



ÖĞRENEN TOPLUM

Cilt 2
Sayı 1

2025

Dergimiz toplumu farklı bakış açılarından ele almayı ve disiplinler arası çalışmayı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle Eğitim, Sosyal Hizmetler ve Sosyoloji bilimleri ile ilgili çalışmaların kabul etmekle birlikte bu alanların ortaklaşa çalışmalara odaklanmaktadır. Bu amaç kapsamında ele alınmış çalışmalara ortak bir alan oluşturma amacıdır.

Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

International Society That Learn Journal

Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2025

ISSN: 3023- 8374

Dergi Yöneticisi: Dr. Gürkan SARIDAŞ

Dergi web adresi: www.ogrenen.net

Denizli, TÜRKİYE

Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi körleme hakem, körleme yazar anlayışı ile akademik çalışmalara yer veren uluslararası bir dergidir. Hakem ve editör bilgileri web sitesinde yer almaktadır.

Dergimiz Etik ilkeler olarak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini benimsemektedir. Bununla birlikte yazarlardan gönderilen makalenin orijinalliği, başka dergiye gönderilmediği, çıkar çatışması veya sponsorluk gibi durumların açıkça belirtilmesi gibi etik sorumluluklar beklemektedir. Yazarlar, araştırmalarını göndermeden önce etik sözleşmeyi imzalamaları gerekmektedir.

Dergimizin editörleri, herhangi bir ayrımcılık oluşturmayacakları, bilimsel bir bakış açısı içinde tarafsız olacakları, dergi bilgilerini gizli tutacakları, baş editör sorumluluğunda hareket edecekleri ve uzmanlık alanları dahilinde değerlendirme yapacakları konusunda etik ihlallere uyacaklarına dair sözleşmeyi imzalarlar.

Dergimiz hakemleri ayrımcılık oluşturmama, bilimsel bakış açısı elde etme, çıkar çatışması oluşturmama, bilgileri gizli tutma gibi etik kuralları onaylayarak çalışmalarına başlarlar.

Dergimiz Açık Erişim politikasına sahip bir dergi olduğu için etik kurallar da buna göre düzenlenmektedir. Dergi kapsamında tüm çalışmalara kaynak göstermek koşuluyla ticari amaç gütmeksizin kullanılabilir.

İçindekiler Tablosu

The Role of Democratic Values in Education: A Quantitative Research on Social and Academic Development of Secondary School Students	1
Teknolojik Erişimin Sosyoekonomik Etkenlerle Kesişimi: Öğrencilerin Eğitim Başarısı ve Motivasyonu Üzerine Bir İnceleme	21
Eğitimin Niteliğinde Öğretmen Geliri Önemli Bir Değişken mi?	32
Dijitalden Geleneksele: Okul İtibar Dinamikleri	47
The Use of Artificial Intelligence Agents in Education	61
Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi	73
Educational Environments in Times of Crisis: A Social Media Network Analysis of School Dynamics in Post- Pandemic Asia and Africa	90
Koruyucu Aile Hizmetinde İletişim Dinamikleri: Koruyucu Aile, Koruyucu Çocuk ve Biyolojik Aile Arasındaki Etkileşim Örüntüleri	109
İngilizce Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının İncelenmesi	135
Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitelerinin Mutluluklarına Etkisi	155
Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değerler: Türkiye’deki Lisansüstü Tezlerin Sistemantik Literatür Taraması	191
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Vatandaşlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	207
Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Algısı ve Aile Aidiyetinin İncelenmesi	252



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 01-20

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 01-20



Eğitimde Demokratik Değerlerin Rolü: Ortaokul

Öğrencilerinin Sosyal ve Akademik Gelişimleri Üzerine Nicel

Bir Araştırma

The Role of Democratic Values in Education: A Quantitative Research on Social and Academic Development of Secondary School Students

Ercan KÜÇÜKOBA, 

<https://orcid.org/0000-0002-9274-7739>

Independent Researcher, Izmir, Türkiye,
ekucukoba@gmail.com

Prof.Dr. Recep YILDIZ, 

<https://orcid.org/0000-0003-0584-6649>

Bandırma On yedi Eylül University, Health
Sciences Faculty, Bandırma, Balıkesir
Türkiye, ryildiz@bandirma.edu.tr

This study was produced from the master's thesis titled "Investigation of the Relationship Between Mathematics Self-Reasoning Skill and Democratic Attitude in the Context of School Social Work" prepared by Ercan KÜÇÜKOBA (2024).

