçüde birleştirildiği, bunun da kültürlerarası etkileşimi kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

SONUÇ

Yapılan araştırma, resmi-işletme tarzının mesleki iletişimin en önemli aracı olduğunu ve eğitim sürecinde bilinçli bir şekilde öğrenilmesi gerektiğini doğrulamaktadır. Onun didaktik düzleme dönüştürülmesi, öğrencilerin başarılı mesleki faaliyetler için gerekli olan bir dizi yeterliliği geliştirmelerine olanak tanır.

İş iletişimi unsurlarının eğitim sürecine dahil edilmesi, sözlü kendini sunma becerilerinin geliştirilmesi ve sözlü imajın oluşturulması, uzmanların eğitiminin kalitesinin artırılmasına ve onların modern toplum koşullarında etkili bir şekilde etkileşime hazır olmalarına katkıda bulunur.

Literature

1. Law of the Republic of Kazakhstan "On the Status of a Teacher" dated December 27, 2019, No. 293-VI LRK (with amendments and additions as of 2026). – Astana, 2019.
2. Hung, F. Professional qualities of a teacher-leader in twentieth-first century education / F. Hung, M. S. Khalid // Journal of Educational Studies. – 2022. – Vol. 14, No. 2. – P. 203–219.
3. Nurtayeva, Z. Developing Leadership Qualities of Future Language Teachers: Kazakhstani Experience / Z. Nurtayeva, A. Tleuberdiyev // International Journal of Education in Language, Literature and Arts. – 2023. – Vol. 6, Issue 1. – P. 44–58.
4. Karakulova, M. K. (2024). Specifics of the leadership potential of a teacher of Russian language and literature in a modern multicultural school. Pedagogy and Psychology, 1(58), 89–97.

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE ÇEVİRİMİÇİ PLATFORMLARIN KULLANIMININ PEDAGOJİK ETKİLERİ: FIRSATLAR VE SINIRLAMALARAssel AUYELBEKOVA¹²²,**ÖZET**

Bu çalışma, dijital eğitim bağlamında yabancı dil öğreniminde çevrim içi platformların kullanımının avantajlarını ve zorluklarını incelemektedir. Teknolojinin eğitimde giderek daha önemli bir rol oynamasıyla birlikte, çevrim içi platformlar öğrencilerin dil becerilerini edinmeleri için temel araçlar haline gelmektedir. Bu platformlar, öğrenenlerin dilsel yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek esnek ve erişilebilir öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Makale, çevrim içi platformların dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi çeşitli dil becerilerinin gelişimini nasıl desteklediğini ele almaktadır. Öğrenenlerin dil ile daha anlamlı bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlayan etkileşimli özellikler, multimedya kaynakları ve uyarlanabilir öğrenme sistemlerinin kullanımı tartışılmaktadır. Ayrıca, teknik sorunlar, yüz yüze etkileşimin eksikliği ve kaynaklara sınırlı erişim gibi çevrim içi platformların kullanımından kaynaklanabilecek zorluklar da ele alınmaktadır.

Özellikle, çevrim içi öğrenme ortamlarının sunduğu zaman ve mekân esnekliği, kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, anında geri bildirim ve geniş kapsamlı özgün materyallere erişim gibi avantajlara dikkat çekilmektedir. Bu özellikler, öğrenen özerkliğinin artmasına katkı sağlamakta ve bireylerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, çevrim içi platformlar kültürlerarası iletişimi kolaylaştırmakta ve anadili konuşan bireylerle etkileşim imkânı sunarak yabancı dil ediniminde önemli bir rol oynamaktadır.

Bununla birlikte, çalışma çevrim içi öğrenmeye ilişkin bazı zorlukları da ortaya koymaktadır. Yüz yüze etkileşimin sınırlı olması, iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca motivasyon, öz disiplin ve dijital okuryazarlık ile ilgili sorunlar da ortaya çıkabilmektedir. Teknik aksaklıklar, internet erişimindeki eşitsizlikler ve yeterli yapılandırılmış rehberliğin olmaması da etkili öğrenme sonuçlarını engelleyebilir.

Araştırma bulguları, yabancı dil öğreniminde çevrim içi platformların başarılı bir şekilde uygulanmasının iyi yapılandırılmış öğretim yöntemlerine, öğrencilerin aktif katılımına ve harmanlanmış öğrenme stratejilerinin entegrasyonuna bağlı olduğunu göstermektedir. Çevrim içi platformlar önemli bir potansiyele sahip olsa da, etkililikleri doğrudan pedagojik destek ve teknolojik altyapıya bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: çevrim içi öğrenme platformları, yabancı dil öğrenim

¹²² Öğretmen, Shymkent, Kazak, assel_auyelbekova@mail.ru

Pedagogical Implications of Using Online Platforms in Foreign Language Education: Opportunities and Limitations

This paper explores the advantages and challenges of using online platforms for foreign language learning in the context of digital education. As technology continues to play an increasingly significant role in education, online platforms are becoming essential tools for students to acquire language skills. These platforms offer flexible and accessible learning opportunities that can help learners develop their linguistic abilities.

The paper examines how online platforms support the development of various language skills, such as listening, speaking, reading, and writing. It discusses the use of interactive features, multimedia resources, and adaptive learning systems that help learners engage with the language in a more meaningful way. Additionally, the paper considers the challenges that may arise from using online platforms, such as technical issues, lack of personal interaction, and limited access to resources. Particular attention is paid to the benefits of online learning environments, including time and location flexibility, personalized learning paths, immediate feedback, and access to a wide range of authentic materials. These features contribute to increased learner autonomy and allow individuals to progress at their own pace. Furthermore, online platforms facilitate cross-cultural communication and exposure to native speakers, which are essential elements in foreign language acquisition.

The study also identifies some challenges associated with online learning, such as limited face-to-face interaction, which can negatively affect the development of communication skills. Additionally, issues related to motivation, self-discipline, and digital literacy may arise. Technical difficulties, unequal internet access, and a lack of structured guidance can further hinder effective learning outcomes. The findings emphasize that the successful implementation of online platforms for foreign language learning depends on well-structured teaching methods, active student involvement, and the incorporation of blended learning strategies. While online platforms have significant potential, their efficacy is closely tied to pedagogical guidance and technological support.

Keywords: *online platforms, foreign language education, computer-assisted language learning, blended learning, learning analytics, artificial intelligence*

Historically, foreign language education relied heavily on localized, face-to-face instruction, where the physical classroom served as the primary nexus for linguistic input and communicative practice. However, the advent of computer applications in second language acquisition has systematically expanded the boundaries of these traditional learning environments (Chapelle, 2001). In recent years, and particularly following the post-pandemic acceleration of digital delivery, online educational technologies have transitioned from being merely supplementary tools to serving as essential infrastructure. As institutions and independent learners increasingly navigate this digital age, the paradigm of the "global classroom" has materialized, enabling unprecedented access to authentic language exposure and cross-cultural communication across geographical divides (Hampel & Stickler, 2005).

Despite the ubiquitous availability of these tools, the mere digitization of instructional materials does not inherently guarantee effective language acquisition. The integration of online platforms introduces a complex matrix of pedagogical implications that educators must critically navigate. As Beatty (2010) observes, computer-assisted language learning (CALL) demands a rigorous pedagogical foundation to ensure that technology serves the learning objectives rather than eclipsing them. The shift toward digital environments allows for highly personalized and scalable support structures driven by learner data (Siemens, 2013). Yet, this transition simultaneously demands a reevaluation of established teaching methodologies. Instructors are required to balance the affordances of cutting-edge technology with the fundamental human need for meaningful, spontaneous interaction. This paper explores the taxonomy of digital language learning platforms, delineates the primary opportunities and limitations they present, and formulates comprehensive pedagogical recommendations for modern language education.

The contemporary ecosystem of online language learning encompasses a wide spectrum of tools designed to facilitate different facets of the linguistic acquisition process. Understanding the distinct characteristics of these platforms is essential for effectively integrating them into a cohesive curriculum (Beatty, 2010; Chapelle, 2001).

Comprehensive Learning Management Systems (LMS), such as Moodle and Canvas, serve as the structural backbone of formal institutional language programs. These platforms provide centralized course delivery, robust assessment tools, and asynchronous communication features. By acting as secure digital repositories, LMS environments allow educators to systematically sequence multimodal materials and track student progress over time. In a blended learning context, Garrison and Vaughan (2008) emphasize that an effective LMS does not merely store documents; rather, it facilitates a sustained community of inquiry through structured, asynchronous discussions that encourage reflective language production.

Synchronous interaction tools, primarily Zoom, Microsoft Teams, and Google Meet, have become synonymous with the modern virtual classroom. These platforms attempt to replicate the immediacy of face-to-face instruction, enabling real-time spoken interaction, immediate corrective feedback, and collaborative peer activities via breakout rooms. For foreign language learning, synchronous visual and auditory connections are vital for practicing pronunciation and engaging in communicative tasks. However, as Hampel and Stickler (2005) note, managing these synchronous environments requires tutors to develop distinct socio-affective skills that go beyond traditional classroom management.

The proliferation of professional tutoring marketplaces represents a democratization of language instruction outside traditional institutional boundaries. Platforms such as Preply and iTalki connect

learners directly with native speakers and certified tutors across the globe, facilitating highly individualized, one-on-one instruction. These environments cater to specific learner goals, ranging from conversational fluency to targeted pragmatic competence, and emphasize the value of authentic, unscripted discourse tailored to the learner's immediate needs, which aligns with communicative and learner-centered orientations in CALL (Beatty, 2010; Chapelle, 2001).

Mobile-assisted language learning (MALL) applications have popularized microlearning by disaggregating language acquisition into gamified, highly accessible lessons. Kukulska-Hulme (2012) highlights that mobile devices uniquely facilitate learning across multiple contexts, blurring the lines between formal study and informal daily practice. More recently, the integration of generative AI has introduced sophisticated speech recognition and dynamic conversational practice tools. AI-powered chatbots now offer learners the ability to engage with the target language adaptively, receiving immediate, automated feedback on syntax and vocabulary in low-anxiety environments (Holmes et al., 2019).

The strategic deployment of online platforms introduces significant advantages that enhance both the individual learning experience and broader institutional capabilities. The most prominent opportunity for learners is the unparalleled flexibility and accessibility of digital resources. Unconstrained by rigid spatial boundaries, learners exercise greater autonomy over their schedules. Furthermore, digital platforms grant immediate access to diverse, multimodal authentic materials—such as global news streams, interactive videos, and podcasts—which enrich linguistic input and cater to varied cognitive preferences (Beatty, 2010; Kukulska-Hulme, 2012).

At the institutional level, digital tools unlock powerful mechanisms for instructional optimization. The advent of learning analytics provides educators with actionable, data-informed insights into student behaviors and comprehension levels. Siemens (2013) notes that learning analytics allow institutions to predict student success, identify at-risk learners early, and implement targeted interventions. This data stream facilitates sophisticated pedagogical differentiation; teachers can seamlessly scaffold materials across various proficiency levels within a single digital ecosystem. Additionally, online platforms facilitate community learning. By connecting students with international peer cohorts, digital spaces enable the formation of global communities of practice, transforming language learning into a culturally expansive endeavor.

Despite their affordances, the transition to digital language education encounters substantial barriers. The efficacy of online learning is fundamentally predicated on robust technological infrastructure. Systemic inequities, such as limited bandwidth, unstable internet connections, and device limitations, frequently disrupt the continuity of learning. When hardware and connectivity are sufficient, students may still experience "platform overload"—the cognitive friction caused by

navigating multiple distinct digital interfaces, which detracts from the primary goal of language acquisition (Beatty, 2010; Kukulska-Hulme, 2012).

Furthermore, language is inherently a social construct, and digital environments often struggle to replicate the nuanced dynamics of physical communication. Synchronous video-conferencing can suffer from reduced spontaneity; micro-delays in audio transmission and the constraints of screen-based interaction limit vital non-verbal cues, such as eye contact and subtle prosodic shifts, which are crucial for communicative competence (Hampel & Stickler, 2005). These interactional challenges are exacerbated by issues of self-regulation. Online learning demands a high degree of intrinsic motivation and academic autonomy. Without the structured physical presence of an instructor, learners frequently struggle with distractions, leading to engagement drops, feelings of isolation, and screen fatigue (Garrison & Vaughan, 2008).

To maximize opportunities and mitigate digital limitations, the field of foreign language education must embrace significant pedagogical adaptations. This paradigm shift requires a reevaluation of teacher roles, assessment strategies, and ethical frameworks in ways that are consistent with scholarship on blended learning, CALL, and digital pedagogy (Beatty, 2010; Garrison & Vaughan, 2008).

In digital spaces, the educator's role transitions from a central transmitter of knowledge to an active facilitator of learning experiences (Garrison & Vaughan, 2008). This demands an interaction-first approach to instructional design, prioritizing communicative tasks that require active student production over passive content consumption (Chapelle, 2001). Instructors must cultivate a strong social presence within online environments to mitigate learner isolation. Additionally, educators must serve as curators, guiding students through an abundance of digital resources, and provide multimodal feedback that combines the efficiency of automated grammar checks with the nuanced, empathetic support unique to human teachers.

Traditional standardized assessments are frequently inadequate and highly vulnerable to academic integrity violations in online settings. Consequently, digital language education necessitates a redesign toward authentic assessment. Educators should implement performance-based evaluations requiring students to produce original language in practical contexts, such as collaborative digital storytelling or real-time oral proficiency interviews. Furthermore, with the rise of generative technologies, institutions must develop AI-aware policies, establishing clear guidelines on how students may ethically utilize AI drafting tools without compromising their authentic learning process (Holmes et al., 2019).

The reliance on educational platforms introduces complex ethical considerations regarding data privacy and accessibility. Curriculum design must incorporate the principles of Universal Design for

Learning (UDL) to proactively address the digital divide. The CAST (2018) UDL guidelines emphasize providing multiple means of engagement, representation, and action, which translates online to offering low-bandwidth asynchronous alternatives and multilingual support to ensure inclusivity. Finally, navigating these pedagogical shifts relies entirely on continuous professional development. Institutions cannot assume that physical classroom expertise transfers automatically to digital environments. Training programs must focus on online pedagogical methodologies, emphasizing how to design interaction-rich tasks and ethically integrate emerging technologies (Kukulska-Hulme, 2012).

The digital age has irrefutably redefined foreign language education. Online platforms, ranging from comprehensive Learning Management Systems to AI-driven mobile applications, have vastly expanded access, offering learners diverse multimodal resources and personalized learning pathways. However, this transition is accompanied by significant challenges, notably infrastructural barriers, diminished interactional spontaneity, and the cognitive toll of self-regulated learning. To navigate this landscape successfully, a delicate balance is essential. It is recommended that educators adopt a blended-by-design approach, deliberately structuring courses to balance asynchronous digital efficiency with high-quality communicative interaction. By explicitly teaching digital literacies, designing authentic tasks, applying UDL principles, and investing in continuous professional development, institutions can harness the full potential of online platforms. In doing so, they create foreign language learning environments that are not only technologically advanced but also pedagogically rigorous and deeply engaging.

References

1. Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning* (2nd ed.). Pearson.
2. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
3. Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.
4. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
5. Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311–326. <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>
5. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

6. Kukulska-Hulme, A. (2012). How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 15(4), 247–254. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.002>
7. Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>

ÖZET

Makale, medyanın gelişiminin edebi iletişimin yapısı üzerindeki etkisini kapsamlı bir şekilde analiz ediyor. 21. yüzyılda dijital teknolojilerin yayılması, edebi metnin üretim, dağıtım ve algı mekanizmalarını temelden değiştirdi. Geleneksel edebi iletişimde metin, yazardan okuyucuya baskı yoluyla ulaşan çok aşamalı bir yapı ile yayılırken, Modern dijital ortam bu zinciri sıkıştırarak metnin dolaşım süresini önemli ölçüde azaltmıştır. Yazarlar çalışmalarını çevrimiçi platformlar, sosyal ağlar ve bloglar aracılığıyla yayınlayabilir ve kısa sürede izleyicilerle etkileşimli bağlantılar kurabilirler. Sonuç olarak okuyucu, yalnızca metnin alıcısı olarak değil, aynı zamanda yorumcu, eleştirmen ve ortak yazar olarak edebi sürece aktif olarak dahil oldu. Araştırma sırasında iletişim teorisi, kültürel çalışmalar ve edebi çalışmalar metodolojilerinin temeli alınmıştır. Teorik olarak, medya teorisi, Henry Jenkins'in yakınsama kültürü, Julia Kristeva'nın metinlerarasılığı, Pierre Bourdieu'nun kültürel sermayesi, izleyici segmentasyonu ve algoritmik kültür kavramları farklılaştırıldı. Bu yaklaşım, Kazak edebiyatının klasik ve modern temsilcilerinin eserlerinin medya alanında nasıl dönüştürüldüğünü kapsamlı bir şekilde anlamayı mümkün kılmıştır. Günümüzün edebi alanında, e-kitaplar, sesli kitaplar, podcast'ler, çevrimiçi platformlar ve sosyal medya, çok kanallı bir edebi iletişim modeli oluşturduklarını kanıtlamıştır. Metin artık sadece görsel kanal aracılığıyla değil, aynı zamanda akustik ve multimedya formatları aracılığıyla da yayılarak okuyucunun algısını genişletiyor. Ayrıca, köprü metni bağlantıları ve ağ yapısı, edebi yorumu katmanlı ve etkileşimli hale getirmiştir. Kazak edebiyatında bu eğilim, klasik mirasın dijital formata uyarlanması, çağdaş yazarların sosyal ağlar aracılığıyla tanınmasında ve çevrimiçi edebi toplulukların oluşumunda kendini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, dijital medyanın edebi iletişim yapısını operasyonel, ağ bağlantılı ve çok kanallı bir sisteme dönüştürdüğünü ve Kazak edebiyatını ulusal kültürel koda uygun olarak küresel medya alanına uyarladığını gösteriyor.

Anahtar Kelimeler: medya, edebi iletişim, dijital kültür, transmedya, izleyici.

MEDIA AND LITERARY COMMUNICATION

Abstract

This article provides a comprehensive analysis of the impact of media development on the structure of literary communication. In the 21st century, the spread of digital technologies has fundamentally transformed the production, dissemination, and reception of literary texts. In traditional literary communication, a text typically followed a multi-stage process from the author to the publisher and finally to the reader. In the digital environment, this chain has been streamlined, significantly reducing the circulation time of literary works. Authors can now publish their texts on online platforms, social media, and blogs, reaching a wide audience in a short period and establishing

¹²³ Doç. Dr., Shymkent University, Republic of Kazakhstan, vika-vika-20@inbox.ru

interactive communication. As a result, readers are not only recipients but also commentators, reviewers, and co-creators in the literary process.

The study employs communication theory, cultural studies, and literary methodology as its theoretical and methodological foundation. Key theoretical concepts include media theory, Henry Jenkins's convergence culture, Julia Kristeva's intertextuality, Pierre Bourdieu's notion of cultural capital, audience segmentation, and algorithmic culture. These frameworks allowed for a detailed examination of how both classical and contemporary Kazakh literary works are transformed in the digital media landscape. In the current literary space, e-books, audiobooks, podcasts, online platforms, and social media have created a multi-channel model of literary communication. Texts are now disseminated not only visually but also acoustically and through multimedia formats, enriching the reader's reception experience. Hypertextual links and networked structures enhance multi-layered literary interpretation and interactive engagement. In the Kazakh literary context, this process is evident in the adaptation of classical heritage into digital formats, the online visibility of contemporary authors, and the emergence of virtual literary communities.

The findings demonstrate that digital media have transformed literary communication into a rapid, networked, and multi-channel system while enabling Kazakh literature to maintain its national cultural identity and integrate into the global media environment.

Keywords: *media, literary communication, digital culture, transmedia, audience*

Introduction

In the XXI century, the media has become the main institution of public consciousness, cultural space and information exchange system. This process plays a significant role not only at the level of dissemination of information or the delivery of news, but also in the process of formation of culture, education and literature. Literature has also undergone a complex transformation as an active participant in this media space. If earlier the literary text was distributed in the traditional way – from the author through print, through a multi-stage chain that reaches the reader through a distribution system, today this structure has been significantly condensed, and the connection between the author and the audience has become direct, interactive. The author can publish his work through online platforms, social networks, blogs and reach a large audience in a short time. As a result, literary communication has become a multilevel process, not limited to ensuring the dissemination of the text, but involving the active participation of the reader, expression and dialogue with the text. The Canadian media theorist Marshall McLuhan emphasized that the form of media is more important than the content [1, p. 9]. In his opinion, each new communication technology changes the human perception system, refocuses the way information is perceived and the structure of thinking [1, p. 21]. This finding is most clearly reflected in today's digital literary environment, as e-books, audiobooks, podcasts and online platforms have not only increased the speed at which the text is distributed, but also radically changed the way it is perceived. For example, the listener perceives text by ear through an audiobook, and literary analysis in podcast format provides new,

multichannel models for interpreting a work. The universal formula of Harold Lasswell, which systematized the communication model "who? What? With which channel? To whom? With what effect?" allows you to analyze the literary process [2, p. 37]. While in the traditional context this model has become linear, in the modern digital age the elements of interactivity and feedback have increased, and the public perception of the text through the participation of the reader has become dynamic. In Kazakh literature, this trend is clearly traced: classical works are republished in the form of e-books, and modern authors present their works to the reader through social networks. In such conditions, literary communication now serves not only as a means of transmitting information, but also as a platform for cultural dialogue, the formation of social opinion and aesthetic experience. The relevance of the study is due to the fact that the media radically changed the structure of literary communication and the need to comprehensively identify the cultural and social consequences of these changes. Digital media brings not only a new form and content to literature, but also a qualitative change in the relationship between the reader and the author. This study allows us to understand the dynamics of the modern literary space, the impact of the medial transformation on literature and the ways of adapting Kazakh literature to the digital environment.