Yükleme: 10.02.2025; **Kabul:** 25.03.2025; **Yayınlanma:** 01.06.2025

Küçükoba, E., & Yıldız, R. (2025). The Role of Democratic Values in Education: A Quantitative Research on Social and Academic Development of Secondary School Students. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 01-20.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerileri ile demokratik değer ve tutumları arasındaki olası ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bu bağlamda eğitim politikalarına katkı sağlamaktır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir'deki resmi ortaokullarda öğrenim gören 485 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Matematiksel Muhakeme Değerlendirme Testi ve Demokratik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmış ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin genel olarak düşük düzeyde olduğunu, ancak demokratik tutumlarının iyi bir seviyede olduğunu göstermiştir. Matematiksel muhakeme becerileri, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve analitik yeteneklerini kapsamakta ve bu becerilerin geliştirilmesi, akademik başarıyı doğrudan etkileyebilecek önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir ve bu çalışmada demokratik tutumun alt boyutları ile matematiksel muhakeme alt boyutları arasındaki bazı ilişkiler dikkat çekicidir. Özellikle, eleştirel düşünme yetenekleri ile demokratik değerlere olan bağlılık arasında anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Ayrıca, matematiksel muhakeme alt boyutlarının demokratik tutum üzerindeki etkileri incelendiğinde, aynı verinin farklı gösterimlerini tanımanın anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, eğitimde demokratik değerlerin ve matematiksel düşünme becerilerinin eşzamanlı olarak geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, daha bilinçli ve demokratik bir toplumun inşası için kritik bir öneme sahiptir. Araştırma sonuçları, eğitimciler ve politika yapımcılar için öneriler sunmaktadır. Matematik eğitiminin müfredatına demokratik değerleri entegre edecek stratejiler geliştirilmesi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini artırabilir. Çalışma, okul sosyal hizmetinin ve matematik eğitiminin, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel Muhakeme, Demokratik Tutum, Ortaokul Öğrencileri, Okul Sosyal Hizmeti, Eğitim Politikaları

Abstract

The aim of the study is to reveal the possible relationship between secondary school students' mathematical reasoning skills and their democratic values and attitudes and to contribute to educational policies in this context. Data was collected and statistically analysed using Personal Information Form, Mathematical Reasoning Assessment Test and Democratic Attitude Scale. The findings of the study showed that students' mathematical reasoning skills were generally at a low level, but their democratic attitudes were at a good level. Mathematical reasoning skills include students' problem solving, critical thinking and analytical skills, and the development of these skills is considered as an important factor that can directly affect academic success and in this study, some relationships between the sub-dimensions of democratic attitudes and mathematical reasoning sub-dimensions are remarkable. In particular, significant correlations were found between critical thinking skills and commitment to democratic values. Additionally, when examining the effects of the sub-dimensions of mathematical reasoning on democratic attitudes, it was found that recognising different representations of the same data had a significant effect. The findings emphasise the importance of developing democratic values and mathematical reasoning skills simultaneously in education. The research results provide recommendations for educators and policy makers. Developing strategies to integrate democratic values into the curriculum of mathematics education can increase both the academic and social skills of students. The study shows that school social work and mathematics education can play an important role in supporting both academic and social development of students.

Keywords: Mathematical Reasoning, Democratic Attitudes, Secondary School Students, School Social Work, Educational Policies



Highlights

What we have revealed from the results of the research is that there is no significant difference between mathematical reasoning and democratic attitudes.

1. A significant relationship was found between democratic values and simple mathematical reasoning sub-dimensions in students.
2. Independent decision-making and developing potential are very low in students.
3. There is a need for a program in which mathematics, reasoning and democratic values are internalized in the mediation of social work.

INTRODUCTION

Democracy and social work are inherently interconnected concepts. The term "democracy" originates from the Greek words "demos" (people) and "kratos" (power) (Heywood, 2007: 52). As a political and social system, democracy provides individuals with the broadest possible framework to freely make political, economic, and social choices, and it is widely regarded as a value that must be protected by the international community (UN Vienna Declaration, 1993: 3). Abraham Lincoln famously defined democracy as "government of the people, by the people, for the people" (Schmidt, 2002: 16). In this context, social work, which aims to address issues such as poverty, inequality, and child abuse, finds a more effective operational ground within democratic societies.

The foundations of social work rest upon advocacy and democratic participation (Biesta, 2014: 50). Social services play a critical role in fostering democratic engagement by facilitating public discourse and bringing individual problems to the collective agenda. This underscores the necessity for social services to align with democratic values, as advocacy efforts cannot be sustained without fostering an emancipatory environment. A closely related concept to democracy is citizenship, which can be examined in two dimensions: political citizenship and social citizenship. While political citizenship pertains to participation in decision-making processes, social citizenship is associated with the principle of absolute equality and social solidarity (Marshall, 1950). The historical expansion of democratic principles has been shaped by various philosophical and political developments, such as Montesquieu's insights regarding the balance of power (Yolcuoğlu, 2021: 32).

Economic and educational dimensions also play a pivotal role in the development of democracy. In the absence of democratic governance, the suppression of information flow facilitates the spread of propaganda. Although social media is widely used by younger

generations, it presents both opportunities and challenges, particularly in its role as a propaganda tool (Köseoğlu & Al, 2013: 122). Projections suggest that social media will become an increasingly dominant and influential medium in shaping public discourse.

Although democracy is institutionally enshrined in legal frameworks, its true essence is realized through practice and lived experience (Baştaymaz, 2016: 25). It is often conceptualized as a welfare and redistribution mechanism aimed at reducing social inequalities. Democracy enables individuals to exercise control over their leaders by freely expressing their political will. Historically, marginalized groups such as enslaved individuals, women, and disadvantaged populations were excluded from citizenship rights in both Europe and America. However, significant advancements in human rights and civil liberties have been made in the 21st century. The enfranchisement of women in Turkey in 1934 serves as a notable example of the expansion of political rights. Social work fosters democratic citizenship and contributes to the sustainability of democratic attitudes (Baştaymaz, 2016: 26-30). Democratic societies are fundamentally committed to ensuring that individuals possess free thought and conscience. Popper (1989: 169) argues that the transition from a closed to an open society constitutes one of the most significant revolutions in human history. Within this framework, democratization efforts in education, particularly in mathematics education, hold considerable importance. Issues such as gender inequality, mathematics anxiety, and the absence of democratic classroom environments are among the key challenges that social work can help address.

Mathematics and democracy are mutually reinforcing phenomena; while mathematics enhances cognitive and analytical skills, democratic education fosters social cohesion and peace. Aguilar and Zavaleta (2012: 5) identify three key intersections between mathematics education and democracy. Firstly, mathematical education equips students with the skills necessary to critically analyze their social environment and discern both the appropriate and manipulative uses of mathematics in society. Secondly, the way mathematics is taught in classrooms has the potential to either promote or inhibit the development of values essential for sustaining democratic societies. Lastly, mathematics education can function as a social filter that either facilitates or restricts individuals' opportunities for civic engagement and development.

Ball et al. (2005: 2) highlight that mathematics education, particularly through pedagogical approaches, is a vital resource for fostering social justice and a diverse democracy. While multiple disciplines contribute to democratic education, mathematics uniquely advances these objectives. Strengthening mathematics and science education is essential to achieving

developmental goals and supporting economic growth. In developing countries, enhancing educational quality, particularly in mathematics, is critical to sustaining democratic structures (Vithal, 2012).

Beyond its cognitive contributions, mathematics serves as a powerful tool for understanding social structures and the inequalities embedded within them. Moreover, the symbolic language of mathematics can be effectively utilized to advocate for a more just society. Consequently, mathematics curricula have the potential to fortify democratic values and drive societies toward greater social justice. By applying mathematical concepts to real-world social issues, students are inspired to connect mathematics with their lived experiences, thereby fostering their active participation in democratic processes (Gonzalez, 2024).