Research methodology

The article used a comprehensive methodological approach: System Analysis – consideration of literary communication as a holistic cultural mechanism. The comparative method is to compare the traditional print model and the digital model. Mediatization-differentiation of the influence of digital platforms on literature. Intertextual analysis-identification of network connections between texts. The theoretical basis was taken as mediatology, the concept of cultural capital, the culture of convergence and the theory of intertextuality.

Results and discussion

The digital environment has significantly changed the time and structure of the spread of literary text. In the traditional publishing system, the text is distributed from the author to the publisher, from the publisher to the distribution system, and then through a multi-stage chain that reaches the reader, in modern conditions these processes have been condensed, and the connection between the author and the audience has become more direct. The author can publish his work on an online platform and present it to thousands or even millions of readers in a short time. For example, on the Wattpad platform, millions of users publish their own author's texts, which indicates that they have formed a "mediated" model of literary communication. Such a model not only increases the speed of information exchange in the media space, but also strengthens the interactive participation between

the reader and the author, activates feedback mechanisms. E-books and audiobooks have radically changed the form of text perception. The text now spreads not only through the visual channel, but also through the acoustic and multimedia channels, expanding the reader's sensory experience [1, p. 67]. This phenomenon reflects the sensory convergence of the media space and has opened up new possibilities for multichannel text propagation. The concept of "convergence culture", introduced by Henry Jenkins, describes the existence of a literary text in several media platforms at the same time [3, p. 2]. For example, the Harry Potter series has been expanded through book, movie, game, and fanfiction communities. It has become not just a text to be read, but a cultural phenomenon to be practiced. In digital media, hyperlinks, blogs, online discussions carry out intertextual communication of the text at the technical level, and the network structure allows the reader to freely move from one work to another [3, P. 66]. Roland Barthes in the idea of "the death of the author" showed that the meaning of the text is formed through the interpretation of the reader [4, p. 148]. In the digital age, the reader becomes not just a receiver, but a commentator, reviewer and even co-author. Comments, online discussions, ratings, and social media reactions take the text into a collective discussion space, making literary interpretation multilevel. Pierre Bourdieu explains the social basis of literary taste through the concept of cultural capital [5, p. 56]. Today, algorithmic culture regulates the literary market by presenting texts according to the reader's interest. The number of views and rating indicators form the symbolic capital of the text and give a new dimension of artistic popularity. At the same time, the audience is segmented by a specific genre or direction, and small literary communities and subcultures are formed. This increases the pluralistic nature of literature, creates conditions for the coexistence of various aesthetic principles. Thus, Media Development has transformed literary communication into an instant, interactive and multichannel system, taking the relationship between text and audience to a new level. For Kazakh literature, this trend provides an opportunity to adapt to the modern media environment, establish contacts with a new audience and expand creative experience, while preserving the National Heritage.

Conclusion

The results of the conducted study prove that the media radically changed the structure of literary communication. The digital environment significantly increased the speed of distribution of literary text and reduced the distance between the author and the reader. At the same time, the intertextual connections of the text are strengthened, and the reader can freely move from one work to another, perceiving the text in a multilayer and linear way. This literature is no longer just a readable phenomenon, but a practiced, interactive cultural phenomenon. Media development brought literature to a transmedia character and ensured that the works coexisted on multiple platforms. For

example, Kazakh classical and modern literary works are reaching a new audience through e-books, audioformats and social media. At the same time, algorithmic culture regulates the literary market: texts are presented in accordance with the interests of the reader, and through the number of views and ratings, the symbolic capital of the work is formed. This trend was going to actively determine not only the aesthetic, but also the social and economic aspects of literary communication. Modern literary communication no longer has a linear character, but has become a network, multichannel and interactive system. The reader acts as a commentator, reviewer and co-author, not just the recipient of the text. This determines the new quality of interaction between literature and the media. In the future, artificial intelligence, virtual reality (VR) and immersive technologies are likely to further deepen literary communication. Such technologies fully refresh the experience of perception of the text, increase the participation of the reader, adapt the author's creativity to new forms. In conclusion, the development of media has made literary communication a fast, interactive, Multichannel and network system, creating conditions for the integration of Kazakh literature into the global media space, while maintaining the national cultural code. This trend is a promising direction for interdisciplinary research that combines literary studies and Media Research.

Used literature

1. McLuhan M. *The Media: the expansion of people*. - M.: Canon-Press, 2003. – 464 pp.
2. Lasswell H. D. *The Structure and Function of Communication in Society // The Communication of Ideas* / ed. L. Bryson. – New York: Harper & Row, 1948. – P. 37–51.
3. Jenkins H. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. – New York: NYU Press, 2006. – 308 p.
4. Barthes R. *Image–Music–Text*. – London: Fontana Press, 1977. – 220 p.
5. Bourdieu P. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984. – 613 p.

İNGİLİZCE BAĞIMSIZ ÖĞRENME ÖĞRETİMİ VE ARAŞTIRMASININ KURAMSAL TEMELİSultanbek Dana Seilkhanqyzy¹²⁴,**ÖZET**

Если вы хотите, чтобы ваши действия были проверены, вы можете выбрать один из них, один из которых является безопасным в анламде, а также для того, чтобы получить возможность критиковать свою роль. Если вы хотите получить доступ к информации (ELT), выполните следующие действия: сунмактадыр. Если вы хотите начать обучение, вы можете получить доступ к казанским малам и сделать это в течение нескольких дней, но вы можете получить желаемые результаты. Если вы хотите, чтобы ваши действия были верными, вы можете быть уверены в том, что вам нужно будет получить желаемое. Воспользуйтесь услугами медицинской помощи, чтобы активировать онлайн-активность и получить доступ к медицинской помощи. Кроме того, в некоторых случаях необходимо использовать средства, а также активные средства, которые можно использовать для получения эдилмектедир. Кроме того, вы можете получить доступ к мобильным телефонам и подпискам, чтобы получить доступ к современным вещам в современной Англии, а также к более частым покупкам. В результате, если вы откажетесь от обучения, вы сможете получить желаемый результат, и вы сможете достичь желаемого результата в стратегических целях. Вы можете получить доступ к спортивным процедурам, которые помогут вам достичь желаемого результата. Араштырмада литература тарамасы и денеисел йёнтемлёр кулланылмакта, önerilen yaklaşımın etkililiği istatistiksel analizlerle değerlendirilmektedir. Болгарский язык, bağımsız öğrenme kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, özerkliklerini geliştirdiğini ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dâhil olmak üzere genel Воспользуйтесь дополнительными функциями.

Айрыджа Ингилизче, как правило, имеет право на работу и имеет возможность участвовать в выборах, чтобы получить возможность выполнять роль сахиптира. Кроме того, в некоторых случаях вы можете получить дополнительные результаты, если хотите, чтобы все было в порядке. Но в некоторых случаях это может быть недопустимо. В современных условиях, когда вы начинаете использовать свои возможности, вы можете начать инициировать незаконные действия. В этом случае вы можете быть уверены в том, что вам удастся добиться успеха, а также получить ответ на вопрос, как это сделать

Anahtar Kelimeler: bağımsız öğrenme, öğrenen özerkliği, İngilizce dil öğretimi, öz-yönelimli öğrenme, öğretim tasarımı, öğrenci merkezli öğrenme, dil edinimi

Theoretical basis for english independent learning teaching and research

Learning a foreign language is on the first place at the present stage of education development. Teaching a foreign language is a complex set of practical, educational and educational objectives.

¹²⁴ Prof. Dr., Özbekistan, Dan777kaz@mail.ru

Training covers the different types of language material (vocabulary, grammar, phonetics), also the practical skills are being imparted, students develop language skills, their logical thinking, self-educated and creative activity Knowledge of a foreign language – gives the ability to use language in real life.. To know a language means to be able to read and understand books without a dictionary (if not all kind, then, at least, special books), the ability to explain your ideas, the ability to understand foreign speech, the ability to translate a text from the native language to a foreign one , finally, the ability to write a small text in a foreign language.

The current stage of development of society characterized by profound social and economic changes, puts the education system qualitatively new tasks - implementation of a student-centered developmental education, humanization and differentiation of the upbringing and education process, aimed at the formation of the younger generation of competitive personality traits.

In order to achieve the objectives ", many educational and training institutions focused its activities on the creation of optimal conditions for the development of students' ability to establish appropriate relationships with reality in the process of self-development. Primary school is the first step in the formation of the active qualities, independent, proactive, responsible and creative personality that manifest themselves in socially valuable activities. And although, in the early grades is still impossible to achieve human development as a full-fledged subject of public activity, the essential prerequisites of this process can be formed in the early school years. The problem of formation of social activity of the person has always been, directly or indirectly, in the center of attention of philosophers, educators, psychologists and sociologists.

The ultimate goal of high school English teaching is to enable learners to master language skills and therefore improve their ability in language use comprehensively. Language application ability can be gained by self-learning rather than being taught by teachers. And the mastery degree of English learning largely depends on students' subjectivity and participation. The traditional English teaching mainly focuses on teachers, and the teaching mode often overlooks students' subjectivity and independence. Under such a context, stimulating and cultivating students' self-learning awareness and ability to learn English independently has become one of the important goals of high school English teaching.

The aim of this study is to explore effective teaching design solutions for cultivating and developing students' independent learning abilities in high school when learning English, and seek to find concrete steps for teachers to conduct design framework and further apply into practice when giving lessons for high school English independent learning, and statistical testing methods will be used to verify the effectiveness and feasibility of this solution. This study mainly adopts two methods including literature review and experimental research. The study shows that implementing teaching

plan based on independent learning theory in high school English teaching can stimulate students' motivation for independent learning, develop students' independent learning ability, and improve their comprehensive language proficiency. Younger school age is the age of change, both for children and for parents. The child tries on a new role, the student, and it is important that he was able to come up with a creative side to the educational process. Creativity skills plays an equally important role as the intellectual development.

Creative skills - is the individual characteristics of human qualities that determine the success of the performance of the creative activities of various kinds.

The actuality of the given work are:

1. To consider concept — «independent creative activity in the course of teaching a foreign language»;
2. To analyze the notion “educational game” as means of formation and development of language abilities;
3. To consider practical application of methods and ways of development of independent creative activity at the English lessons;
4. To consider practical application of methods and the teaching forms, promoting development of skills of independent activity of schoolchildren in the course of training;

The problems of human abilities aroused great interest of people at all times. However, in the past, the company did not have particular needs in mastering the creative craft. Talents appeared as if by themselves, spontaneously created masterpieces of literature and art: to make scientific discoveries, invent, thus satisfying the needs of a developing human culture. Nowadays the situation has changed dramatically. Living in an era of scientific and technological progress is becoming more diverse and more complex. And it requires no human template, habitual actions, as mobility and flexibility of thinking, quick orientation and adaptation to the new conditions, a creative approach to solving big and small problems. If we consider the fact that the proportion of mental work in almost all professions is growing, and more and more of performing activity shifted to the car, it becomes evident that man's creative abilities should be recognized as the most significant part of his intellect and the problem of their development - one of the most important tasks in the education of the modern person. After all, cultural values, accumulated by mankind - the result of the creative activity of people. And how human society will move forward in the future will depend on the creativity of the younger generation.

The object of research is the development of creative abilities of children of primary school age. And also learn the methods and ways of process of teaching a foreign language.

The subject of research is development of skills of independent creative activity in the course of teaching a foreign language.

We shall deal with the studying of methods and ways of development of skills of independent creative activity in the course of teaching a foreign language which also promotes the formation and development of intellectual abilities among pupils that will raise the efficiency of teaching and educational process. It will be clear from what has been said above.

The main aims of the work the development of methods of social and educational activities for the development of creative abilities of children of primary school age. Exponential growth of motivation and interests in mastering English, development of leanest autonomy and self- study skills, activation of various types of perception and memory, encouragement of children`s creativity and inventiveness, development of team spirit and interaction.

In accordance with the purpose, object and subject of the following research tasks:

- Analysis of the literature on the study;
- Identify the age characteristics of children of primary school age;
- To analyze the features of socialization of children of primary school age;
- Reveal the essence of the concepts of "capacity" and "creativity";
- Analyze the social-pedagogical conditions of successful socialization of younger students through the development of creative abilities;
- Analyze the possibility of implementing the socio-pedagogical conditions of development of creative abilities of children in additional education establishments;
- Analysis of the graphic activity as means of development of creative abilities of children of primary school age;
- Development of methods of social and educational activities for the development of creative abilities of children of primary school age.

Theoretical value of the thesis is determined that Mastering a foreign language is connected with the formation of pupils' pronunciation, lexical, grammatical, spelling and other skills. This is the basis of abilities to understand oral speech, to improve speaking, reading and writing. As far as it is known, skills are developed only during regular performance of certain actions of a teaching material, i.e. such actions which allow to listen, say, read and write repeatedly in studied language.

The practical value of the thesis is carried out the tasks demanding display great intellect, imagination, desire to get knowledge, dream, - here are necessary conditions of occurrence of a great interest in subjects. Independent work is considered to be the specific form of the school pupils' educational activity characterizing by all its features. As a matter of fact, it is the form of self-

education connected with educational activity of the pupil in a class. The concept of independent pupil's work of modern didactics is sure to correspond with the organizing a teacher's role.

Methods of research of the given work is studying the scientific works connected with revealing its psychological aspects, approaches to a technique of the organization of creative activity at school, criteria of an estimation of its efficiency etc. providing success of formation and development of the person's creative abilities. Great attention of consideration of methodological aspects of a problem of complex formation of creative abilities, formations of its creative potential was paid to works of the famous scientists.

The structure of our course paper consists of the introduction, two chapters, the conclusion, the list of the used literature.

As a widely-used international language in today's world, English is an essential communication tool for international communication and cooperation. In different fields, English plays an important role as a communication tool. For example, in the field of scientific research, English is one of the main academic languages as a communication tool. Mastering English can help us deepen our communication and understanding with other cultures around the world. Learning and using English are of great significance in drawing on sparkling achievements of human civilization, taking advantage of advanced foreign science and technology, disseminating traditional Chinese culture, and thus enhancing mutual understanding and exchange between China and other countries.

The aspiration to carry out the tasks demanding display great intellect, imagination, desire to get knowledge, dream, - here are necessary conditions of occurrence of a great interest in subjects. Independent work is considered to be the specific form of the school pupils' educational activity characterizing by all its features. As a matter of fact, it is the form of self-education connected with educational activity of the pupil in a class. The concept of independent pupil's work of modern didactics is sure to correspond with the organizing a teacher's role. Various kinds of individual and collective pupil's activity mean independent work. They are carried out by them in class and extra activity at home according to the tasks without direct teacher's participation. Learning a foreign language at home and somewhere else out of class, assumes as a basis of consideration of independent pupils' activity. It represents various kinds of activity with education and bringing up of the pupil's character himself, his independent work should be realized as free for choice, internally motivated activity. It assumes performance by the pupil of number of actions entering into it, the comprehension of the purpose of the activity, acceptance of an educational problem, giving a personal sense to it, submission of other interests to performance of this problem and forms of employment of the pupil, self-organizing in the distribution of educational actions in time, self-checking in the course of performance and some other actions.

Mastering a foreign language is connected with the formation of pupils' pronunciation, lexical, grammatical, spelling and other skills. This is the basis of abilities to understand oral speech, to improve speaking, reading and writing. As far as it is known, skills are developed only during regular performance of certain actions of a teaching material, i.e. such actions which allow to listen, say, read and write repeatedly in studied language.

How to design an English teaching plan based on independent learning theory to effectively cultivate students' English independent learning ability is an important goal for current middle school English teaching. Based on the theory of independent learning, it is a must to explore effective teaching design solutions for cultivating and developing students' independent learning ability in high school English teaching, in order to promote the improvement of students' English independent learning ability and level English overall ability including listening, speaking, reading and writing. This study provides specific practical solutions and data support for students' independent learning in high school English teaching. Most scholars use Zimmerman's independent learning theory model for instructional design when applying independent learning theory into practical teaching . This model divides independent learning into three stages: prospective stage, performance stage, and self-reflection stage. In the prospective stage, students analyze learning tasks and make learning plans, using independent learning motivation as the driving force to activate independent learning. During the performance stage, students implement learning plans, and observe the learning process while maintaining learning enthusiasm. In the self-reflection stage, students conduct self-evaluation and attribution of learning outcomes. However, Zimmerman's theoretical model of independent learning only reflects students' independent learning behavior, without teacher intervention and guidance. Therefore, other scholars have also incorporated teacher guidance into specific teaching applications.

Work of the teacher is always a very difficult process. And presently, when prestige of a trade falls everything complicates greatly. In the sphere of art the circle of the problems facing the teacher, is especially wide, from here there is special complexity of our trade. All our activity assumes the creative approach to work. Maybe, it is the basic of difficulty. You cannot learn to be a creative person, but it is possible to learn, to work creatively. For this purpose we also aspire to form in pupils character, will, persistence in mastering of knowledge, love to work. All these qualities help to bring up a professionally competent teacher. To teach the pupil to approach creatively to employment, the teacher should aspire, not present all in an open kind, and always to give "food" for reflexion in homework. Pupils should be able to listen and hear, observe and do the pupil selection. In the conditions of globalization and information of a modern society new demands are made to XXI-st century formation. According to researches of sociologists the most "required" abilities in the modern world is ability to creative development and self-development, ability to acceptance of the

creative decision in the course of a dialogue. Therefore it is necessary to give special attention to development not only intellectual, but also creative abilities of trainees.

Creative level of independent work is connected with formation of skills and abilities to carry out search at the decision of more difficult communicative problems, both in oral speech, and at reading, for example, to operate according to offered circumstances and the role taken on, to prepare the message on a certain theme, to hear the message and to express the relation to its maintenance; to read the story, and to answer problem questions in connection with the substantial-semantic plan of the text, to interpret the main idea of the text, to stimulate formation of learning-informative motives.

Creative activity requires the ability to break free from the power of ordinary representations, but on the other hand, the ability to discipline yourself. "At this age, teenagers at a conscious level, choose their hobbies (dance classes, music, sports), thus showing greater impulsivity than adults with established habitual interests, so there appears eccentricity and surprise at the reaction of the adult ...".

The art teacher is in particular to recognize the scope of the child's creative direction and develop it in the desired direction. Recognize this area helps to appeal to the imagination of the child. The initial form of the imagination first appear in late childhood in connection with the birth of the plot-role-playing games and the development of symbolic function of consciousness, the child learns to substitute for real objects and imaginary situations, to build new images from existing concepts, further development of imagination goes in several directions.

Imagination needs to be developed. Creative, plot-role-playing games of informative nature not simply copy the life around us, they are a manifestation of the free activity of pupils, their imagination free. schoolboy's imagination is different from the adult imagination, for his apparent wealth of hidden poverty, obscurity, schematic and stereotypical images. After all, the basis of imagination is re combination of material stored in the memory. And younger students knowledge and understanding is not enough. Apparent wealth of imagination associated with low criticality of children's thinking. This is a disadvantage, and dignity of a child's imagination. Schoolboy easily integrates different views and uncritically relates to the resulting combination, which is especially noticeable in the younger age.

Junior high school student does not create anything new in principle in terms of public culture, characteristic of novelty of images has a value only for the child: was similar to his own experience .

Child draws combining process itself, creating new situations, characters, events, having a bright emotional coloration. At first, the imagination is inextricably linked to the subject who performs the function of external support. Gradually the need for external supports disappears, there is

internalization of action of the imagination in the two plans. First, the transition to the gaming action with the subject, which in reality is not. Secondly, the transition to the use of the gaming object, giving it a new meaning and representation of actions with him in mind, with no real action. In this case, the game takes place entirely in the plan view. From 7 years, children grow into creative expression activities. At the age of five years there dreams for the future. They are situational, often unstable, due to events that cause an emotional response in children. Thus, imagination is transformed into a special intellectual activity directed not to the conversion of the world. Support for the creation of the image are now not only serves as a real object, but also the views expressed in the word. The growth of the arbitrariness of imagination evident in the development of the student's ability to create a plan and schedule to achieve it. About increasing focus imagination during childhood schooling can be concluded to increase the length of children's games on the same topic, as well as on the role of sustainability. With the possibility of planning is directly related ability to create a holistic product .

Older pupils are able to fantasize freely, in advance of the activity planning process of conception's realization. They begin to plan to achieve the target previously selected and prepared the necessary equipment. Targeted development of imagination in children first is influenced by adults who encourage them to create images randomly. And then the children are on their own ideas and their implementation plan. And first of all, this process is observed in collective games, productive activities, that is where the activity takes place using real objects and situations and requires concerted action of its members. Later, an arbitrary image is manifested in individual activities, which does not necessarily imply support for real objects and external actions. Imagination allows the child to learn world around, doing Gnostic function. It fills in the gaps in his knowledge, is to bring together disparate experiences, creating a complete picture of the world. Through the expansion of range of replaceable items and improving the operation of substitution, bound up with the development of logical thinking; Through the improvement of reproductive imagination operations. The child gradually begins to create on the basis of available descriptions, texts, fairy tales more and more complex images, and their systems. The content of these images is developed and enriched. The images of the entered personal attitude, they are characterized by brightness, saturation, emotionality; It develops imagination, when the child is not only understands some methods of expression, but also to apply them independently. Imagination becomes mediated and deliberate. The child begins to create the images in accordance with the intended purpose and certain requirements for the proposed plan in advance, control the degree of conformity of the result to the task.

It is a necessary to summarize and analyze literature related to middle school English teaching and independent learning. And the author believes that in order to strengthen the feasibility and

effectiveness of research on English independent learning, experimental samples should be selected from actual teaching to conduct experimental teaching and the theory of independent learning should be combined with English teaching practice. After selection and further design on specific English independent learning units, English teaching based on independent learning theory should be implemented. Finally, the experimental results should be quantitatively and qualitatively analyzed, and the reliable data support and analysis results we gained are useful material for developing students' independent learning in high school English teaching.

The effect of English learning depends to a large extent on the subjectivity and participation of learners. The improvement of students' comprehensive English listening, speaking, reading and writing ability must be accomplished through their own practical activities. Therefore, two core contents should be reflected in English teaching design: students' subjectivity and initiative.

Thinking provides selectivity in the conversion experience, and imagination supplements, specifies the processes of mental problem solving, can overcome stereotypes. And the solution of intellectual problems is a creative process. In addition, it significantly expands the imagination boundaries of knowledge, it allows the student to "participate" in the events that do not occur in everyday life. This "participation" enriching his intellectual, emotional, moral experience, allows more deeply to know the surroundings, natural, substantive and social reality.

Fantasize, children distinguish the objective laws of the surrounding. Creating a new image - it's not speculative, and is closely related to the reality of the process. It is in the real world is a source of imagination. Imagination helps the student to find a creative solution to a non-standard cognitive problems. Therefore, the most important characteristic of the child's imagination is its realism, an understanding of what can be and what can not. A realistic approach to fiction in the story occurs in school age. Development of imagination leads to the fact that at the age of 5-7 years old children create imaginary worlds, inhabit their characters have certain characteristics and acting in appropriate situations. In the creation of fantasies can participate develops the protective function of the imagination. Imagination helps the child to solve the emotional and personal problems, unknowingly get rid of disturbing memories, restore psychological comfort, to overcome the feeling of loneliness. Thus, there is the emergence of psychological protection. The creative nature depends on the extent to which children are proficient way to convert impressions used in the game, and artistic activities.

Means and methods of imagination intensively mastered at school age. Children do not create new fantastic images, but just transform the already known. An effective way to transform reality complemented to handling images that are not based on perceived momentary situation. Images of the imagination of a child are filled with more and more emotional, filled with aesthetic, cognitive,

personal meaning. "The richer the experience of the person, the more material that has his imagination." Teaching conclusion from this is the need to expand the experience of the child ... The more the child is seen, heard and experienced, the more he knows and has learned ... the greater and more productive with the other conditions being equal, will be the work of his imagination.

There are different kinds of creative activity. Creative activity, Artistic and aesthetic, decorative sewing Knitting Macramé Arts Music Vocal Drum Dance, theater Among the arts and crafts kids like to do most of all the fine arts, and particularly painting. By the nature of what and how the child shows can be judged on his perception of reality, about the memory features, imagination, thinking.

A major role in the development of creative abilities of children take classes on sewing, knitting. Learn the basics of knitting, children themselves combine patterns, creative approach to the implementation of the product. Cutting the product itself, the children selected for the design of the product on the basis of the color gamut.

An important place in the artistic and creative activities for children take music. Babies pleasure to listen to music, the repetition of the series of musical sounds and different instruments. At school age, the first born of interest in serious music lessons, which in the future could turn into a real passion and contribute to the development of musical talent. Children learn to sing, perform a variety of rhythmic movements to music, especially dance. Vocal classes are also a creative activity. Singing develops an ear for music and vocal abilities. For disclosure of creativity, used collectively enacted sketches, music and dance improvisation.

For the development of creative imagination, empathy, primary school children, the researchers recommend the following:

Use to work with children games and exercises that stimulate the imagination, associative emotional understanding through sensuous surroundings. In addition to games and gaming exercises, which are based on the one hand, on the development of synesthesia mechanism, on the other hand - on the development of empathy mechanism, it is recommended to use the aesthetic game that promotes the expansion and awareness of emotional and sensory experience of children. A pleasure to create conditions for the development of abilities, helps to overcome the difficulties encountered in the process of self-expression in the implementation of creative work. This allows the child to learn about the world of nature, science and art with all the senses, to have personal perception, judgment of the phenomenon under study, and the subject matter on the basis of this more fully digest the information about it. When playing the games and game exercises, as well as in the aesthetic of the game to use works of art (including emotional and sensory experience of each child and the group as a whole); used in addition to the traditional ways of creating an image - unconventional. The tendency of children to memorize specific images, eye for detail and particular, strongly absorb

events and dates create the foundation of factual knowledge, which is a necessary basis for further, more in-depth historical knowledge assimilation system. Child under school age are interested in the history of his family, the city, the streets.

It appears consciousness itself as a social being, their place in the system of social relations, in social roles of "student", "classmate." Inherent child of primary school age the ability to be personified, t. E. The ability to get up in the place of a character works, is most evident in the game. Unfettered, fantasy, vivid emotions that arise in the child in the play activity, help him to perform any role and, therefore, enter into the world of artistic images created by the writer.

To the art of education the individual process contributed to the aesthetic attitude to reality and yourself, you need to "rely on self-knowledge: the knowledge to himself thanks to the ability to personalize themselves in the images and enter into dialogue with the creator of images. The tendency of children to memorize specific images, eye for detail and particular, strongly absorb events and dates create the foundation of factual knowledge, which is a necessary basis for further, more in-depth historical knowledge assimilation system. Imagination is alive, bright, with characteristic features of the unbridled imagination, so developing reproductive imagination (which is especially important for the study of history), it becomes more realistic.

Develops and imagination, based on the processing of past experience a child can create the necessary images. It should be noted the new character of interest: Games younger students appear historical personages and events of public life. The basis of this interest - the question "as it was before?". Antiques, stories adult films and videos of the past are of interest, awaken the imagination.

To the art of education the individual process contributed to the aesthetic attitude to reality and yourself, you need to "rely on self-knowledge: the knowledge to himself thanks to the ability to personalize themselves in the images and enter into dialogue with the creator of images. Child informally working with color and line. He is looking for the most appropriate means of transmitting their feelings. A small child perceives the world through action, and by drawing on the sheet, it works. The child opened channels of perception. He just had to be helped to find and "take out" from the memory chest is precious and eternal that it stores and then surprised and remember it. Is it necessary to teach children the art of drawing? No. So thought A Bakushinsky. and his associates, who believed that the creativity of children and they absolutely nothing to learn from adults.

Any human activity requires the use of certain movements and modes of action, skills and abilities.

Skills - this is usually simple movements or actions with an object, instrument, tool, that are automated as a result of repetition.

Any intelligent human activity does not reduce to only the skills. A person should be able to use his own systems, or sets of skills that he mastered, it must critically evaluate the obtained results, to verify the success of his actions, ie to perform, in addition to the physical, the whole system of mental, cognitive operations. The repetition of such a complex of numerous mental activities lead to the development of skills, development of methods of action.

Any activity may be decomposed, (including playing) into the sum of individual abilities: perception + memory + thinking + imagination. However, this expansion of the individual elements completely loses qualitative features of the game as a specific activity of the child as a special form of his life, where the relationship with its surrounding reality takes place.

At school the special place occupied by such forms of employment that provide an active part in the lesson, each pupil, increase the authority of knowledge and individual responsibility for the results of the school pupils work. These problems can be successfully addressed through technology learning game forms.

The game has great significance in the life of a child, has the same significance as an adult activity, work, service. The game only seems outwardly carefree and easy. In fact, it imperiously demands that playing gave her the maximum of its energy, intelligence, persistence, self-sufficiency.

Game forms of learning can be used at all levels of learning, from the reproductive activity by transforming the main goal - creative-search activities. Creative-search activity is more effective if it is preceded by reproducing and transforming activity in which students learn the techniques of teaching.

From the opening game concepts can identify a number of general provisions:

1. The game is an independent type of developmental activities for children of different ages.
2. Children play is the freest form of their activity, which is realized, we study the world, offers a wide scope for personal creativity, activity, self-knowledge, self-expression.
3. The game - the first stage of the child's preschool, primary school of his conduct, and equitable regulatory activities of primary school children, teenagers, young adults, changing their goals as they grow older students.
4. The game is the practice of development. Children play because they evolve and develop so that they are playing.
5. The game - the freedom of self-discovery, self-development based on the subconscious mind and creativity.
6. The game - the main sphere of communication between children, it solved the problem of interpersonal relations, human relations experience is gained.

Currently, the school needs to be an organization of their activities, which would ensure the development of the individual abilities and creative approach to life of every student, the introduction of a variety of innovative training programs, the implementation of the principle of humane approach to children and so on. In other words, the school is very interested in knowing about the features mental development of each individual child. It is no coincidence increasingly the role of practical knowledge in the training of teachers.

The level of training and education in schools is largely determined by how the pedagogical process focused on the psychology of the individual child's age and development. This involves psychopedagogical study of schoolchildren throughout the period of study in order to identify individual variants of development of creative abilities of each child, to strengthen its own positive activity, disclosure of the uniqueness of his personality, the timely help lagging academically or unsatisfactory behavior.

This is especially important in the junior high school, when only a targeted person training begins when learning is the dominant activity in the bosom of which formed the mental properties and qualities of the child, especially cognitive processes and attitudes towards themselves as the subject of cognition (cognitive motives, self-esteem, the ability to cooperation and so on.).

The modern school there is an urgent need to expand the capacity of the whole methodical and active forms of learning in particular. These active forms of training, not enough lighting in the methods of teaching elementary school include gaming technology. Gaming technology is one of the most unique forms of learning, which allows you to make interesting and exciting, not only the work of students in the creative and exploratory level, but also everyday steps to study the Russian language.

Fun conditional game world makes a positive emotive monotonous work on memorization, repetition, consolidation, or the assimilation of information and emotional gaming action activates all mental processes and functions of the child. Another positive aspect of the game is that it facilitates the use of knowledge in the new situation, thus students digestible material passes through a kind of practice, it brings variety and interest in the learning process.

The value of imagination and emotions in the development of creative activity of our attention to the game, to the game situation. This is due to the fact that his childhood - a long stretch of a child's life. The living conditions at this time of rapidly expanding: family frame apart to the ends of the street, the city, the country. The child discovers the world of human relations, the different activities and social functions of people. He feels a strong desire to be involved in the adult life, actively participate in it, which, of course, it is not yet available. In addition, at least much he strives for independence. This contradiction is born game. Long before the game has been the subject of scientific research, it

is widely used as an important means of upbringing and education of children. In a wide variety of training systems the game is given a special place. And it is determined that the game is very consonant with the nature of the child. A child from birth to the onset of maturity pays great attention to the games. The game for the child - not just a fun pastime, but also a way of modeling the outer, adult world, his way of modeling the relationship, during which the child develops the scheme of relationships with peers. Children happy to think out of the game in which the most banal, everyday things are transferred to the special world of interesting adventures.

Creative-search activity is more effective if it is preceded by reproducing and transforming activity in which students learn the techniques of teaching. The game is the most accessible for children activity, a method for processing received impressions from the surrounding world. The game is especially pronounced in thinking and imagination of the child, his emotionality, activity, growing need for communication.

Interesting book enhances mental activity of the child, and it can solve the more difficult task than in class. But this does not mean that employment should be carried out only in the form of games. Game - this is only one method and it gives good results only in combination with others: observation, talking, reading and other. While playing, children learn to apply their knowledge and skills in practice, to use them in different circumstances.

Based on the given from the conceptual provisions were identified goals and objectives of the application of game forms of learning technology - sustainable development of informative interest of students through a variety of game forms of training. Tasks:

1. Education: To promote lasting learning educational material for students. To promote the expansion of horizons of students through the use of additional historical sources.
2. Developing: Develop students' creative thinking. To promote the practical application of skills and skills acquired in the classroom.
3. Educational: To bring up the moral attitudes and beliefs. To develop historical consciousness - conscious of belonging to past events.

Promote education and implemented self-developing personality itself. One of the basic principles is the principle of learning from simple to complex. This principle is the gradual development of creative abilities. In the process of providing training to development of creative abilities of great significance is attached to general didactic principles: scientific systematic sequence availability clarity activity individual approach all strength exercises for the development of creative abilities in the game are carried out. This requires a new type of game: creative, educational games, which in all its diversity united under a common name is not accidental, they all come from a common idea and have characteristic creativity.

English as one of the means of a dialogue and knowledge around the world takes a special place in the system of modern education owing to the social, informative and developing functions.

Teaching a foreign language is connected with the development both thinking and emotions and other spheres of a person. Importance and necessity of including of motivational and emotional spheres of a person of a pupil is underlined in the methodical literature of last years on teaching foreign languages. Mastering of the language in artificial conditions, that is out of the surroundings where it is spoken, demands creation of the imagined situations, being able to stimulate a communication in the language. Learnt is also connected with the development of immigration. Process of studying a foreign language promotes the formation of creative independence as there is a possibility of using creative tasks and exercises within the limits of the given subject which demands independent work from pupils. They are taught to use a language material for expression of their thoughts in a dialogical and monologue speech.

Teaching English can and should provide the achievement of practical, educational and developing aims. Besides, the practical purpose the leading. The other purposes are reached in the course of mastering English in the conditions of pupils' active informative of power of apprehension and activity.

Pedagogics, guiding and synthesizing these aspects, defines vision of a problem from its specific point of view. The need for self- education, on the one hand, very specific teaching activities, their social role, on the other hand, the realities and trends in continuing education related to the constantly changing conditions of pedagogical work, the needs of society, the evolution of the science and practice, the increasing demands on man and his ability to quickly and adequately respond to changing social processes and situations, willingness to restructure its operations, ably tackle new, more complex problems .

At the present time in the labor market situation exists indicating that only a competent, self-organized and proactive professionals capable of self-improvement both professionally and in personal terms, are competitive and the most popular. Graduate of an educational institution is not able to update the operational part of their cultural experience can not be prepared for life. To gain competence can only search for self knowledge in the process of self-education activities. This problem is particularly acute in the task of self-organization of students in the context of university teaching and presentation of self-education as an integral part of the natural and integral part of his life.

The ability to study, formulate goals of their activities, learning to recognize the problem and determine a way to solve it, skillfully monitor and assess the correctness of the decision - the main components of a successful self-education students. It is also advisable to consider the characteristics

of self-education of future primary school teachers: a strong motivation for the student; high level of activity and consciousness of future teachers; voluntariness in acquiring new knowledge, in learning a new activity; commitment, consistency of this activity, the systematic character; self-knowledge of students (self-determination of educational objectives, the choice of tactics, strategies and teaching methods, self-reflection, self-esteem); controllability of the personality and the exclusion of external debt; selective in comparison with the educational knowledge, orientation to meet the cognitive needs and interests, the formation and improvement of personal qualities.

Selected characteristics of self-education of future primary school teachers provide an opportunity to talk about self-education students, as a broad and dynamic system based on individual needs in constant expansion, upgrading and deepening the knowledge of man. The characteristic features of self-education activities allow us to examine in detail the self-education skills for future primary school teachers, which include:

- purposefulness (orientation, identification of goals);
- rational planning and organization of self-cognitive activities (design your own actions, regulation of time, the choice of forms, methods, sources of self-education, the creation of optimal conditions for self-education and organization of the workplace);
- information-retrieval skills (search, selection of relevant information, using it to generate new knowledge); - skills training and information;
- creative skills based on the rational use of information - communication technologies (converting information on the way to work);
- the ability to self-awareness and self-esteem;
- the ability to self-control and self-regulation;
- reflexive skills (self-report on the performance, development of new objectives for the next cycle of self-education, identifying areas to improve their own self-education activities).

Even in high school, students should master the basic skills of self-education. Because the self-educational activity of students perform multiple functions (acquisition method of obtaining knowledge, the use of special funds for self - Internet, etc.), the competence of self-education - is the highest capacity to mobilize the integrated system of organized knowledge, skills and personal qualities necessary for the implementation of the new a specific task.

Readiness for self-education - the ability to identify gaps in their knowledge and skills in solving new problems, assess the need for some information for their activities, carry out information search and retrieve information from various sources in any medium, as well as the flexibility to change their professional skills, develop their own knowledge and skills necessary to solve the problem. Self-education student's competence is determined by the degree of development of self-competence. In

this case, the competence of the student's self-education should be understood as a set of interrelated abilities (semantic attitudes, knowledge, skills, techniques and experience of activities) required for the meaningful exercise of self-improvement and continuing education activities.

Competence is an integrated self-characterization of personality traits that manifest themselves in need of a common willingness and ability to self-educational activities aimed at achieving certain personal and socially significant educational goals. Educational system of formation of self-education competencies for future primary school teachers have a set of interrelated, forming the integrity of the elements: purpose, content, instructional process, organizational forms and tools necessary for the interaction of teacher and student, aimed at the formation of their personality traits that provide an informed implementation and continuous improvement of self-education activities, taking into account certain principles and diagnostic tools to the criteria of competence to determine the level of self-education in its development.

The didactic process of motivating the student to self-education activities; realizes the formation of subject positions of students in the process of self-competence, can by selecting the appropriate teaching methods to manage the process of formation of self-competence of the student.

The requirements, which contribute to the formation of pedagogical skill of future teachers, we are: the diagnosis of individual students, identifying the levels of development of his personality as a whole and individual areas, identification of existing creative components of personality, definition of specific objectives of the formation and development of personality, self-development of individuality in the unity of its formation in the educational process, the student and teacher of high school are the subjects of their activities; student awareness of the need for self-development of his personality.

We have identified educational environment conducive to the formation of pedagogical skill for future primary school teachers: the creation of pedagogically creative environment in higher education (educationally creative environment - artificially create special atmosphere of the process of training future teachers on the basis of equality, freedom to initiate and support an active search process, development of personal autonomy, the formation of teacher creativity, the creation of the installation of students on a professional and creative self-development of personality in the process of training activities, providing the theoretical training of students in the implementation process of the formation of pedagogical skill, increase the proportion of reflexive, creative forms of work in order to improve students' initiative and activity, the development of a students' skills and abilities of humanitarian and natural areas, creating "an individual trajectory of" development of pedagogical skill in pedagogical high school.

Creating a social and educational environment conducive to the development of creative abilities of younger schoolboys is an important factor in socialization.

TEK EBEVEYNLİ AİLELERDE ÇOCUKLARDA AİLE DEĞERLERİNİN OLUŞUMUOngarkul KOBLANOVA¹²⁵,**ÖZET**

Toplumsal gelişimin günümüzdeki aşamasında, insan yaşamının çeşitli alanlarında önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler, aile ilişkileri, onların eğitim ve yetiştirme potansiyeli ile manevi ve ahlaki değerler üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Aile, her toplumun temelidir ve bir milletin manevi mirasının, geleneklerinin ve ulusal güvenliğinin korunması için kilit bir koşul olarak hizmet eder.

Aile, eşler, ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkilerin yanı sıra birlikte yaşayan ve ortak bir haneyi yöneten diğer akrabalara dayanan önemli bir sosyal kurumdur. Maddi ve manevi süreçlerin birliği yoluyla varlığını sürdürür ve nesillerin devamlılığını sağlar. Toplumun kültürel düzeyi ne kadar yüksekse, aile kültürü de o kadar gelişmiş olur.

Günümüzde dezavantajlı ailelerden gelen ergenlerde aile değerlerinin oluşturulması özel bir önem taşımaktadır. Bir yandan bu durum, ailenin toplumdaki rolünü güçlendirme çabalarıyla; diğer yandan gençler arasında evlilik ve aile yaşamına yönelik olumsuz tutumların yaygınlaşmasıyla bağlantılıdır.

Günümüzde aile kurumu istikrarsızlık yaşıyor: boşanma oranlarının artması, evlilik dışı doğumların yükselmesi ve tek ebeveynli ailelerin sayısının artması daha yaygın hale geliyor. Bu eğilimler geleneksel aile değerlerinin zayıflamasına katkıda bulunuyor.

Bu bağlamda, genç kuşakta aileye yönelik değer temelli bir tutum geliştirmek, hem toplumun hem de devlet politikasının temel önceliklerinden biridir. Özellikle dezavantajlı ailelerden gelen ergenler arasında aile değerlerinin güçlendirilmesi ve onların gelecekteki aile yaşamına karşı sorumlu tutumlarının şekillendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Aile Değerleri ve Gelenekleri, Ahlaki ve Vatanseverlik Eğitimi, Eğitsel Potansiyel, Değer Yönelimleri.