Mathematics education plays a crucial role in shaping democratic citizenship (Kollosche, 2024). Dewey asserts that the knowledge gained in schools should be directly applicable to real life, thus establishing a strong connection between democratic education and mathematical literacy. Kasap et al. (2013) emphasize that mathematical thinking facilitates democratization by enabling individuals to develop rational problem-solving abilities. Moreover, research suggests that mathematics education, when integrated with social services, positively influences teacher job satisfaction (Wright, 2016).

In sum, education, particularly mathematics education, serves as a cornerstone in the development and sustainability of democratic societies. By integrating democratic values into the mathematics curriculum, educational institutions can equip students with the cognitive and ethical competencies necessary for active and informed citizenship.

Given the critical role of democratic values in education, this study holds significant importance in understanding how mathematical reasoning skills relate to students' democratic attitudes. By examining this relationship within the context of school social work, this research contributes to the broader discourse on how educational experiences shape democratic citizenship. The findings of this study have the potential to inform educational policies and pedagogical practices that foster both cognitive development and social responsibility in students.

The primary aim of this research is to examine the relationship between mathematics self-reasoning and students' democratic attitudes in the context of school social work. To achieve this objective, the study seeks to address the following research questions:

1. What are the mathematical reasoning skill levels of secondary school students?

2. What are the democratic attitude levels of secondary school students?
3. Are there significant relationships between the sub-dimensions of mathematical reasoning skills and the sub-dimensions of democratic attitudes?
4. Do mathematical reasoning skills significantly influence democratic attitude?

By exploring these questions, the study aims to provide empirical insights into the role of mathematical education in fostering democratic values, thereby contributing to the development of more effective educational strategies that align with the principles of democratic engagement and social equity.

METHODOLOGY

This study employs a relational survey model to examine the relationship between mathematics self-reasoning skills and democratic attitudes within the context of school social work. As defined by Karasar (2016: 81), this model seeks to identify potential relationships between two or more variables and to determine the extent of these relationships, if present.

The population of the study comprises students enrolled in public secondary schools in Izmir during the 2023-2024 academic year. Given the accessibility of students, the sample was drawn from 11 secondary schools in the Buca district, selected through convenience sampling (Tuna, 2016: 14). A total of 485 seventh-grade students participated in the study, representing a diverse range of sociodemographic backgrounds. Seventh-grade students were chosen as they are at an optimal stage of cognitive and social development; while fifth and sixth graders may not yet have fully developed the necessary reasoning skills, eighth-grade students are primarily focused on high-stakes examinations, which could impact their engagement in the study. The selection of schools in Buca was specifically based on the researcher's professional affiliation with this district, allowing for a more effective data collection process. These schools were chosen for their capacity to reflect the broader student population, and participants were randomly selected to ensure a balanced representation.

The data for this study were collected using three measurement tools:

1. **Personal Information Form:** Developed by the researcher, this form gathers demographic and background information on students, including gender, preschool education status, parental relationship status, parental education level, class size, and the gender of the mathematics teacher.
2. **Mathematical Reasoning Skills Assessment Test (MMRAT):** Developed by Çoban and

Tezci (2020), this test comprises 23 items designed to measure students' mathematical reasoning skills. The test includes both multiple-choice and open-ended questions and is structured into seven sub-dimensions: Forecasting, Generalization, Deciding on the Accuracy of the Solution and the Result, Recognizing Patterns, Recognizing Different Representations of the Same Data, Developing Logical Pathways to Solutions, and Solving Non-Routine Problems. Scoring is based on a binary system, where correct answers receive 1 point, and incorrect answers receive 0 points. Evaluations are conducted using mean scores, with overall scores and sub-dimension scores ranging between 0 and 1. A higher mean score indicates a higher level of mathematical reasoning skills.