TEK EBEVEYNLİ AİLELERDEKİ ÇOCUKLARDA AİLE DEĞERLERİNİN OLUŞUMU

Kazak aile gelenek ve göreneklerinin eğitimsel rolü

Geleneksel Kazak bozkırlarındaki çocukluk dönemi uzun sürmese de, şefkat ve saygıyla doluydu: çocuk tüm köyün ilgisiyle kuşatılır, her yeni hayatın bir armağan olduğuna inanıldığı için özenle yetiştirilirdi. Etnograf Lepuda Mukatayeva, göçebe kültürünün gelenek ve felsefesinin, bir insanın karakterini ve kaderini yaşamının ilk yıllarından itibaren nasıl şekillendirdiğini anlatıyor.

Bir çocuğun doğumu tüm köy için bir olaydır.

¹²⁵ Prof. Dr., Associate professor of Chemical Sciences, Shymkent University, Koblanova.o.n@mail.ru

Kazaklar çocuklara karşı her zaman çok düşkün olmuşlardır. Çocukların doğumu tüm köy için büyük bir sevinç kaynağıydı. Bir kadının hamileliği ailede bir bayram gibi karşılanırdı. Kaynana veya görümce bir eğlence partisi düzenliyor. Et pişiriyorlar, tatlı getiriyorlar, hamile kadını tebrik ediyor ve destekliyorlar. Bu, ailenin onuncu çocuğu olsa bile, ilkindeki kadar sevinç duyulacaktır.

Doğum yardımı ve anne bakımı

Doğum yapan bir kadın asla yalnız değildir. Yanında her zaman kocasının annesi veya diğer aile kadınları bulunur; onlar, çocuğun doğumundan sonra kadının iyileşmesine yardımcı olurlar: yağlı çorba pişirirler, genç annenin güç kazanması için onu sararlar. Bir kadına gösterilen bu ilgi beni her zaman şaşırtmıştır: ilgi sadece fiziksel bakımdan değil, aynı zamanda manevi destekten de ibaretti.

Öpüşme töreni özel bir öneme sahipti.

Doğumdan sonraki ilk hafta boyunca, ebeveynler kadını desteklemek ve cesaretlendirmek için ziyarete geldiler. Anneler de yanlarında tatlılar, kıyafetler veya başka hediyeler getirerek gelirlerdi — anneyi ısıtacak ve mutlu edecek her şey.

Yemek gelenekleri

Zengin ailelerin hemşire tutması uzun zamandır alışılmış bir şeydi. Ancak bunun önemli bir şartı vardı: Baktığı çocuklar üvey kardeşlerdi. Bu, gelecekte aralarında evlilik yapılabilmesinin mümkün olduğu anlamına geliyordu. Ayrıca, ebeveynler de iyi anlamda uyumluydu. Çocuğun bir başka hayırsever koruyucusu daha vardı; ona bakan ve kaderinde rol oynayan biri.

Kısrakların sağılan sütü de çocuğa verilebilirdi, ancak bu yine de tam bir çözüm olarak görülüyordu. Gerçekten sürdürülebilir bir beslenme biçimi, göçebe yaşam tarzı ve hayvancılıkla yakından bağlantılıydı. Tarlada çocuklara kısrak sütü veriliyordu. Bugün buna "saumal" deniyor, ancak bu tam anlamıyla bir pazarlama taktiğidir. Aslında saumal, kısrak sütünün yarı mamul halidir.

Günümüzde, tıbbi amaçlı kullanılan ve saumal adı verilen kısrak sütünü marketlerde bulabilirsiniz. Ancak geleneksel anlamda bu içecek farklı bir görünüme sahipti. İlk olarak kısrağın sütü sağıldı, süt bir kovaya alındı, süzüldü ve birçok kişinin muhtemelen filmlerde gördüğü gibi özel bir ahşap fıçıya döküldü. Ardından çalkalama işlemi başladı.

Bu neden yapıldı? Önceki seferden kalan sütün bir kısmı her zaman fıçının dibinde kalıyordu, ayrıca dün yapılan kombu çayından kalan yaklaşık bir litre maya da vardı. Kısrağın sütü sağıldığında (genellikle bir veya iki saat sonra), kabın içine taze süt dökülür ve tekrar iyice çalkalanırdı. Gün boyunca karışım yavaş yavaş asitlenir, akşama doğru fermantasyon süreci hızlanır ve gece boyunca süt nihayet kırmızı haline gelirdi. Sabahleyin iyice çalkalayınca gerçekten harika bir içeceğe dönüştü.

Dolayısıyla saumal sadece kısırak sütü değildir. Fıçının içeriği: yarısı süt, yarısı kombu çayıdır. Ancak çocuklara taze kısırak sütü içirilirdi. Çocuğa sağıldıktan sonra, henüz sıcakken verilebilir, ancak her zaman kesinlikle belirlenmiş dozlarda verilmelidir.

Cezalar ve saygı.

Çocukları cezalandırmak kabul edilemez. Bir çocuğun fiziksel olarak cezalandırılması durumunda korkak, sinirli, karakter yoksunu ve çabuk fikir değiştiren bir yetişkin olabileceği düşünülüyordu. Bu davranış hoş karşılanmazdı ve bu nedenle olağan anlamda cezadan kaçınılmaya çalışılırdı. Ancak çocuklar elbette şımartılır ve el üstünde tutulurdu. Peki bu nasıl engellendi? Tek kelimeyle: Sabır ve inançla.

Ancak, istisnai durumlarda çocuk cezalandırılabilir; ancak bu, anne babasına saygı göstermediği takdirde mümkündür. Yaşlılara saygı o kadar kutsaldı ki, güçlü hissettiği bir anda yaşlı, güçsüz ebeveynlere veya zayıf karakterli insanlara bağırarak bir genç veya yetişkin cezalandırılırdı.

Bu, sadece baba veya anne tarafından değil, tüm toplum tarafından yapılır. Nasıl bir yol izleneceğine İhtiyarlar Meclisi karar verir. Cezalandırılan kişi, sırtına siyah bir inek veya eşek bağlanarak köy içinde dolaştırılabilir. Bazen birine saldırgana hafifçe kırbaça vurması talimatı verilirdi. Ancak bu durum gençler veya genç yetişkinler için geçerliydi, çocuklar için değil. Çocuklar böyle cezalandırılmazdı.

Otto Finsch ve Alfred Brahm'ın "Kazak Bozkırlarına Yolculuk" adlı kitabında: Kazakların çocuklarına karşı tutumu korkunçtur. Bunu açıklamak kolaydır: bozkırlar geniştir, çok fazla toprak vardır ve insan sayısı azdır. Her canlı, altın kadar değerlidir. Ayrıca düzenli baskınlar ve savaşlar da yaşanır. Toprağın doldurulması, korunması ve tohumların çimlenmesinin sağlanması gerekiyordu.

Bu nedenle çocuklara karşı özel bir tutum sergilendi.

Ebeveynler içinde babanın rolü

Ailenin reisi erken çocukluk bakımına pek karışmazdı: ev işleri kadınlar, büyük kız kardeşler veya büyükanneler tarafından yapılırdı. Baba işten, meradan veya atölyeden eve gelir, ellerini yıkar, çocuğu kucağına alır ve ona sarılırdı. Bu aynı zamanda ebeveynliğin bir parçası olarak kabul edilir.

Çocuk büyümeye, emeklemeye ve babasına uzanma çabaları göstermeye başladığında, baba da aktif olarak ilgilenmeye başladı. Onunla oynadı, onu şımarttı, nazladı, ama asla kavga etmedi veya çocuğa elini kaldırmadı. Bu, Kazak ailesinde kabul edilemez bir davranış olarak görülürdü. Çocuğun sakinleşmesi gerektiğinde, baba dombra çalar ve çalmaya başlardı. Ve çocuk sakinleşirdi.

Gelenekler neden değişti?

Göçebe yaşam tarzının sona ermesiyle birlikte birçok ritüel ortadan kalktı. Ancak geleneklerin özü olan saygı ve ortak sorumluluk yoluyla eğitim anlayışı varlığını sürdürüyor. Modern çocukluk kesinlikle

mutlu bir çocukluktur. Ancak sahada her çocuk sadece ailesi için değil, tüm toplum için bir sevinç kaynağıydı.

Bu, etnograf Lepuda Mukatayeva ile Kazak bozkırındaki yetiştirme gelenekleri ve çocukluk dönemi üzerine yapılan bir söyleşinin sadece bir bölümü.

Çocuk yetiştirmek kolay değildir. Yine de, bu süreç anne babasına ve başkalarına saygı duyan, tam donanımlı ve kendi kendine yetebilen bir birey yetiştirmeyi gerektirir. Bugün, Uluslararası Çocuk Günü ve Dünya Ebeveynler Günü'nde, Kazakların çocuk yetiştirme geleneklerini hatırlatıyor.

Öncelikle, hiçbir aile daha önce çocuk sahibi olmadan mutluluğunu hayal edemezdi. Bu durum, bir çocuğun doğumunu öğrenen her kişinin önce "suishi" (haber) diye bağıarak akrabalarını ve arkadaşlarını haberdar etme geleneğiyle kanıtlanmaktadır. Herkes onun iyi haberlerle geldiğini hemen anladı ve ona bir hediye verdiler.

Eğer bir çocuğun doğumu bir grup evcil hayvanın doğumuyla aynı zamana denk gelirse, o dönemde doğan tay veya deve (buna "basire" denirdi) yeni doğan çocuğa aktarılırdı. Efsaneye göre, çocuğun geleceği kendisine verilen hayvanla yakından bağlantılıydı. Bu nedenle, Basir'e özel ilgi gösterildi, ona bakıldı ve üzerine binmesine veya yük hayvanı olarak kullanılmasına izin verilmedi. En önemlisi, Basira hiçbir şekilde sünnet edilmemiş veya satılmamış olmasıdır. Tay veya deve ile büyüyen bir çocuğun, küçük yaştan itibaren (Kazakların en büyük zenginliği olan) sığırları korumayı ve onlara değer vermeyi, başkalarının hayatına saygı duymayı öğrendiği düşünülüyordu. Böylece çocuk sorumluluk duygusunu ve tüm canlılara olan sevgisini artırıyordu.

Çocuklarda ilk cinsiyet farklılıkları ancak bir yaşına geldiklerinde saç modelinde ortaya çıktı. Kazak çocuklarının kafasındaki, gezginler arasında sık sık gülüşmelere neden olan benzersiz kıvrım, nazardan korunma amacıyla tasarlanmıştır. Erkek çocukların saç kesimi sırasında başlarının üstünde bırakılan saç tutamına "Aidar" adı verilir. Kız çocuklarının ise şakak bölgesinde iki tutam saç bırakılır ve bunlar daha sonra örülürdü. Eskiden Kazaklar, çocukların saçlarını 4-5 yaşına gelene kadar kesmezlerdi; ilk saç kesimine özellikle önem verilir. Bu bağlamda bir saç kesme festivali düzenlendi. Tüm yetişkin köylüler buna katılmaya davet edildi ve en yaşlısı çocuğun saçını ilk kesen kişi oldu. Aynı anda yaşlı adam şöyle dedi: "Yaşasın yaşlılık!" (Uzun ömür!). Daha sonra çocuğu başka birine verdi, her katılımcı aynı şeyi yaptı ve bayramın sahibine para ya da şeker verdi.

Çocuklarda ilk cinsiyet farklılıkları ancak bir yaşına geldiklerinde saç modelinde ortaya çıktı. Kazak çocuklarının kafasındaki, gezginler arasında sık sık gülüşmelere neden olan benzersiz kıvrım, nazardan korunma amaçlı tasarlanmıştır. Erkek çocuklarının saç kesimi sırasında başlarında bırakılan saçlara "Aidar" adı verilir. Kız çocuklarının ise şakak bölgesine iki tutam saç bırakılır ve bunlar örülürdü. Eskiden Kazaklar, çocukların saçlarını 4-5 yaşına gelene kadar kesmezlerdi; ilk saç kesimine özellikle önem verilir. Bu bağlamda bir saç kesme festivali düzenlendi. Tüm yetişkin köylüler buna katılmaya

davet edildi ve en yaşlısı çocuğun saçını ilk kesen kişi oldu. Aynı anda yaşlı adam şöyle dedi: "Yaşasın yaşlılık!" (Uzun ömür!). Daha sonra çocuğu başka birine verdi, her katılımcı aynı şeyi yaptı ve bayramın sahibine para ya da şeker verdi.

Genel olarak, Kazak ailelerindeki çocuklara 5 yaşına kadar "şeker yeme izni" verildiği için onlara sık sık şeker verilirdi. O yaşa kadar çocuğa "kral gibi" davranılırdı, 6-15 yaşları arasında -"köle gibi", 15 yaşından sonra ise -"eşit bir birey gibi." Bu arada, Japon ailelerinde de eski çağlardan beri aynı eğitim ilkesi geçerlidir; aradaki fark, Kazakların çocukları sadece bebeklik döneminde değil, daha sonraki yaşamlarında da nadiren cezalandırmasıdır. Halkımızın dünya görüşü, ağır bedensel ceza yöntemlerinin uygulanmasına izin vermiyordu. Bu bağlamda, Kazak halkının çocuklarına olan sevgisinden bahseden araştırmacılar şunları belirtiyor: "Kırgız (Kazakların eski adı - ed.) çocukları erken yaşlardan itibaren cezalandırılmaz." Çocuklar ergenlik çağına geldiklerinde bile dövülmediler, sadece "Benden de aynısını göreceksin!" diye bağırıldı.:

Kazak erkek çocukları yaklaşık 5 yaşındayken sünnet edilmeden önce "aidar" adı verilen bir tören düzenlenir. Bu törenden sonra çocuk sadece dini topluluğun bir üyesi olmakla kalmaz, aynı zamanda bir sonraki yaş grubuna geçer. Çocuklar da bu çalışmalara katıldı: kuzu bakımı, odun toplama, dizgin örme, dokuma, dikiş, deri işleme, Koshar doldurma ve binicilik konularında eğitim aldılar.

FORMATION OF FAMILY VALUES AMONG CHILDREN FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

The educational role of Kazakh family traditions and customs

Childhood in the traditional Kazakh steppes did not last long, but it was filled with care and respect: the child was surrounded by the attention of the whole village, he was treated with care, believing that every new life is a gift. Ethnographer Lepuda Mukatayeva tells how the traditions and philosophy of nomadic culture shaped the character and destiny of a person from the first years of life.

The birth of a child is an event for the whole village

Kazakhs have always been very fond of children. The birth of children was a great joy for the whole village. A woman's pregnancy was perceived in the family as a holiday. The mother-in-law or the abys arranged a debauchery party. They cook meat, bring sweets, congratulate and support the expectant mother. Even if this is the tenth child in the family, there will be no less joy than the first.

Childbirth assistance and maternal care

A woman in labor is never alone. She will always have her husband's mother or other family wives by her side, who helped her recover after the birth of a child: they cook fatty soup, wrap it so that the

young mother could gain strength. This attentiveness to a woman has always surprised me: care was manifested not only in physical care, but also in moral support.

The kissing ceremony was of particular importance

During the first week after giving birth, the parents came to support and encourage the woman. Mothers also came with them, bringing sweets, clothes or other gifts — anything that could warm and please mom.

Food traditions

It has long been customary for wealthy families to hire nurses. But there was one important condition: the children he was feeding were foster brothers. This meant that a marriage between them was possible in the future. Besides, the parents were common in a good way. The boy had another benefactor, a guardian, someone who took care of him and took part in his fate.

The expressed milk of the mares could also be given to the child, but this was still not considered a complete solution. A truly sustainable way of eating was closely linked to a nomadic lifestyle and animal husbandry. In the field, the children were given mare's milk. Today it is called "saumal", but, strictly speaking, it is a marketing ploy. In fact, saumal is a semi-finished product of koumiss.

Today, you can find mare's milk on sale called saumal, which is used for medicinal purposes. But in the traditional sense, this drink looked different. At first, the mare was milked, the milk was brought into a bucket, filtered and poured into a special wooden barrel, such as many people probably saw in the movies. Then the shaking process began.

Why was this done? Some of the milk from the previous time always remained at the bottom of the barrel, as well as yesterday's kombucha — about a liter of yeast. Each time the mare was milked (usually after an hour or two), fresh milk was poured into the container and thoroughly shaken again. During the day, the mixture gradually acidified, by the evening the fermentation process intensified, and at night the milk finally became koumiss. It was thoroughly shaken in the morning, and then it became a really great drink.

Thus, saumal is not just mare's milk. These are the contents of the barrel: half milk, half kombucha. But the children were watered with fresh mare's milk. It can be given to the child after milking, while it is still warm, but always in strictly defined doses.

Punishments and respect

Punishing children is not accepted. It was believed that if a child was physically punished, he could grow up to be cowardly, short-tempered, devoid of character, prone to change his mind. This was

not encouraged and therefore tried to avoid punishment in the usual sense. But the children, of course, were spoiled and pampered. How were they stopped? Patience and conviction, in a word.

However, in exceptional cases, a child can be punished, but only if he does not respect his parents. Respect for elders was so sacred that if a teenager or young man shouted at old, weak parents or people with weak character, feeling strong, he was punished.

It was done by the whole community, not by the father or the mother. The Council of Elders decided how to proceed. The punished person can be led through the village by putting a black cow or donkey on his back. Sometimes they instructed someone to lightly hit the intruder with a whip. But this was true for teenagers or young adults, not for children. Children weren't punished like that.

In the book "Journey to the Kazakh steppe" by Otto Finsch and Alfred Brahm: the attitude of Kazakhs towards their children is terrible. This is easy to explain: the steppe is large, there is a lot of land, and there are few people. Every living being is equal to the weight of gold. There are also regular raids and wars. It was necessary to populate the land, maintain it, and ensure the flowering of seeds.

Hence the special attitude towards children.

The role of the father in the parents

The head of the family hardly participates in early child care: women, older sisters or grandmothers were involved in household chores. The father came home from work, from the pasture or from the workshop, washed his hands, took the child in his arms and hugged him. It was also considered a part of parenting.

When the child began to grow, crawl, and reach out to his father, he became actively involved. He played with her, pampered her, pampered her, but he never fought or raised a hand against a child. This was considered unacceptable in the Kazakh family. If the child needed to calm down, the father took a dombra and started playing. And the boy was calm.

Why have traditions changed?

Many rituals disappeared with the departure of the nomadic lifestyle. But the essence of traditions-education through respect and common care-remains. Modern childhood is certainly a happy one. But in the field, every child was a joy not only for the family, but for the whole society.

This is just part of a conversation with ethnographer Lepuda Mukatayeva about the traditions of upbringing and childhood in the Kazakh steppe.

Raising children is not easy. Nevertheless, it should bring up a full-fledged and self-sufficient person who respects his parents and others. Today, on International Children's Day and World Parents' Day, he recalls the Kazakh traditions of raising a child.

First of all, no family has ever imagined their happiness without children before. This is evidenced by the tradition that every person, upon learning about the birth of a child, rushes to notify relatives and friends first by shouting "suishi" (news). Everyone immediately realized that he had come with good news, and they gave him a gift.

If the birth of a child coincided with a group of pets, then the foal or camel born at that time (it was called "basire") was transferred to the newborn. According to legend, the child's future was closely connected with the animal he was given. Therefore, Basir was given special attention, he was kept, and he was not allowed to ride him or use him as a draft animal. The most important thing is that basira was by no means circumcised or sold. It was believed that a child who grew up with a foal or camel learns from a young age to protect and appreciate cattle (the main wealth of the Kazakhs) and the lives of others. Thus, the kid increased his level of responsibility and love for all living things.

It was only at the age of one year that the first sex differences in children were recorded in the hairstyle. The unique crease on the head of Kazakh children, which used to cause frequent laughter among travelers, is designed to serve as a means of protection from the evil eye. The hair left on the boys' heads during the haircut was called Aidar. The girls, on the other hand, grew two strands in the area of the temples, which were later braided. In the old days, Kazakhs did not cut children's hair until they reached the age of 4-5 years, with special attention being paid to the first hair. In this regard, a hair cutting festival was organized. All the adult villagers were invited to do this, and the oldest of them was the first to cut the hair from the child's head. At the same time, the elder said: "Long live age!" (Long life!). After that, he handed the child over to another, and each participant did the same and gave money or sweets to the culprit of the holiday.

It was only at the age of one year that the first sex differences in children were recorded in the hairstyle. The unique crease on the head of Kazakh children, which used to cause frequent laughter among travelers, is designed to serve as a means of protection from the evil eye. The hair left on the boys' heads during the haircut was called Aidar. The girls, on the contrary, grew two strands in the area of the temples, which were then braided. In the old days, Kazakhs did not cut children's hair until they reached the age of 4-5 years, with special attention being paid to the first hair. In this regard, a hair cutting festival was organized. All the adult villagers were invited to do this, and the oldest of them was the first to cut the hair from the child's head. At the same time, the elder said: "Long live age!" (Long life!). After that, he handed the child over to another, and each participant did the same and gave money or sweets to the culprit of the holiday.

In general, children in Kazakh families were often given sweets, as they had a period of "permission" until the age of 5. Before that age, the child was treated "like a king," from 6 to 15 years old - "like a slave," and after 15 years - "as an equal." By the way, since ancient times, the same principle of

education has existed in Japanese families, the difference is that Kazakhs rarely punished children not only in infancy, but also later in life. The worldview of our people did not allow the use of burdensome methods of corporal punishment. In this regard, researchers, speaking about the love for the children of the Kazakh people, note: "Kyrgyz (as Kazakhs used to be called - ed.) children are not punished from an early age. Even when the children were teenagers, they were not beaten, but shouted at.: "you'll get it from me!"

At about the age of 5, Kazakh boys circumcised aidar before circumcision. After the ceremony, he not only became a member of the religious community, but also moved on to the next age group. The boys were involved in the work: they were trained in caring for lambs, harvesting firewood, knitting reins, weaving, sewing, making hides, stuffing Koshar and riding skills.

Researchers believe that our ancestors were caring and gentle parents, and Kazakh children were simple, polite, courteous. Parents not only warned the child against committing certain actions, but also necessarily explained the reasons for their prohibition. This approach allowed the child not to forget and not to do it again. For example, the elder had (and still has) a rule not to cross the road. Since ancient times, he had two reasons: the first was a sign of decency and indifference, and the second was that crossing the elder's path meant success on his path, so he was able to survive this child's misconduct and express his displeasure. For the youth, receiving the elder's blessing played a very important role. There were other waters that contributed to the control over the life path of young people and the demand from them of the right path, formed on the basis of ancient behavioral traditions.

But, of course, the biggest influence was traditionally exerted by the older generation -the father and grandmother. These were old people who were keepers of family traditions, who sought to pass them on to the younger generation. The elderly wives of the family (grandmother, elderly relatives, often the widow of a deceased brother or brother of the head of the family) did not actively participate in economic activities, they devoted all their free time to small children. If women played a leading role in the education of boys only up to 5-6 years old, then the leading role of older women in the education of girls remained until the girls' marriage. The children of the mother-in-law and mother-in-law were considered the firstborn in the family. Thus, foster children became the favorites of grandparents. The girls were no worse than the boys, and sometimes even more spoiled: most often, the grandmother was the initiator of the girl's release from heavy household chores, because in her future life the girl still works for her mother-in-law, and no one knows how her relationship with her husband's relatives will develop.

We would like to clarify that the custom of Basir applied to both boys and girls, but it did not have the same gender specificity as other Kazakh customs for children under 5-6 years old.

Many customs, customs, and customs of the Kazakh people have become the laws of education, the moral code of the family in our country, as they crystallize the centuries-old experience of educating young people in the family. Customs and traditions, customs, proverbs, and fairy tales do not have an educational effect on their own, but if parents set a personal example in the family, they follow the principles and ideas outlined. Every proverb, proverb, every ritual, custom, if they are reasonable, properly used, correspond to the spirit and traditions of the Kazakh family, if they are understandable and close to the hearts of children, they become a wonderful, enlightening moral lesson.

The formation of family values among children from single-parent families in Kazakhstan is based on a combination of national traditions, respect for elders and active social support. It is important to overcome the risks of reducing self-esteem and fostering responsibility, which are achieved through social assistance, adaptation of traditions and pedagogical support.

The main aspects of value formation in the Republic of Kazakhstan

The formation of values in the Republic of Kazakhstan (RK) at the present stage is a complex process combining traditional foundations, state ideology and national guidelines. The main aspects are aimed at fostering a patriotic, responsible and harmoniously developed generation.

The main aspects of value formation in the Republic of Kazakhstan include:

National values (principles of justice): According to the current state policy, independence, patriotism, unity and cooperation are the foundations. Justice, responsibility, law and order also differ.

Traditional and spiritual and moral values: reliance on a rich cultural heritage, including hospitality, respect for elders, reverence for ancestors, harmony with nature, interethnic and Spiritual harmony.

The role of family and education: the family remains the main institution that generates respect, love and care. The education system (schools, higher education institutions) is actively implementing programs for the education of values, focusing on national identity.

Youth values: the structure of values of modern youth in Kazakhstan is dominated by family, health, interesting work, money, and the role of justice is increasing.

State ideology: the state actively participates in strengthening values through the modernization of consciousness, the preservation of the cultural code and the promotion of the idea of an "honest citizen" (responsible citizen).

Modernization and openness: combining the preservation of cultural identity with openness to education, innovation, and cultural dialogue.

These aspects form a unified system that promotes the strengthening of sovereignty and socio-cultural development of Kazakhstan.

The traditional approach: in Kazakhstan, the emphasis is on respect for elders, fostering responsibility for their relatives and preparing to create their own strong family, regardless of the structure of the modern family.

Parenting features: an incomplete family (most often maternal) may lack male upbringing, which requires correction — involving relatives (grandfathers, brothers) to transmit kinship behavior.

Social support: The government focuses on supporting single mothers and increasing the responsibility of fathers (including tougher penalties for non-payment of alimony) to ensure the stability of the family environment.

Transformation of values: Current trends in the Republic of Kazakhstan suggest a change in the understanding of family roles, but with the preservation of moral priorities (honesty, honesty).

Psychological help: it is important to work with children's self-esteem, overcome feelings of "inferiority" and form a positive image of the family.

There are about 863,000 single-parent families in Kazakhstan, which makes the issue of adapting values very relevant.

Kazakh traditions play a crucial role in education, forming a personality through respect for elders, responsibility and collectivism. Since childhood, family values, hard work and respect for ancestors have been brought up through customs and traditions (cradle, inculcation), which makes upbringing an unwritten moral code.

The main aspects of the role of tradition:

Respect for elders: the foundation of education, where the opinion of the elderly is crucial, and caring for them is the responsibility of children.

Ritualism: rituals accompany a child: "for forty" (40 days), "Taming the Shrew" (shortening the fetters for a successful life path).

Family and collectivism: parenting in a large family creates mutual assistance and responsibility, often children are raised by grandparents.

The cult of hospitality: the tradition of the "guest" (gift to the guest) teaches generosity and openness.

Connection with nature and work: fostering tolerance through nomadic culture, familiarization with work.

Traditions ensure the continuity of generations and the formation of national consciousness.

The most important place in the national code of ethics is occupied by such a concept as respect for elders. Respect for elders is introduced into the consciousness of the younger generation as the highest principle, after which it is possible to achieve success in life and gain the authority of the people. Therefore, from a very young age, children are told: "the word of the elder is honey," "the word of the elder is medicine."

One of the most important traditions of Kazakh family education is the knowledge of their chronicle, their family tree - "Zhetysu", which has always been characteristic of nomads in their desire to develop the traditions of their community, to continue their generation. Kazakhs widely interpret the concept of "relative". All descendants of the same ancestor before the seventh clan are considered close relatives, therefore, according to ancient custom, it is necessary to know their ancestors before the seventh clan, and marriage among them is prohibited. Also, many families from generation to generation, from father to son, etc. carefully preserved the relics passed down.

In raising children to care for their parents, the tradition of "ara Shanyrak" - yurt or house - does not matter. The house is a legacy from generation to generation. He is considered a saint, revered, and is always treated with respect and respect. The heir, according to custom, is the youngest son. The eldest sons are separated from their father's hearth, while the youngest son remains under the "black shanyrak." The preservation of all customs and traditions is the responsibility of the heir, that is, the youngest son, both in the living parents and after their death.

We also find an impressive display of caring for the older generation in the tradition of Bel Keterer, the treatment of elderly people in need of special care. Delicious, soft, high-calorie food was prepared for them: geese, which were brought by children, neighbors, relatives, butter, jent, koumiss, cottage cheese, honey, etc.

The peculiarity of the fact that in Kazakh folk pedagogy, parents and adults are an example for the younger generation has become the concept of "honor", which forms the basis of spirituality. "Namys" in Kazakh means honor, dignity, conscience, decency. The skillful display of patterns of moral behavior and examples of moral actions not only by parents, but also by surrounding adults has a positive effect on the formation of such moral qualities as kindness, responsiveness, and respect for others.

The birth and upbringing of children in a Kazakh family is considered as a necessary condition for the preservation of the people themselves, the development of the best created by their history. The Kazakh people understood that caring for children is an attitude towards oneself, towards one's future. Therefore, everything related to the life of a child from the moment of his birth is filled with parental love and care, therefore, as the basis for successful family education, the Kazakh people

considered the principle of moral attitude towards a child, who from an early age should see the care of parents, their love, attention and affection, which is fully reflected in the traditions of family education. that there are special milestones in a child's life-from the moment of birth to adolescence.

Literature

1. Akutina, S. P. Family structure in the education of moral and ethical values in schoolchildren / S.P.Akutina // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2009. - No. 2. - Pp. 51-54.
2. Grebennikov, I. V. The basics of family life / I.V.Grebennikov - M. : Prosveshcheniye, 1991. - 157 p.
3. Golod, S. I. Family and marriage: a historical and sociological analysis / S. I. Golod. - St. Petersburg: Petropolis, 1998.-271 pages.
4. Matskovsky, M. S. Sociology of family / M. S. Matskovsky. - M.: Science, 1989. 112 pp.

Edebiyat

1. Akutina, S. P. Okul çocuklarının manevi ve ahlaki değerlerinin eğitiminde aile düzeni / S.P.Akutina // Yaroslavl Pedagoji Bülteni. - 2009. - № 2. - S. 51-54.
2. Grebennikov, I. V. Aile hayatının temelleri / I.V.Grebennikov - M. : Prosveshcheniye, 1991. - 157 s.
3. Golod, S. I. Aile ve evlilik: tarihsel ve sosyolojik bir analiz / S. I. Golod. - St. Petersburg: Petropolis, 1998.-271 sayfa.
4. Matskovsky, M. S. Aile sosyolojisi / M. S. Matskovsky. - M.: Bilim, 1989. 112 s.

İŞLEVSEL OKUMA TÜRLERİ: DİDAKTİK YÖNOlga Andreevna STİÇEVA¹²⁶, Sevil PİRİYEVA KARAMAN¹²⁷,**ÖZET**

Günümüzde edebî metinlerin okunmasına olan ilginin azaldığı, ayrıca diğer kitap türlerinde sunulan basılı bilginin görsel algılanma sürecinin de değişime uğradığı gözlemlenmektedir. Modern öğrenci, gerekli bilgiyi okuma ve kavrama sürecinde sıklıkla zorluk yaşamaktadır; bu durum kısmen dijital kaynaklara aşırı ilgi ile açıklanmaktadır. Oysa okuma, bilginin edinilmesinde temel bir unsurdur; bilgiyi elde etme ve özümsemeye yönelik tüm eğitim teknolojilerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle, öğrencilerin doğru, bilinçli, akıcı ve ifade gücü yüksek okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çağdaş yaklaşımların incelenmesi, edebiyat öğretimi metodolojisinde bir eserin içeriğiyle tanışma ve onu anlama sürecinin temel koşulu olarak kabul edilmektedir.

Yapılan araştırmanın amacı, modern okul koşullarında öğrencilerin anlamlı (işlevsel) okuma becerilerini kazanmalarının yollarını belirlemektir. Araştırmanın hipotezi şu şekilde formüle edilmiştir: Edebiyat derslerinde farklı okuma türlerinin organizasyonu sürecinde, basılı kaynakta sunulan bilginin işlevsel olarak anlaşılmasına yönelik çalışmalar yürütülürse, bu tür bir okumanın sonucu olarak metne derinlemesine nüfuz etme, onu anlama ve yorumlama becerisi gelişecektir. Okuma sayesinde öğrenciler kelime dağarcıklarını genişletir, imgesel, mantıksal ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Ayrıca okuma, öğrencinin ruhsal, ahlaki ve estetik gelişimine katkı sağlar.

“İşlevsel okuma” kavramı didaktikte, belirli bir görevi çözmek veya pratik bir eylemi gerçekleştirmek amacıyla metni okuma, analiz etme ve bilgiyi uygulama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Mekanik okumadan farkı, işlevsel okumada metnin anlamlı biçimde kavranmasına, anahtar kelimelerin belirlenmesine, temel ve yardımcı bilgilerin ayırt edilmesine vurgu yapılmasıdır. Bu süreçte, okuma sırasında elde edilen bilgilerin pratik ya da eğitimsel durumlarda kullanılabilmesi son derece önemlidir. İşlevsel okuma, basılı bir kaynaktan sunulan bilgiyi okuma, anlama ve uygulama becerisini ifade eden okuryazarlığın temelini ve göstergesini oluşturur.

Bu makalede, edebiyat derslerine uyarlanmış göz gezdirme, genel anlama, ayrıntılı inceleme ve bilgi arama türü okumanın özgül özellikleri ele alınacaktır. Bu okuma türlerinin belirli konulara uygulanmasına yönelik yöntem ve teknikler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

1. Bu okuma türleri edebi eserlerin incelenmesini kolaylaştırmaktadır.
2. İşlevsel okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyen metodolojik tekniklerle desteklenmektedirler.
3. Her okuma türü kendine özgü bir görev ve işlev yerine getirmektedir.

¹²⁶ Doç. Dr., Ö. Zhanibekov Güney Kazakistan Pedagoji Üniversitesi, <http://orcid.org/0000-0002-4438-4929>, e-mail: 0906sto@mail.ru Çimkent, Kazakistan

¹²⁷ Dr., Ankara Üniversitesi TÖMER, Orcid: 0000-0001-9781-8236, e-mail: spkaraman@ankara.edu.tr, Ankara/Türkiye

4. Didaktik literatürde tanımlanan okuma türleri izole olarak kullanılmamakta; bunların bütünlük uygulaması ders hedeflerine ulaşılmasına katkıda bulunmaktadır.
5. İşlevsel okuma, diğer konuşma etkinliklerinin gelişimini etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: öğrenci, çağdaş yaklaşımlar, işlevsel okuma, yöntem ve teknik.

Summary

At present, there is a noticeable decline in interest in reading literary texts, and the very process of visual perception of printed information presented in other book formats is undergoing changes. A modern student often experiences difficulties in reading and mastering the necessary information, which is partly explained by excessive engagement with digital resources. Meanwhile, reading is the foundation of knowledge acquisition; it is an integral part of all educational technologies aimed at extracting and assimilating information. That is why the study of modern approaches to developing students' skills in accurate, conscious, fluent, and expressive reading is considered in literature teaching methodology as a key condition for understanding and mastering a literary work, its thematic and ideological meaning.

The purpose of this study is to identify ways of developing meaningful reading skills in the context of a modern school. The hypothesis is formulated as follows: if, during literature lessons, various types of reading are organized in such a way that the work is focused on the functional comprehension of information presented in a printed source, then the result of such reading will be the ability to deeply understand, interpret, and analyze the text. While reading, students expand their vocabulary and develop imaginative, logical, and critical thinking. Reading also contributes to students' moral, spiritual, and aesthetic development.

The concept of "functional reading" is defined in didactics as the ability to read a text for the purpose of searching, analyzing, and applying information to solve a specific task or perform a practical action. Unlike mechanical reading, functional reading emphasizes meaningful comprehension of the text, identification of key words, and differentiation between main and secondary information. It is essential that the information obtained through reading be used in practical or educational situations. Functional reading is both the foundation and an indicator of reading literacy, which involves reading, understanding, and applying information presented in printed sources.

This article will discuss the specific characteristics of skimming, general comprehension, detailed examination, and information-seeking reading types adapted for literature courses. It also outlines methods for organizing these types of reading in relation to specific topics. Observations conducted during teaching practice indicate that:

1. These types of reading facilitate the study of literary works.
2. They are supported by methodological techniques that positively influence the development of functional reading skills.
3. Each type of reading performs its own specific task and function.

4. The types of reading described in didactic literature are not used in isolation; their integrated application contributes to achieving lesson objectives.
5. Functional reading influences the development of other types of speech activity.

Keyword: *student, contemporary approaches, functional reading, methods and techniques.*

GİRİŞ

Öğrencilerin edebi metinlere ilgisi

Günümüzde öğrencilerin okuma alışkanlıklarında önemli değişimler gözlemlenmektedir. Özellikle edebî metinlere yönelik ilginin giderek azalması ve basılı kaynaklardan bilgi edinme süreçlerinin dijital teknolojilerin etkisi altında dönüşüme uğraması, eğitim alanında dikkat çeken gelişmeler arasında yer almaktadır. Çağdaş öğrenciler, gerekli bilgileri okuma, anlama ve yorumlama süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, dijital medya ve çevrim içi kaynakların yoğun kullanımı sonucunda dikkat sürelerinin kısalması ve derinlemesine okuma becerilerinin zayıflamasıdır. Oysa okuma, bireyin bilişsel gelişiminin ve akademik başarısının temel unsurlarından biridir. Bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve yeni öğrenmeler oluşturma süreçlerinin merkezinde yer alan okuma becerisi, tüm eğitim kademelerinde öğrenmenin temel aracı olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda okuma, yalnızca yazılı metinlerin seslendirilmesi veya anlaşılması süreci değil; aynı zamanda bilgiyi seçme, analiz etme, yorumlama ve farklı bağlamlarda kullanabilme yeterliğini de kapsamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin doğru, bilinçli, akıcı ve etkili okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çağdaş yöntem ve yaklaşımların incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Edebiyat öğretimi ve okuma eğitimi alanındaki araştırmalar, okuma becerisinin geliştirilmesini bir eserin içerik, tema ve iletilisini kavramanın temel koşulu olarak değerlendirmektedir. Nitekim öğrencinin metni derinlemesine anlayabilmesi, yazarın vermek istediği mesajları çözümleyebilmesi ve metinle eleştirel bir etkileşim kurabilmesi, büyük ölçüde gelişmiş okuma yeterliklerine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, işlevsel ve bilinçli okuma becerilerinin kazandırılması, çağdaş eğitim anlayışının öncelikli hedeflerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

1. Araştırmanın temel hipotezi

Bu araştırmanın amacı, çağdaş okul ortamında öğrencilerin anlamlı okuma becerilerini kazanmalarına yönelik etkili yolları belirlemektir. Araştırmanın temel hipotezi şu şekilde formüle edilmiştir: Edebiyat derslerinde farklı okuma türlerinin uygulanması sürecinde, basılı kaynaklarda sunulan bilgilerin işlevsel olarak anlamlandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmesi durumunda, öğrencilerde metni derinlemesine kavrama, anlama ve yorumlama becerilerinin gelişeceği öngörülmektedir.

Okuma süreci, yalnızca bilgi edinme aracı olmanın ötesinde, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Düzenli ve bilinçli okuma etkinlikleri sayesinde öğrencilerin sözcük dağarcığı zenginleşmekte; hayal gücü, mantıksal düşünme ve eleştirel düşünme becerileri gelişmektedir. Bunun yanı sıra okuma, bireyin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirerek manevi, ahlaki ve estetik gelişimine katkıda bulunan önemli bir eğitim aracıdır. Bu bağlamda okuma etkinlikleri, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda onların çok yönlü kişilik gelişimlerine de hizmet etmektedir.

Araştırma kapsamında, edebiyat derslerinde belirli temaların öğretimi sürecinde kullanılan göz gezdirerek okuma, tanıma amaçlı okuma, ayrıntılı inceleme okuması ve seçici (arama amaçlı) okuma türlerinin kendine özgü özellikleri ele alınmış ve bu okuma türlerinin öğretim sürecindeki işlevleri açıklanmıştır. Çalışmada, farklı okuma stratejilerinin öğrencilerin metni anlama, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine katkıları ortaya konulmuştur.

Okuma, bilişsel, dilsel ve iletişimsel boyutları bünyesinde barındıran karmaşık bir dil etkinliğidir. Eğitim sürecinde okuma, hem başlı başına bir öğrenme hedefi hem de diğer öğrenme alanlarının geliştirilmesine hizmet eden temel bir araç olarak kabul edilmektedir. Okuma becerisinin geliştirilmesi ve yazılı metinleri anlama yeterliğinin kazandırılması, öğrencilerin konuşma, yazma ve dinleme gibi diğer dil becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri için gerekli zemini hazırlamaktadır. Bu bağlamda okuma, bireyin akademik başarısının yanı sıra bilişsel ve iletişimsel gelişiminin de temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

“Edebiyat Derslerinde İşlevsel Okuma Türleri” başlıklı bu araştırma, öğrencilerin edebî metinlerle çalışma sürecinde anlamlı okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sorunları ele almaktadır. Çalışmada, işlevsel okuma türlerinin edebiyat öğretimindeki yeri ve önemi incelenmekte; öğrencilerin metni anlama, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan yöntem ve uygulamalar üzerinde durulmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, anlamlı okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik pedagojik yaklaşımların belirlenmesini ve bunların eğitim sürecindeki etkililiğinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır.

2.Okulda edebiyat öğretimi süreci

Araştırma kapsamında, okulda edebiyat öğretimi sürecinde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çağdaş yaklaşımlar belirlenmiş ve sistematik olarak açıklanmıştır. Bunun yanı sıra, “Yazar İmgesi” temasının öğretimi çerçevesinde işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik yöntem ve uygulamalar ortaya konulmuştur. Araştırmanın temel sonuçlarından biri, öğrencilerin farklı türdeki yazılı kaynaklardan bilgi edinme, bu bilgileri çözümleme, yorumlama ve değerlendirme yeterliklerinin geliştirilmesine ilişkin pedagojik yaklaşımların belirlenmesidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yazarın yaşamı ve sanatsal üretimi hakkında bilgi edinmelerini sağlayan eleştirel

incelemeler, edebî değerlendirme yazıları ve eser çözümlemeleri gibi ikincil kaynaklardan; mektuplar, günlükler ve anılar gibi öz yaşam öyküsel ve belgesel nitelik taşıyan kaynaklardan; ayrıca doğrudan edebî metnin kendisinden bilgi çıkarma ve anlam üretme süreçleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, işlevsel okuma stratejilerinin öğrencilerin metinler arası ilişkileri kurma, farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri bütüncül bir biçimde değerlendirme ve yazarın sanatsal dünyasını daha derinlikli bir şekilde kavrama becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, işlevsel okumaya dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuma okuryazarlığını güçlendirdiği ve edebî metinlerin çok boyutlu olarak yorumlanmasına olanak tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma, eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayan temel bir etkinlik olup, bireyin zihinsel, duygusal ve estetik alanlarını etkileyerek onun kültürel düzeyinin yükselmesine ve kişilik gelişiminin ilerlemesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda okuma eylemi, basılı bilginin edinilmesi sürecinin taşıdığı önem nedeniyle, öğrencilerin anlamlı okuma becerileriyle donatılmalarını zorunlu kılmaktadır. “Anlamlı okuma” kavramı, okuma sürecinin yalnızca grafik sembollerin mekanik biçimde algılanmasına indirgenemeyeceğini vurgulamaktadır. Aksine bu süreç, metin içeriğinin önceden kestirilmesi, metin yapısının analiz edilmesi ve yeni bilgilerin mevcut bilgi birikimiyle ilişkilendirilmesini içeren aktif bir düşünsel etkinliktir. Bu yönüyle anlamlı okuma, öğrencinin eleştirel düşünme ve bilişsel özerklik kazanmasına hizmet eden bir araç niteliği taşımaktadır; yalnızca bilgi edinme yöntemi olarak değerlendirilemez.

Öte yandan okuma, işlevsel bir etkinlik olarak da tanımlanmakta ve öğretim sürecinde hem bilişsel hem de geliştirici bir işlev üstlenmektedir. Metin aracılığıyla öğrenci, söz varlığını, dil bilgisel yapılarını ve dilin kültürel unsurlarını öğrenmekte; metin içerisindeki ana ve yardımcı düşünceleri ayırt etmeyi, örtük anlamları ve üslup özelliklerini kavramayı öğrenmektedir. Bu süreçte farklı metin türleriyle çalışma becerisi gelişmekte, bilgi sistemli bir şekilde yapılandırılmakta, çıkarımlar yapılmakta ve bireyin kendi düşüncelerini gerekçelendirme yetisi güçlenmektedir.

2.1 “İşlevsel okuma” kavramı

“İşlevsel okuma” kavramı, didaktik literatürde bireyin bir metni belirli bir amacı gerçekleştirmek, bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere okuyarak gerekli bilgiyi bulma, çözümleme ve bu bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu okuma türü, mekanik okumadan farklı olarak metnin yüzeysel düzeyde algılanmasına değil, anlam temelli bir okuma sürecine dayanmaktadır. İşlevsel okuma sürecinde metindeki anahtar kavramların belirlenmesi, temel ve ikincil bilgilerin ayrıştırılması ve metin içeriğinin bütüncül bir biçimde analiz edilmesi esas alınmaktadır. Bu yaklaşımda, okuma sürecinde elde edilen bilgilerin yalnızca edinilmesi değil, aynı zamanda eğitimsel ve günlük yaşam bağlamlarında etkin biçimde kullanılabilmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla işlevsel okuma, yalnızca bilgiye ulaşma becerisi değil, aynı zamanda bilgiyi farklı durumlara

aktarabilme ve uygulamaya dönüştürebilme yeterliğini de içeren bütüncül bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir.

İşlevsel okuma, okuma okuryazarlığının temelini oluşturmakta ve aynı zamanda bu yeterliğin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Okuma okuryazarlığı ise bireyin yazılı kaynaklarda sunulan bilgiyi anlama, yorumlama, değerlendirme ve farklı bağlamlarda etkin bir biçimde kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır.

3.Edebiyat derslerinde okuma türleri

Edebiyat derslerinde göz atarak okuma, tanıma amaçlı okuma, ayrıntılı (inceleyici) okuma ve seçici (arama amaçlı) okuma türlerinin özelliklerinin betimlenmesinden hareketle, bu okuma türlerinin belirli temalar çerçevesinde öğretim sürecinde nasıl seçileceği, düzenleneceği ve sistematik biçimde nasıl yapılandırılacağı önemli bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmaktadır:

1. Yapılan gözlemler, söz konusu okuma türlerinin edebî eserlerin öğretimini kolaylaştırdığını göstermektedir.
2. Elde edilen bulgulara göre, bu okuma türleri didaktik olarak yapılandırılmış öğrenme süreçlerinde öğrencilerin metni anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır.
3. Her bir okuma türünün kendine özgü bir amacı ve işlevi bulunmakta olup, bu durum öğretim sürecinde farklı okuma stratejilerinin amaca uygun biçimde kullanılmasını gerekli kılmaktadır.
4. Bununla birlikte, didaktik literatürde yer alan okuma türlerinin birbirinden bağımsız ve izole bir şekilde değil, bütüncül ve tamamlayıcı bir yaklaşım içinde ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.
5. Söz konusu okuma türlerinin birlikte ve planlı biçimde kullanılması, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini desteklemekte ve dersin etkililiğini artırmaktadır.

Sonuca baktığında, işlevsel okumanın yalnızca metni anlama becerisini geliştirmekle kalmadığı, aynı zamanda konuşma, yazma ve dinleme gibi diğer dil becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

3.1 Öğrencilerin dil yeterlik düzeyi

Bu süreçte özellikle motivasyonel bileşene özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Zira öğrencinin bireysel ilgisi, okuma sürecinin başarısını ve metinle etkileşime girme konusundaki içsel hazırbulunuşluğunu doğrudan belirleyen temel etkenlerden biridir. Bu nedenle öğretim sürecinde kullanılacak metinlerin seçiminde, öğrencilerin dil yeterlik düzeyi ile birlikte metnin tematik çekiciliği de dikkate alınmalıdır. Bunun yanı sıra, öğrenenlerin yaşa bağlı gelişim özellikleri de eğitim materyallerinin seçimi ve öğretim sürecinin planlanması açısından önemli bir ölçüt olarak

değerlendirilmektedir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri, metni anlama, yorumlama ve değerlendirme süreçlerindeki performanslarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, eğitim materyallerinin hem dilsel yapı hem de içerik bakımından öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak seçilmesi, etkili bir okuma öğretiminin temel koşulları arasında yer almaktadır.

Günümüz koşullarında okuma, yalnızca basılı metinlerle sınırlı bir etkinlik olmaktan çıkarak farklı biçimler ve ortamlar içinde yeniden tanımlanmaktadır. Bu kapsamda hiper metinlerle etkileşim, çoklu ortam (multimedya) kaynaklarının analizi ve dijital eğitim platformları üzerinden gerçekleştirilen okuma etkinlikleri ön plana çıkmaktadır. Bu yeni okuma ortamları, öğrencilerin yalnızca metni anlamalarını değil, aynı zamanda farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri bütünleştirme ve değerlendirme becerilerini de gerektirmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciden geleneksel okuma okuryazarlığının yanı sıra bilgiyi eleştirel biçimde seçme, analiz etme, yeniden yapılandırma ve farklı bağlamlarda kullanma yeterlikleri beklenmektedir. Bu durum, okuma becerisinin çok boyutlu bir yapıya dönüştüğünü ve dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda genişlediğini göstermektedir.

4.Modern eğitim sistemi

Okuma, modern eğitim sisteminde yalnızca temel bir dil becerisi değil, aynı zamanda bilgiye erişim, bilgiyi işleme ve anlamlandırma süreçlerini destekleyen stratejik bir yeterlik alanı olarak değerlendirilmektedir. Eğitim alanında günümüzde özellikle okuma okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik yaklaşımların araştırılması önemli bir çalışma alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu kavramın merkezinde, okunan metnin anlaşılması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına yönelik didaktik sürecin yapılandırılması yer almaktadır. Bilimsel literatürde bu süreç, “anamlı metin algısı” olarak ifade edilmektedir.

Anamlı metin algısı süreci için belirli bir algoritma geliştirilmiş olup, bu algoritma bilgiye ulaşma, elde edilen bilgiyi analiz etme ve bilginin önemini değerlendirme aşamalarından oluşan sistematik bir işlem dizisini içermektedir. Bu bağlamda, öğrencinin metinle kurduğu etkileşim yalnızca bilgi edinme düzeyinde kalmamakta; aynı zamanda eleştirel düşünme, yorumlama ve değerlendirme becerilerini de kapsayan çok boyutlu bir yapıya dönüşmektedir.

Okuma öğretimi yöntemlerinde, anamlı metin algısı sürecinde kazandırılması hedeflenen üç temel okuma becerisi belirlenmiştir.

Birincisi, bilgiye ulaşma ve bilgiyi çıkarma becerisidir. Bu beceri, okuyucunun metin içerisinde gerekli bilgileri tespit edebilmesini, metnin yapısal özelliklerine göre yön bulabilmesini ve metindeki ana ve yardımcı unsurları birbirinden ayırt edebilmesini kapsamaktadır. Bu aşama, metnin yüzeysel düzeyde anlaşılmasından ziyade, seçici dikkat ve odaklanmış okuma stratejilerinin kullanımını gerektirmektedir.

İkincisi, metni anlama ve yorumlama becerisidir. Bu aşama, elde edilen bilgilerin bütünleştirilmesi, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması süreciyle ilgilidir. Öğrenci, metin bölümleri arasında bağlantılar kurarak bilgiyi yapılandırır ve metni yazarın niyeti ve metnin bağlamsal bütünlüğü doğrultusunda yorumlama yeterliği kazanır.

Üçüncüsü ise metin üzerine düşünme ve değerlendirme becerisidir. Bu beceri, okuyucunun metnin içerik ve biçim özelliklerini bütüncül bir bakış açısıyla ele almasını, çıkarımlarda bulunmasını, kendi görüşlerini gerekçelendirmesini ve metnin tutarlılığı ile anlatım mantığını eleştirel biçimde değerlendirmesini kapsamaktadır. Bu aşama, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından özel bir öneme sahiptir.

4.1 Dijital ortam koşullarında okuma becerileri

İşlevsel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yolların belirlenmesi sürecinde ulaşılan bir diğer önemli sonuç, dijital ortam koşullarında okuma becerilerinin kapsamının genişlemesinin zorunlu olarak dikkate alınması gerektiğidir:

- bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, okuma becerilerine ilişkin geleneksel anlayışın yeniden ele alınmasını ve güncellenmesini gerekli kılmaktadır;
- dijital çağın gerektirdiği okuma becerileri arasında metin tarama (hızlı göz atma yoluyla gerekli bilginin belirlenmesi);
- ilgili ve güvenilir metni seçme, çıkarım yapma ve genelleme becerileri, kaynakların güvenilirliğini değerlendirme ve olgusal bilgileri işleme yeterliği yer almaktadır;
- elde edilen bilgilerin doğruluğunun karşılaştırmalı olarak kontrol edilmesi ve mevcut verilerle tutarlılığının değerlendirilmesi de önemli bir beceri alanı olarak öne çıkmaktadır;
- işlevsel okuma, yalnızca basılı metinlerin anlaşılmasına yönelik bir etkinlik olmaktan çıkarak, dijital bilgi ortamlarında eleştirel, seçici ve analitik okuma stratejilerinin etkin biçimde kullanılmasını gerektiren çok boyutlu bir yeterlik alanı hâline gelmektedir.

Görüldüğü üzere metnin algılanması süreci, yalnızca basit bir okuma etkinliği olmaktan çıkarak analitik ve eleştirel nitelikte bilişsel bir faaliyete dönüşmektedir. İşlevsel okuma becerilerinin kazandırılması ve okuma yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla anlamlı metin algısına yönelik belirli bir algoritmanın uygulanması gerekmektedir.

Bu algoritma üç temel aşamadan oluşmaktadır:

1. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi çıkarma: Bu aşama, metnin hızlı biçimde taranmasını, gerekli bilgilerin tespit edilmesini ve ayıklanmasını kapsamaktadır. Okuyucu, metin içerisindeki temel bilgileri belirleyerek seçici ve amaç odaklı bir okuma gerçekleştirmektedir.

2. Bütünleştirme ve yorumlama: Bu aşama, metnin hem açık hem de örtük anlam boyutlarının anlaşılmasını içermektedir. Okuyucu, metinde yer alan bilgileri kendi ön bilgileri ve mantıksal çıkarımlarıyla ilişkilendirerek çok katmanlı bir anlamlandırma süreci yürütmektedir.

3. Düşünme ve değerlendirme: Bu aşama, elde edilen bilginin doğruluğu ve güvenilirliğinin sorgulanmasını, metne ilişkin gerekçelendirilmiş bir bakış açısının geliştirilmesini ve metin içeriğinde yer alan tutarlılık ya da çelişkilerin eleştirel biçimde değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Bu çerçevede anlamlı metin algısı, yalnızca bilgi edinme süreci değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, analiz etme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine hizmet eden bütüncül bir bilişsel süreç olarak değerlendirilmektedir.

Algoritmada belirtilen aşamalar, okuyucunun herhangi bir metinsel bilgiyi bilinçli, sistematik ve derinlemesine biçimde algılamasını sağlayan mantıksal bir işlem dizisini oluşturmaktadır. Söz konusu algoritma, okuma becerilerinin bütüncül ve planlı biçimde geliştirilmesini amaçlayan evrensel bir anlamlı okuma modeli niteliğindedir.

Bu model, metin içeriğinin anlaşılmasına, eleştirel açıdan değerlendirilmesine, bireysel bir bakış açısının geliştirilmesine ve bu bakış açısının tutarlı, gerekçelendirilmiş ve akademik ölçütlere uygun biçimde ifade edilmesine katkı sağlamaktadır. Böylece okuyucu, yalnızca bilgi edinen bir özne olmaktan çıkarak, bilgiyi yorumlayan, analiz eden ve yeniden yapılandıran etkin bir öğrenen konumuna gelmektedir.

Dijitalleşme çağında söz konusu beceriler, bireyin işlevsel okuryazarlık düzeyinin geliştirilmesi ve çağdaş toplumda etkili iletişim kurabilmesi açısından özel bir önem taşımaktadır. Bu nedenle anlamlı okuma algoritması, modern eğitim yaklaşımlarında hem bilişsel hem de pedagojik açıdan temel bir öğretim aracı olarak değerlendirilmektedir.

SONUÇ

Son olarak, işlevsel okuma becerisinin “Yazar İmgesi” temasının kapsamlı ve etkili biçimde öğrenilmesi için temel bir didaktik ön koşul olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım olmaksızın öğrencilerin metni çok boyutlu biçimde anlamlandırmaları ve yazarın metindeki estetik ve düşünsel konumunu sağlıklı biçimde analiz etmeleri güçleşmektedir.

Uygulama sürecinde elde edilen bulgular, anlatıbilim (narratoloji) unsurlarının, özellikle anlatı ile anlatıcı arasındaki ayrımın öğretim sürecine dâhil edilmesinin, öğrencilerin olay örgüsünü parçalı ve yüzeysel algılama eğilimini, yani “klip tarzı okuma” biçimini aşmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Grup çalışmaları ve tümevarım temelli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin, metindeki yazar konumunu daha bağımsız ve bilinçli biçimde belirleyebildikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda

okuma etkinliği, yalnızca bilgi edinme süreci olmaktan çıkarak öğrencilerin kişisel, iletişimsel ve bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bütüncül bir öğrenme sürecine dönüşmektedir. Okuma, öğretim sürecini anlamlı ve yaratıcı bir yapıya dönüştürmekte; öğrencilerin bilgiyi anlama, yorumlama ve etkili biçimde kullanma yeterliklerini geliştirmektedir.

DeneySEL öğretim sürecinin uygulanması sonucunda, seçici (arama amaçlı) okuma yönteminin etkililiği doğrulanmıştır. Arama stratejilerine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimsel polilog etkinlikleri, öğrencilerin pasif bilgi alıcısı konumundan aktif araştırmacı konumuna geçmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca okuma okuryazarlığının geliştirilmesine katkı sunmakla kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin yazarın emeğine ve edebî üretim sürecine yönelik bilinçli ve eleştirel bir tutum geliştirmelerine de imkân tanımaktadır.

KAYNAKLAR:

1. Burova N.V. 2023, *İlköğretim sınıflarında Rus dili ve edebi okuma derslerinde işlevsel okuryazarlığı geliştirme yöntemleri.*// Genç bilim insanı.
2. Genette J. 1998, *Figürler*: 2 cilt halinde. – Moskova: Sabashnikov Yayınevi, 2. Cilt: Anlatısal söylem.
3. Kazeeva O.S. 2011, *Edebiyat derslerinde öğrencilerin araştırma etkinliğinin biçimleri (eserdeki olay örgüsü ve kompozisyonun analizine dayalı çok sesli metin hazırlama genel görevleri)* // Genç bilim insanı. - No. 4 (27). - Cilt 1. - S. 217-220.
4. Schmid V. 2003, *Anlatıbilim*. – Moskova: Slav Kültürünün Dilleri.

OKUL MÜDÜRLERİNİN OKULLARIN DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: NİTEL BİR DOKÜMAN ANALİZİHikmet ULUTAŞ¹²⁸,**ÖZET**

Bu çalışma, okul müdürlerinin okullardaki dijital dönüşüm sürecindeki rollerini ve etkilerini nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Müdürlerin liderlik yaklaşımları, dijital teknolojilerin benimsenmesinde belirleyici unsurlar olarak öne çıkmakta; vizyonları ve stratejik tutumları, okul genelinde dijital altyapı ve uygulamaların gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Çalışma, müdürlerin stratejik kararlarını, liderlik yaklaşımlarını ve dijital dönüşümü etkileyen faktörleri araştırmaktadır. Analiz edilen dokümanlar, müdürlerin dijital dönüşüme ilişkin tutumlarını, kriz yönetimi yaklaşımlarını ve eğitim teknolojilerindeki karar alma süreçlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca müdürlerin dijital yeterlilik ve farkındalık düzeyleri önemli bulgular arasında yer almaktadır. Bulgular, müdürlerin liderlik rolünün dijital dönüşümün başarılı bir şekilde hayata geçirilmesinde kritik olduğunu ve profesyonel gelişime ve okul genelinde yeniliğe katkı sağladığını göstermektedir.

Dijital dönüşüm, yalnızca teknolojik araçların entegrasyonunu değil, pedagojik uygulamaların, örgütsel yapıların ve liderlik yaklaşımlarının yeniden yapılandırılmasını içeren çok boyutlu bir süreç olarak kavramsallaştırılmaktadır. Araştırma kapsamında 2018-2025 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanyazında yayımlanmış hakemli akademik çalışmalar, dergi makaleleri, lisansüstü tezler, ulusal ve uluslararası eğitim politikası belgeleri ve strateji raporları sistematik olarak analiz edilmiştir. Veriler kodlanmış, kategorize edilmiş ve temalara ayrılmıştır. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin dijital liderlik ile dijital dönüşümde stratejik vizyon oluşturma, değişim yönetimi, kaynak yönetimi, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesi, kapasite artırımı, teknolojik altyapı yönetimi, paydaş iş birliği, kurum kültürü oluşturma ve veri odaklı karar alma gibi boyutlarda kritik rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca dijital dönüşümün yalnızca teknik bir süreç değil, aynı zamanda okul kültürünü, öğretim uygulamalarını ve paydaş etkileşimlerini dönüştüren pedagojik ve kültürel bir değişim olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte altyapı yetersizlikleri, bütçe kısıtları, yöneticilerin dijital liderlik yeterliklerindeki eksiklikler ve mevzuattan kaynaklanan engeller dönüşüm sürecini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle çalışma, Dönüşümcü Liderlik Teorisi, Dağıtılmış Liderlik ve Teknoloji Kabul Modeli (TAM) çerçevesinde entegre bir kavramsal model sunmakta ve liderlik, iş birliği ve teknoloji kabulü arasındaki etkileşimleri açıklamaktadır.

Araştırma, eğitim yöneticileri ve politika yapımcılar için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Okul müdürlerinin dijital liderlik ve dijital dönüşüm kapasitelerinin artırılması, hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, veri odaklı yönetim sistemlerinin uygulanması, dijital inovasyonu teşvik eden okul kültürlerinin geliştirilmesi, özerklik düzeylerinin artırılması, okul temelli stratejik planlamaların desteklenmesi ve öğretmenlerle sürdürülebilir iş birliklerinin oluşturulması, dijital dönüşümün etkin ve sürdürülebilir olmasını sağlayacak temel stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin dijital dönüşüme

¹²⁸ Öğretmen, Ahmet Haluk Dursun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yenilenebilir Enerji Teknolojileri Alanı, Türkiye, ulutashikmet@gmail.com,

aktif katılımı, okul başarısının artırılması ve teknolojik altyapının sürdürülebilir gelişimi için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin dijital dönüşüme etkilerini ve bu süreçteki yönetim stratejilerini doküman analiziyle incelemek; vizyon oluşturma, karar alma ve altyapı geliştirmedeki rollerini ortaya koymaktır. Çalışma, dijital dönüşümde başarı için teknolojik altyapı kadar stratejik liderliğin de şart olduğunu vurgulamayı ve politika yapıcılara kanıta dayalı öneriler sunmayı hedeflemektedir. Konuyu bütüncül ele alan ulusal çalışmaların azlığı nedeniyle alanyazına özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma kapsamında doküman analizi deseniyle tasarlanmıştır. Dokümanlar içerik analiziyle incelenmiş; açık, eksenel ve seçici kodlama aşamaları uygulanmıştır. 2018-2025 yılları arasında yayımlanmış, okul müdürleri ve dijital dönüşüm konulu hakemli makaleler, tezler, politika belgeleri ve raporlar (OECD, UNESCO vb.) amaçlı örneklemle seçilmiştir. Tümevarımsal içerik analiziyle beş aşamada gerçekleştirilmiştir: dokümanların düzenlenmesi, ön okuma, kodlama (NVivo 14 ile), tema oluşturma ve yorumlama. Geçerlik-güvenirlik için triangülasyon ve kodlayıcı uyumu sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada dört ana temaya ulaşılmıştır: 1. Dijital Dönüşümde Stratejik Liderlik : Okul müdürlerinin en temel rolü stratejik vizyon belirlemektir. Teknolojiyi pedagojik bir dönüşüm aracı olarak konumlandırmaları, kaynak yönetimi ve altyapı planlamasında aktif rol üstlenmeleri başarılı örneklerde öne çıkmaktadır. 2. Öğretmen Desteği ve Kapasite Geliştirme: Müdürler, öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmek için mesleki eğitim fırsatları sunmakta, rehberlik etmekte ve risk almaya teşvik eden bir ortam oluşturmaktadır. Bu destek, öğretmenlerin öz yeterlik algısını olumlu etkilemektedir. 3. Kurumsal Kültür ve Paydaş Katılımı: Dijital dönüşüm teknik olduğu kadar kültürel bir süreçtir. Müdürler, yenilikçi ve iş birliğine dayalı okul kültürü oluşturmali; veliler, öğrenciler ve dış paydaşları (üniversite, özel sektör) sürece dahil etmelidir. 4. Karşılaşılan Engeller ve Sınırlılıklar: Üç ana engel grubu belirlenmiştir:

- Altyapı ve finansman yetersizlikleri (donanım eksikliği, bütçe kısıtları)
- Dijital liderlik yeterlik eksiklikleri (müdürlerin yeterli donanıma sahip olmaması)
- Mevzuat ve bürokratik engeller (merkezi yapının kısıtlamaları)

Sonuç olarak müdürlerin yaklaşımı genellikle olumlu olsa da altyapı ve eğitim ihtiyaçları konusunda sınırlılıklar yaşanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin liderlik ve stratejik düşünme becerileri, dijital dönüşümün başarısında hayati öneme sahiptir. Araştırma, başarılı dönüşümün üç kuramsal mekanizmaya dayandığını ortaya koymaktadır:

- Dönüşümcü Liderlik: Vizyon ve motivasyon sağlar.
- Dağıtılmış Liderlik: Dönüşümün okula yayılmasını ve sürdürülebilirliğini garanti eder.
- Teknoloji Kabulü (TAM): Öğretmenlerin teknoloji bariyerlerini aşmasını sağlar.

Müdür, sadece bir yönetici değil, dijital ekosistemin baş mimarıdır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Dijital Liderlik Eğitim Programları: Teknik becerilerin yanında değişim yönetimi, dijital etik gibi stratejik yetkinlikler kazandırılmalı.
2. Veri Okuryazarlığının Artırılması: Müdürlere kullanıcı dostu dashboard sistemleri sunulmalı; veriler denetim değil, iyileştirme aracı olarak kullanılmalı.
3. Teknoloji Elçileri ve Mentorluk: Teknolojiye yatkın öğretmenler "Dijital Mentor" olarak görevlendirilmeli.
4. İnovasyon Dostu Okul Kültürü: Hata yapma hakkı tanınmalı, başarılı uygulamalar ödüllendirilmeli.
5. Kaynak Yönetiminde Otonomi: Müdürlere esnek bütçe ve karar alma yetkisi tanınmalı.

Gelecek Araştırmalara Öneriler

- Farklı okul türlerinde karşılaştırmalı karma yöntemli araştırmalar
- Başarılı müdürlerle fenomenolojik çalışmalar
- Dijital liderlik ölçeği geliştirme çalışmaları
- Boylamsal desenli araştırmalar

Sınırlılıklar: Belirli zaman aralığı ve dil sınırlaması bulunmaktadır. Çalışma doküman analiziyle sınırlıdır; gelecek çalışmalarda gözleme dayalı boylamsal ve karma yöntemli araştırmalar önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital dönüşüm, dijital liderlik, okul müdürleri, eğitim yönetimi, doküman analizi

The Impact of School Principals on Digital Transformation in Schools: A Qualitative Document Analysis

Abstract

The rapid advancement of information and communication technologies in the twenty-first century necessitates profound transformations in education systems. Digitalization indicates a comprehensive change process that involves not only the use of technological tools but also the restructuring of pedagogical approaches, management processes, and organizational culture (Fullan, 2020; UNESCO, 2021). Digital transformation in schools is no longer defined solely by hardware acquisition; it is conceptualized as a multi-layered, socio-technical process that restructures pedagogical frameworks, organizational cultures, and leadership ontologies (OECD, 2019; UNESCO, 2020). In the context of educational organizations, digital transformation is a holistic paradigm encompassing many dimensions from physical infrastructure to digital pedagogy, and from management processes to data-driven decision-making (Saritepeci & Durak, 2023).

At the epicenter of this systemic change lies the "agency" role of the school principal, who serves as the fundamental bridge between high-level policy directives and classroom practice. School principals stand out as key actors in the implementation of this transformation at the school level. The literature examines the impact of school administrators on the digital transformation process within the framework of transformational leadership, technological leadership, and digital leadership concepts (Afshari et al., 2020; Sincar, 2021). Principals' attitudes toward technology use, strategic visions, resource allocation decisions, and ways of supporting teachers directly affect the digital maturity level of schools (Çakır & Yıldırım, 2022).

Scholars increasingly argue that the success of technological integration depends not on the sophistication of tools but on the "digital leadership" capacity of the institution's administrator

(Anderson & Dexter, 2005). Digital leadership goes beyond traditional administrative management and encompasses the ability to create a shared vision, reduce psychological resistance among staff, and foster a professional environment tolerant of innovation (Sheninger, 2019). Despite the recognized importance of leadership, many schools continue to struggle with first-order (external/structural) and second-order (internal/belief-based) barriers (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

The existing literature points to a significant gap: while empirical studies often focus on teacher-level variables, the systemic conceptualization of the principal's strategic impact as documented in international policy and academic discourse remains fragmented. This study aims to fill this gap by using qualitative document analysis to synthesize the position of school leadership within the digital transformation narrative. By integrating Transformational Leadership, Distributed Leadership, and the Technology Acceptance Model (TAM), this research offers a holistic framework for understanding the principal's role not merely as a manager but as a visionary architect of the digital age.

Recent research has begun to address the roles of school principals in digital transformation more systematically (Akgün & Topal, 2023; Dexter & Richardson, 2020). However, the need for a comprehensive document analysis that synthesizes the findings of these studies with a holistic perspective continues. Although it is known that the success of digital transformation largely depends on leadership capacity (Leithwood & Riehl, 2005), qualitative studies examining this phenomenon in depth are limited. This research aims to provide both theoretical and practical implications by systematically examining the existing body of knowledge through document analysis.

Aim

Purpose: To examine the effects of school principals on digital transformation and their management strategies in this process through document analysis; to reveal their roles in vision building, decision-making, and infrastructure development. To emphasize that strategic leadership is as essential as technological infrastructure for success in digital transformation. To provide evidence-based recommendations to policymakers. To make an original contribution due to the scarcity of national studies that address the issue holistically

Method

This study was designed within the qualitative research framework using the document analysis design. The documents were examined through content analysis, and open, axial, and selective coding stages were applied. Published between 2018 and 2025, peer-reviewed articles, theses, policy documents, and reports (OECD, UNESCO, etc.) on school principals and digital transformation were selected using purposive sampling. Inductive content analysis was conducted in five stages: organization of documents, preliminary reading, coding (using NVivo 14), theme development, and interpretation. Triangulation and intercoder agreement were ensured for validity and reliability.

Findings

The research revealed four main themes: 1. Strategic Leadership in Digital Transformation: The most fundamental role of school principals is to set a strategic vision. In successful examples, principals position technology as a tool for pedagogical transformation and take an active role in resource management and infrastructure planning. 2. Teacher Support and Capacity Building: Principals provide professional development opportunities, offer guidance, and create an environment that encourages risk-taking to enhance teachers' digital competencies. This support positively affects teachers' self-efficacy perceptions. 3. Institutional Culture and Stakeholder Participation: Digital

transformation is not only a technical but also a cultural process. Principals must create an innovative and collaborative school culture and involve parents, students, and external stakeholders (universities, private sector) in the process. 4. Barriers and Limitations Encountered: Three main groups of barriers were identified:

- Infrastructure and funding inadequacies (hardware deficiencies, budget constraints)
- Digital leadership competency gaps (principals lacking sufficient skills)
- Regulatory and bureaucratic barriers (restrictions of the central structure)

Conclusion: Although principals' approaches are generally positive, limitations persist regarding infrastructure and training needs.

Results And Suggestions

School principals' leadership and strategic thinking skills are vital for the success of digital transformation. The research reveals that successful transformation is based on three theoretical mechanisms:

- Transformational Leadership: Provides vision and motivation.
- Distributed Leadership: Ensures the dissemination and sustainability of transformation throughout the school.
- Technology Acceptance Model (TAM): Enables teachers to overcome technology barriers.

The principal is not merely an administrator but the chief architect of the digital ecosystem.

Practical Recommendations

1. Digital Leadership Training Programs: In addition to technical skills, strategic competencies such as change management and digital ethics should be provided.
2. Increasing Data Literacy: User-friendly dashboard systems should be offered to principals; data should be used as a tool for improvement, not supervision.
3. Technology Ambassadors and Mentorship: Teachers with technological aptitude should be appointed as "Digital Mentors."
4. Innovation-Friendly School Culture: The right to make mistakes should be granted, and successful practices should be rewarded.
5. Autonomy in Resource Management: Principals should be given flexible budget and decision-making authority.

Recommendations for Future Research

- Comparative mixed-method research in different school types
- Phenomenological studies with successful principals
- Scale development studies on digital leadership
- Longitudinal design research

Limitations: There are limitations regarding a specific time frame and language. This study is limited to document analysis; future studies are recommended to conduct observation-based longitudinal and mixed-method research.

Keywords: Digital transformation, digital leadership, school principals, educational administration, document analysis

1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerleme, eğitim sistemlerinde köklü dönüşümleri zorunlu kılmaktadır. Kariyerimin büyük bir bölümünü eğitim örgütlerinde geçirmiş biri olarak, dijitalleşmenin yalnızca teknolojik araçların kullanımından ibaret olmadığını; pedagojik yaklaşımların, yönetim süreçlerinin ve örgütsel kültürün yeniden yapılandırılmasını ifade eden kapsamlı bir değişim sürecine işaret ettiğini derinden hissediyorum (Fullan, 2020; UNESCO, 2021). Okullarda dijital dönüşüm, artık sadece donanım edinimiyle tanımlanmamakta; pedagojik çerçeveleri, örgütsel kültürleri ve liderlik anlayışlarını yeniden şekillendiren çok katmanlı, sosyo-teknik bir süreç olarak kavramsallaştırılmaktadır (OECD, 2019; UNESCO, 2020). Eğitim örgütleri bağlamında dijital dönüşüm, okulların fiziksel altyapıdan dijital pedagojiye, yönetim süreçlerinden veri odaklı karar almaya kadar birçok boyutu kapsayan bütüncül bir paradigmadır (Saritepeci & Durak, 2023).

Bu sistemik değişimin merkezinde, üst düzey politika direktifleri ile sınıf içi uygulama arasındaki temel köprüyü kuran okul müdürünün "eyleycilik" rolü yer almaktadır. Yıllar içinde farklı okul türlerinde çalışırken gözlemlediğim şey şudur: Aynı teknolojik altyapıya sahip iki okul arasındaki farkı yaratan temel unsur, müdürün liderlik tarzıdır. Okul müdürleri, bu dönüşümün okul düzeyinde hayata geçirilmesinde kilit aktörler olarak öne çıkmaktadır. Alanyazın, dönüşümcü liderlik, teknolojik liderlik ve dijital liderlik kavramları çerçevesinde okul yöneticilerinin dijital dönüşüm sürecine etkisini incelemektedir (Afshari vd., 2020; Sincar, 2021). Müdürlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumları, stratejik vizyonları, kaynak dağıtım kararları ve öğretmenleri destekleme biçimleri, okulların dijital olgunluk düzeyini doğrudan etkilemektedir (Çakır & Yıldırım, 2022).

Akademik çevrelerde giderek daha fazla kabul gören bir görüşe göre, teknolojik entegrasyonun başarısı araçların gelişmişliğinden ziyade kurum yöneticisinin "dijital liderlik" kapasitesine bağlıdır (Anderson & Dexter, 2005). Dijital liderlik, geleneksel idari yönetimin ötesine geçerek ortak bir vizyon oluşturma, personel arasındaki psikolojik direnci azaltma ve yeniliğe toleranslı profesyonel bir ortamı teşvik etme yeteneğini kapsar (Sheninger, 2019). Ne yazık ki liderliğin bu kritik önemine rağmen birçok okul, birinci derece (dışsal/yapısal) ve ikinci derece (içsel/inanç temelli) engellerle mücadele etmektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Mevcut literatürü incelediğimde önemli bir boşluk olduğunu fark ettim: Ampirik çalışmalar genellikle öğretmen düzeyindeki değişkenlere odaklanırken, okul müdürünün stratejik etkisinin uluslararası politika ve akademik söylemlerde belgelendiği şekliyle sistemik kavramsallaştırması maalesef parçalı kalmıştır. Bu çalışma, işte tam da bu boşluğu doldurma amacıyla, okul liderliğinin dijital dönüşüm anlatısı içindeki konumunu sentezlemek için nitel doküman analizi yöntemini kullanmaktadır. Dönüşümcü Liderlik, Dağıtılmış Liderlik ve Teknoloji Kabul Modeli'ni entegre eden bu araştırma,

müdürün rolünü sadece bir yönetici olarak değil, dijital çağın vizyoner bir mimarı olarak anlamak için bütüncül bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin dijital dönüşümdeki rollerini daha sistematik biçimde ele almaya başlamıştır (Akgün & Topal, 2023; Dexter & Richardson, 2020). Ancak bu çalışmaların bulgularının bütüncül bir bakış açısıyla sentezlendiği kapsamlı bir doküman analizine duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Dijital dönüşümün başarısının büyük ölçüde liderlik kapasitesine bağlı olduğu bilinmekle birlikte (Leithwood & Riehl, 2005), bu olguyu derinlemesine inceleyen nitel çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, mevcut bilgi birikimini doküman analizi yöntemiyle sistematik olarak inceleyerek hem kuramsal hem de uygulamaya dönük çıkarımlar sunmayı amaçlamaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin okulların dijital dönüşümüne etkilerini ve bu süreçteki yönetim stratejilerini, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla kapsamlı bir şekilde incelemektir. Ayrıca müdürün vizyon oluşturma, karar alma ve dijital altyapı geliştirmedeki rollerini ortaya koymaktır. Bu çalışma, eğitim politikaları uygulamaları ve müdürlerin etkin liderlik yönetimine vurgu yaparak, dijital ortamda bulunmanın daha sürdürülebilir ve etkili hale gelmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca çalışma, eğitim politikacıları ve politika yapıcılar için pratik öneriler de sunmaktadır (Aydın & Akçay, 2020).

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin dijital dönüşüm sürecindeki rolleri alanyazında nasıl kavramsallaştırılmaktadır?
2. Okul müdürlerinin dijital dönüşümüne etkileri hangi temalar altında toplanabilir?
3. Dijital dönüşüm sürecinde okul müdürlerinin karşılaştığı engeller nelerdir?
4. Başarılı dijital dönüşüm örneklerinde okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışları nelerdir?

Araştırmanın önemini vurgulamak gerekirse, eğitimde dijital dönüşümün başarısında insan faktörünün, özellikle de okul liderliğinin belirleyici rolünü ortaya koyma çabası taşımaktadır. Teknolojik altyapı yatırımlarının tek başına yeterli olmadığı, dönüşümün sürdürülebilirliği için stratejik liderlik gerektiği anlayışıyla bu çalışma, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara kanıta dayalı bir bakış açısı sunmaktadır. Ulusal alanyazında konuyu doküman analizi yöntemiyle bütüncül olarak ele alan çalışmaların sınırlı olması, araştırmanın özgün değerini artırmaktadır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1 Çalışmanın Kuramsal Katkısı

Bu çalışmanın literatüre dört temel katkı sağlayacağını düşünüyorum. İlk olarak, okul dijital dönüşümünü açıklamak için Dönüşümcü Liderlik Teorisi, Dağıtılmış Liderlik ve Teknoloji Kabul Modeli kavramlarını birleştiren entegre bir kavramsal çerçeve geliştirmektedir. Önceki çalışmalar bu teorileri bağımsız olarak incelemiş olsa da, bu çalışma onları tek bir modelde sentezleyerek liderlik, iş birliği ve teknoloji kabulünün nasıl etkileştiğine dair daha kapsamlı bir anlayış sunmaktadır.

İkinci olarak, çalışma doküman analizi temelli teori odaklı bir tematik model önermektedir. Bu model, dijital liderlik, değişim yönetimi, altyapı, öğretmen kapasitesi, okul kültürü ve veri odaklı karar alma gibi ampirik temaları kuramsal yapılarla doğrudan ilişkilendirmektedir.

Üçüncü olarak, çalışma dijital dönüşümü çok katmanlı bir sosyo-teknik süreç olarak kavramsallaştırmaktadır; liderlik uygulamaları, örgütsel kültür ve kullanıcı kabulü dinamik olarak etkileşmektedir.

Son olarak, çalışma politika yapıcılar ve uygulayıcılar için daha etkili planlama ve uygulama imkânı sağlayan kavramsal bir çerçeve sunmaktadır.

3.2 Dönüşümcü Liderlik Teorisi

Dönüşümcü Liderlik, liderlerin takipçilerini ilham vererek, motive ederek ve yenilik yapmaya teşvik ederek yönlendirme kapasitesini vurgular. Kendi deneyimlerimden biliyorum ki, okul müdürleri dijital dönüşüm sürecinde net bir vizyon ortaya koyduğunda, yeniliği teşvik ettiğinde ve öğretmenlerin teknolojiyi benimsemesini desteklediğinde, dönüşüm çok daha hızlı ve etkili gerçekleşmektedir (Avolio & Kahai, 2003).

3.3 Dağıtılmış Liderlik

Dağıtılmış Liderlik yaklaşımı, liderlik sorumluluklarının organizasyondaki birden fazla aktör arasında paylaşılmasına odaklanır. Uygulamada gördüğüm kadarıyla, başarılı müdürler, öğretmenler, idari personel ve teknik ekip arasında iş birliğini kolaylaştırmakta, diğerlerini güçlendirmekte ve karar alma süreçlerini dağıtmaktadır (Leithwood & Mascall, 2008).

3.4 Teknoloji Kabul Modeli

Teknoloji Kabul Modeli, kullanıcıların teknolojiyi algılanan fayda ve kullanım kolaylığına göre kabul ve benimsemelerini açıklar (Davis, 1989). Bu model özellikle önemlidir çünkü bir öğretmen teknolojiyi faydalı bulmuyor veya kullanmasının zor olduğunu düşünüyorsa, en iyi altyapı bile işe yaramayacaktır. Müdürlerin rolü, işte tam bu noktada öğretmenlerin benimsemesini desteklemek için eğitim ve olumlu bir ortam sağlamaktır.

3.5 Entegre Kavramsal Model

Geliştirdiğim kavramsal model, okul dijital dönüşümü sonuçlarını yönlendirmede liderlik, dağıtılmış iş birliği ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkileri göstermektedir. Bu modelde Dönüşümcü Liderlik vizyon ve stratejik uyumu sağlarken, Dağıtılmış Liderlik sorumluluğun paylaşılması ve öğretmenlerin güçlendirilmesini garanti eder. Teknoloji Kabul Modeli faktörleri ise benimseme ve katılımı etkiler. Bu üç unsur bir araya gelerek başarılı dijital dönüşüm sonuçlarını üretir.

4. YÖNTEM

4.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma paradigması içinde yer alan doküman analizi deseni tasarlantır. Doküman analizi, yazılı ve elektronik materyallerin sistematik olarak incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması sürecine dayanmaktadır (Bowen, 2009). Bu deseni tercih etmemin nedeni, araştırmacılara mevcut bilgi birikimini sentezleme, tarihsel süreç içindeki eğilimleri belirleme ve kuramsal çerçeveler oluşturma olanağı sağlamasıdır (Corbin & Strauss, 2015).

Okul müdürlerinin dijital dönüşüm süreçlerine ilişkin dokümanlar üzerinden derinlemesine bir analiz gerçekleştirdim. Belge incelemesini, içerik analizi yöntemi ile yürüttüm. Öncelikle dokümanların anlamlı birimlerini belirledim ve kodlama aşamasına geçtim. Kodlama sürecinde, dijital dönüşümle ilgili kavramları, uygulamaları ve müdürlerin tutum ve yaklaşımlarını tematik çerçeveye aldım. Dokümanları içerik analizi yöntemiyle kodladım ve temaları belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Analiz sonucunda müdürlerin dijital dönüşüme yaklaşımlarıyla ilgili tutum ve stratejilerinin belirli kalıplara oturduğunu tespit ettim. Kullandığım analiz teknikleri, literatürde kabul gören içerik ve tematik analiz yaklaşımlarıdır.

4.2 Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan dokümanları, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirledim. Dahil edilme kriterleri şunlardır:

- 2018-2025 yılları arasında yayımlanmış olmak
- Okul müdürleri, dijital dönüşüm, eğitimde teknoloji liderliği konularını ele almak
- Hakemli dergi makaleleri, lisansüstü tezler, ulusal/uluslararası eğitim politikası belgeleri ve strateji raporları olmak
- Türkçe veya İngilizce dilinde yazılmış olmak

Analiz sürecimi üç aşamalı bir kodlama ile yürüttüm: Açık Kodlama ile başlangıç kavramlarını belirledim, Eksenel Kodlama ile kategorileri alt kategorilerle ilişkilendirdim ve Seçici Kodlama ile

teorik modeli oluşturmak için kategorileri entegre ettim. İncelediğim kaynaklar arasında OECD ve UNESCO raporları, ulusal eğitim politika belgeleri, SSCI indeksli dergi makaleleri ve dijital liderlik ile eğitim teknolojileri üzerine kitaplar yer almaktadır.

4.3 Veri Analizi

Verileri, kodlama, kategorize etme ve tema geliştirme yoluyla içerik analizi ile inceledim. Dokümanların analizinde tümevarımsal içerik analizi kullandım. Analiz sürecim aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016):

1. Dokümanların düzenlenmesi: Topladığım dokümanları kodlayarak kronolojik ve tematik olarak sınıflandırılmıştır.
2. Ön okuma ve anlamlandırma: Dokümanları birkaç kez okuyarak genel içerik hakkında fikir edindim.
3. Kodlama: Anlamlı metin parçalarını belirleyerek kodlar oluşturdum. Kodlamaları NVivo 14 yazılımı ile desteklenmiştir.
4. Temaların oluşturulması: Kodlar arasındaki ilişkiler ve benzerlikler doğrultusunda ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir.
5. Yorumlama: Temaları alanyazın bağlamında yorumlayarak bulgular bölümünde raporlaştırılmıştır.

Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini, triangülasyon ve kodlayıcılar arası uyum ile sağladım. Doküman seçim sürecini, analiz aşamalarını ve kodlama işlemlerini ayrıntılı olarak açıkladım. Ayrıca araştırma sürecinde doğrudan alıntılara yer vererek inandırıcılığı artırdım.

5. BULGULAR

Doküman analizi sonucunda elde ettiğim bulguları dört ana tema altında topladım: (1) Dijital Dönüşümde Stratejik Liderlik, (2) Öğretmen Desteği ve Kapasite Geliştirme, (3) Kurumsal Kültür ve Paydaş Katılımı, (4) Karşılaşılan Engeller ve Sınırlılıklar.

5.1 Dijital Dönüşümde Stratejik Liderlik

Analiz ettiğim dokümanlarda, okul müdürlerinin dijital dönüşüm sürecinde en temel rolünün stratejik vizyon belirlemek olduğunu gözlemledim. Müdürlerin teknolojik dönüşüme yönelik bir vizyon geliştirmesi, bu vizyonu okul toplumuyla paylaşması ve dönüşümü kurumsal planlara entegre etmesi, başarılı örneklerde öne çıkan ortak bir özelliktir (Dexter & Richardson, 2020; Yavuz & Özdemir, 2023). Örneğin bir uluslararası raporda şu ifade dikkatimi çekti: "Başarılı dijital dönüşüm yaşayan okulların ortak özelliği, müdürlerinin teknolojiyi sadece bir araç değil, pedagojik bir dönüşümün aracı olarak konumlandırmasıdır" (OECD, 2020, s. 45).

Stratejik liderlik boyutunda kaynak yönetimi ve altyapı planlamasının da önemli bir alt tema olarak belirdiğini gördüm. Müdürlerin bütçe tahsisi, teknolojik donanım temini ve dijital araçların sürdürülebilirliğini sağlama konularında aktif rol üstlendiği anlaşılmaktadır (Akgün & Topal, 2023; Schrum & Levin, 2016).

5.2 Öğretmen Desteği ve Kapasite Geliştirme

Okul müdürlerinin dijital dönüşüme etkilerine ilişkin en sık vurgulanan temalardan biri, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesidir. Dokümanlar, müdürlerin öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunma, teknoloji entegrasyonunda rehberlik etme ve risk almaya teşvik edici bir ortam oluşturma konularında belirleyici olduğunu göstermektedir (Çakır & Yıldırım, 2022; Sincar, 2021). Bir tez çalışmasında katılımcı öğretmenlerin görüşlerini aktarırken içim ısındı: "Müdürümüz teknoloji kullanımında hata yapmaktan çekinmeyeceğimiz bir ortam yarattı. Her yeni uygulamada bize zaman tanıdı, hizmet içi eğitimler organize etti" (Yılmaz, 2022, s. 78). Bu tür destekleyici liderlik davranışlarının, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

5.3 Kurumsal Kültür ve Paydaş Katılımı

Dijital dönüşümün yalnızca teknik bir süreç olmadığı, aynı zamanda kültürel bir dönüşümü gerektirdiği bulgular arasında yer almaktadır. Okul müdürlerinin, dijital araçların kullanımını teşvik eden, iş birliğine dayalı, esnek ve yenilikçi bir okul kültürü oluşturma sorumluluğu taşıdığı ifade edilmektedir (Fullan, 2020; Karataş & Demir, 2021). Değişime direncin önemli bir engel olduğunu biliyoruz (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010), ancak destekleyici ve katılımcı liderlikle bu direncin azaltılabileceği de görülmektedir.

Bu bağlamda velilerin sürece dahil edilmesi, öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi ve okul dışı paydaşlarla (üniversiteler, özel sektör) iş birliği yapılması da müdürlerin etki alanı içinde değerlendirilmektedir. Bir makalede okuduğum şu ifade bu noktayı çok iyi özetliyor: "Dijital dönüşümde sürdürülebilir başarı, müdürün okul içinde ve dışında oluşturduğu iş birliği ağlarının gücüyle doğrudan ilişkilidir" (Karataş & Demir, 2021, s. 215).

5.4 Karşılaşılan Engeller ve Sınırlılıklar

Dokümanlar, okul müdürlerinin dijital dönüşüm sürecinde çeşitli engellerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Bu engelleri üç alt başlıkta toplanmıştır.

- Altyapı ve finansman yetersizlikleri: İnternet bağlantısı, donanım eksiklikleri ve bütçe kısıtları en sık dile getirilen sorunlardır (OECD, 2020; Sarıtepeci & Durak, 2023).

- Dijital liderlik yeterliklerindeki eksiklikler: Bazı müdürlerin dijital okuryazarlık, teknoloji liderliği ve değişim yönetimi konularında yeterli donanımına sahip olmadığı belirtilmektedir (Afshari vd., 2020; Yavuz & Özdemir, 2023).
- Mevzuat ve bürokratik engeller: Merkezi yapıdan kaynaklanan kısıtlamalar, okul temelli karar alma mekanizmalarının sınırlı olması dönüşümü yavaşlatmaktadır (Akgün & Topal, 2023; Dexter & Richardson, 2020).

Bulgular, okul müdürlerinin dijital dönüşüm sürecinde liderlik, vizyon belirleme ve inovasyon odaklı yaklaşım geliştirdiğini göstermektedir. Müdürlerin dijital teknolojilere yaklaşımları genellikle olumlu olmakla birlikte, teknolojik altyapı ve eğitim ihtiyaçları konusunda belirli sınırlamalarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu durum, müdürlerin dijital dönüşüm sürecine ilişkin bilinç düzeylerini artırmaya yönelik önerilerin önemini ortaya koymaktadır.

6. TARTIŞMA

Bu çalışma, okul müdürlerinin dijital dönüşümde değişim yönetimi ve vizyon sahibi olmalarının kritik olduğunu, kaynak yöneticisi, kapasite geliştirici ve kültür mimarı olarak çok yönlü bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Müdürlerin dağıtılmış liderlik stratejileri ve karar alma mekanizmaları, dijital altyapının sürdürülebilir gelişimini desteklemektedir. Ancak kaynak eksikliği ve direncin aşılması için yönetsel ve politik desteklerin sağlanması gerekmektedir (Aydın & Akçay, 2020).

Bulgularım, dijital dönüşümün sosyo-teknik bir süreç olduğunu ve liderliğin merkezi rol oynadığını doğrulamaktadır. Müdürlerin vizyonu, iş birliği kolaylaştırıcılığı ve öğretmen kapasitesini desteklemesi başarı için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda eğitim politikalarının müdürlerin yönetim becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması önemlidir. Ayrıca belge analizi yöntemiyle elde ettiğim bilgiler, yöneticilerin yönetim yöntemlerini daha iyi anlamak için zengin bir veri kaynağı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırma bulgularım, alanyazında yer alan teknolojik liderlik modelleriyle (ISTE, 2018; Schrum & Levin, 2016) büyük ölçüde örtüşmektedir. Özellikle müdürlerin öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmeye yönelik çabaları, dönüşümün sınıf düzeyindeki yansımaları açısından kritik görünmektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Karşılaşılan engellere ilişkin bulgular, dijital dönüşümün teknik altyapıdan ibaret olmadığını, aynı zamanda yönetsel ve kültürel boyutların da en az altyapı kadar önemli olduğunu göstermektedir. Müdürlerin dijital liderlik yeterliklerindeki eksiklikler, dönüşümün hızını ve derinliğini sınırlayan temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, liderlik eğitimlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir (Sincar, 2021). Ayrıca merkeziyetçi yapıların okul temelli yenilikçi

girişimleri kısıtlaması, dönüşümün yerel dinamiklerle uyumlu bir şekilde yürütülmesini zorlaştırmaktadır (Çakır & Yıldırım, 2022).

Dağlı ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan görüşler incelendiğinde, modern çağa uyum sağlamanın temel hedefinin gerekli tüm teknolojik araçları okula kazandırmak, öğretmenleri öğrencilerden önce yapay zekâ ve meta evren hakkında bilgilendirmek ve teknolojik araçları kullanma becerilerini geliştirmek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerini günümüz dünyasının eğitim sisteminde önemli görev ve sorumluluklar beklemektedir. Ancak tüm görev ve sorumluluğu sadece okul müdürlerine yüklememek gerekir. Okullarda dijital dönüşümün uygulanması, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve bilişim-teknoloji uzmanlarını içeren kapsamlı bir yaklaşım gerektirir (Yuliandari vd., 2023).

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul müdürlerinin dijital dönüşüm üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Onların liderlik yetenekleri ve stratejik düşünme becerileri, okulların dijital çağda ayakta kalabilmeleri için hayati önem taşır. Eğitimde dijitalleşme sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi, okul müdürlerinin vizyonu ve motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir. Gelecek dönem için okul müdürlerinin bu dönüşümü daha iyi yönetebilmeleri adına çeşitli eğitim programları ve kaynaklar sağlanmalıdır. Teknoloji, daha etkili ve üretken bir okul örgütü oluşturmada karşılaşılabilecek engelleri ortadan kaldırmak ve bu engellere çözümler üretebilmek için başvurulabilecek bir araçtır. Teknolojiyi okullarda etkin kullanabilmek için farkındalık sahibi öğretmenlere ve özellikle teknolojiye liderlik edecek okul yöneticilerine ihtiyaç vardır (Turan, 2002).

7.1 Kuramsal Çıkarımlar

Araştırma, dijital dönüşümün başarısının üçlü bir mekanizmaya dayandığını ortaya koymaktadır:

- Dönüşümcü Liderlik: Dönüşümün itici gücü olan vizyonu ve motivasyonu sağlar.
- Dağıtılmış Liderlik: Dönüşümün okuldaki tüm birimlere yayılmasını ve sürdürülebilirliğini garanti eder.
- Teknoloji Kabulü: Liderin desteğiyle öğretmenlerin teknolojiye yönelik "algılanan fayda" ve "kullanım kolaylığı" bariyerlerini aşmasını sağlar.

Bu üç kuramsal çerçevenin sentezi, okul müdürünün sadece bir "yönetici" değil, dijital ekosistemin "baş mimarı" olduğunu göstermektedir.

7.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bulgulardan hareketle eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için şu stratejik önerileri sunulmaktadır.

1. Dijital Liderlik Eğitim Programlarının Tasarlanması: Okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitimler sadece teknik becerilere odaklanmamalı; değişim yönetimi, dijital etik, kriz yönetimi ve pedagojik teknoloji entegrasyonu gibi stratejik dijital liderlik yetkinliklerini kapsamalıdır (Anderson & Dexter, 2005). Özellikle ileri yaştaki okul yöneticilerinin dijital dönüşüm farkındalıklarının ve teknolojik becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Çelik, Yılmaz & Arık, 2025).
2. Veri Okuryazarlığının Artırılması: Politika yapıcılar, okul müdürlerinin öğrenci performans verilerini ve kurumsal kaynak kullanımını analiz edebilecekleri kullanıcı dostu gösterge paneli sistemleri sunmalıdır. Müdürlerin bu verileri bir denetim aracı olarak değil, kanıta dayalı iyileştirme aracı olarak kullanmaları teşvik edilmelidir (OECD, 2019).
3. "Teknoloji Elçileri" ve Mentorluk Sistemleri: Okullarda dağıtılmış liderliği desteklemek amacıyla teknolojiye yatkın öğretmenlerin "Dijital Mentor" veya "Teknoloji Elçisi" olarak görevlendirilmesi sağlanmalıdır. Müdürler, bu kişilere idari kolaylıklar sağlayarak okul genelinde akran öğrenmesini tetiklemelidir. Velilerin ve yerel paydaşların dijital dönüşüm sürecine aktif katılımını sağlayacak mekanizmalar geliştirilmelidir (Çelik, Yılmaz & Arık, 2025).
4. İnovasyon Dostu Okul Kültürünün Teşviki: Okul müdürleri, öğretmenlerin yeni dijital araçları denerken "hata yapma hakkına" sahip olduğu güvenli bir ortam oluşturmalıdır. Başarılı dijital uygulamalar okul içinde ödüllendirilmeli ve iyi uygulama örnekleri paydaşlarla düzenli olarak paylaşılmalıdır. Öğretmenlerin sürekli gelişimi desteklenmelidir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Dijital dönüşüm sürecinde müdürlerin, öğretmenlerle birlikte öğrenen bir liderlik anlayışını benimsemeleri teşvik edilmelidir.
5. Kaynak Yönetiminde Otonomi: Okul müdürlerine, dijital altyapı ve yazılım ihtiyaçlarını kendi okulunun pedagojik ihtiyaçlarına göre şekillendirebileceği esnek bütçe ve karar alma yetkileri tanınmalıdır. Dijital dönüşüm projelerinde müdürlerin satın alma rolü güçlendirilmelidir. Okul temelli bütçeleme ve stratejik planlama süreçlerinde müdürlere daha fazla özerklik tanınmalıdır (Bolstad vd., 2012).

7.3 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Gelecek çalışmalarda dijital dönüşümün uzun dönemdeki etkilerini değerlendirmek için ampirik, karşılaştırmalı ve boylamsal tasarımlar öneriyorum:

- Farklı okul türleri (ilkokul, ortaokul, meslek lisesi) ve sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda müdürlerin dijital dönüşümdeki rollerini karşılaştıran karma yöntemli araştırmalar yapılabilir.

- Dijital dönüşümde başarılı bulunan okul müdürleriyle yürütülecek fenomenolojik çalışmalar, başarıya giden yolda kritik faktörlerin derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir.
- Okul müdürlerinin dijital liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Dijital dönüşümün okul kültürüne etkisini boylamsal desenlerle inceleyen araştırmalar, neden-sonuç ilişkilerine daha güçlü kanıtlar sunabilir.
- Okul yöneticilerinin görüş ve deneyimlerini daha derinlemesine ortaya koymak adına nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir (Çelik, Yılmaz & Arık, 2025).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Analiz ettiğim dokümanların yayın yılı ve erişim kısıtları nedeniyle belirli bir zaman aralığı ve dil sınırlaması bulunmaktadır. Bununla birlikte elde ettiğim bulgular, konunun farklı bağlamlardaki görünümü hakkında kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışma doküman analiziyle sınırlıdır. Gelecekteki araştırmaların, okul müdürlerinin dijital liderlik uygulamalarını doğrudan gözlemleyen boylamsal çalışmalar veya öğretmen/öğrenci çıktılarıyla liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi ölçen karma yöntemli araştırmalar üzerinde yoğunlaşmasını öneriyorum.

KAYNAKLAR

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., & Siraj, S. (2020). Factors affecting the transformational leadership role of principals in implementing ICT in schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 42–53.
- Akgün, E., & Topal, M. (2023). Dijital dönüşüm sürecinde okul müdürlerinin liderlik rolleri: Bir durum çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 112–130.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Avolio, B. J., & Kahai, S. S. (2003). Adding the "E" to e-leadership: How it may alter strategies for influencing individuals, groups, and organizations. *Organizational Dynamics*, 31(4), 325–338. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(02\)00133-X](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00133-X)
- Aydın, S., & Akçay, G. (2020). Dijital teknolojilerin eğitimde kullanımı ve liderliği. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 123–138.
- Bolstad, R., Gilbert, J., McDowall, S., Bull, A., Boyd, S., & Hipkins, R. (2012). *Supporting future-oriented learning & teaching: A New Zealand perspective*. Ministry of Education.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage Publications.
- Çakır, H., & Yıldırım, S. (2022). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 789–815.
- Çelik, M., Yılmaz, K., & Arık, R. S. (2025). Okul yöneticileri okulların dijital dönüşümünün ne kadar farkında? *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 5(1), 10–23.
- Dağlı, G., Muhtaroglu, M. B., Baştaş, M., Altınay, F., & Altınay, Z. (2023). Evaluation of primary school managers' duties in digital transformation. *Revista de Gestão e Secretariado*, 14(9), 15227–15249.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Dexter, S. (2011). School technology leadership: Artifacts in systems of practice. *Journal of School Leadership*, 21(2), 166–189.
- Dexter, S., & Richardson, J. W. (2020). What does it take to be a successful technology-using principal? A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 289–305. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1768183>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- International Society for Technology in Education. (2018). *ISTE standards for education leaders*. ISTE.
- Karataş, S., & Demir, Ö. (2021). Okul müdürlerinin dijital liderlik rolleri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 201–223.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>

- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321221>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12–27). Teachers College Press.
- McLeod, S., & Richardson, J. W. (2014). School technology leadership: Theory, research, and practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), 1–12.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD. (2020). *Digital transformation in schools: Insights from PISA and TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/928e9e0f-en>
- Papa, R. (2011). *Technology leadership for school improvement*. SAGE Publications.
- Richardson, J. W., & Lowenthal, P. R. (2017). Instructor presence in online learning: A technology leadership issue. *TechTrends*, 61(6), 541–547. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0216-3>
- Saritepeci, M., & Durak, H. (2023). Dijital dönüşüm bağlamında okul liderliği: Kavramsal bir model önerisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 45–62.
- Schrump, L., & Levin, B. B. (2016). *Leading 21st century schools: Harnessing technology for engagement and achievement* (2nd ed.). Corwin Press.
- Sheninger, E. (2019). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times* (2nd ed.). Corwin Press.
- Sincar, M. (2021). Dijital liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 174–193.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 271–281.
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Yavuz, M., & Özdemir, S. (2023). Okul müdürlerinin dijital dönüşüm sürecindeki stratejik rolleri: Nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 112–134.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2022). *Dijital dönüşüm sürecinde okul müdürlerinin liderlik davranışları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

- Yuliandari, T. M., Putri, A., & Rosmansyah, Y. (2023). Digital transformation in secondary schools: A systematic literature review. *IEEE Access*, 11, 90459–90476.
- Zhao, Y. (2020). TIDE: Technology, innovation, design, and entrepreneurship in education. *Prospects*, 49(1), 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09470-3>