3. **Democratic Attitude Scale (DAS):** Developed by Şimşek (2011), this 5-point Likert-type scale measures students' democratic attitudes across five sub-dimensions: Following the Rules, Tolerance, Sense of Trust, Social Engagement, and Independent Movement. The scale yields both overall and sub-dimension scores, ranging from 1 to 5, where higher scores indicate stronger democratic attitudes. The reliability of the scale, as determined by Cronbach's Alpha, was reported as 0.86 (Şimşek, 2011), demonstrating strong internal consistency.

The data collected were analyzed using quantitative statistical methods in SPSS 26 software. In addition to descriptive statistics, the following inferential statistical techniques were employed: Independent Samples t-Test – To compare differences between two independent groups. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Tukey HSD Post-Hoc Test – To analyze differences between multiple groups and identify significant group-wise variations. Simple Linear Regression Analysis – To examine the predictive relationship between mathematical reasoning skills and democratic attitudes. The effect sizes of significant differences were calculated using formulas recommended by Field (2009) to assess the practical significance of the findings.

Furthermore, the study was conducted between October and November 2023. The administration of measurement tools was limited to a single class period (40 minutes) to minimize disruption to the students' academic schedule. Prior to data collection, students were fully informed about the purpose and procedures of the study, and necessary parental consent documents were obtained in accordance with ethical research guidelines.

FINDINGS

The study, which was conducted with the participation of 485 seventh grade students, aims to

determine the effect of mathematics self-reasoning skills on democratic attitude in the context of school social work.

53% of the participants were female and 47% were male. While 72% of the students received pre-school education, 28% did not. 53% of the students study in classes of 20-30 students, 46.4% in classes of 31-40 students and 0.6% in classes of 41-50 students. The mathematics teachers of 57.5% of the students participating in the study were female and 42.5% were male. In general, it is seen that the students receive pre-school education, are educated in classes of 20-30 students and their mathematics teachers are mostly female (Table 1).

Table 1.

Descriptive findings about the students

Variables	n	%
Gender		
Woman	257	53.0
Male	228	47.0
Preschool Education Status		
Got it	349	72.0
Not taken	136	28.0
Class Size		
20-30	257	53.0
31-40	225	46.4
41-50	3	0.6
Gender of the Maths Teacher		
Woman	279	57.5
Male	206	42.5
Total	485	100

The educational levels of the students' mothers are distributed as follows: 6.8% (n=33) were illiterate, 21.6% (n=105) were primary school graduates, 20.8% (n=101) were secondary school graduates, 30.5% (n=148) were high school graduates and 20.2% (n=98) were university graduates. The education levels of the fathers are as follows: 3.1% (n=15) were illiterate, 17.3% (n=84) were primary school graduates, 23.7% (n=115) were secondary school graduates, 34.6% (n=168) were high school graduates and 21.2% (n=103) were university graduates. In terms of parental relationship status, 85.8% (n=416) of the students' parents were married and living together, 8.5% (n=41) were divorced, 3.7% (n=18) were married but living separately, and 2.1%

(n=10) had a deceased spouse. In general, it was observed that the parents of the students mostly had high school education level and above and were married and living together (Table 2).

Table 2.

Descriptive findings related to the family characteristics of the students

Variables	n	%
Education Level of the Mother		
Illiterate	33	6.8
Primary School	105	21.6
Middle School	101	20.8
High School	148	30.5
University	98	20.2
Father's Education Level		
Illiterate	15	3.1
Primary School	84	17.3
Middle School	115	23.7
High School	168	34.6
University	103	21.2
Cohabitation Status of Parents		
Married and Together	416	85.8
Divorced	41	8.5
Married and Separated	18	3.7
One of the Spouses Deceased	10	2.1
Total	485	100

To assess students' mathematical reasoning skill levels, descriptive statistics of the Mathematical Reasoning Skills Assessment Test (MMRAT) scores were analyzed. As shown in Table 3, the students' overall mathematical reasoning skill scores ranged from 0.00 to 0.91, with a mean score of 0.28 (± 0.17). This indicates that students, on average, demonstrated a low level of mathematical reasoning skills, achieving only 28% of the maximum possible score. When examining the sub-dimensions, the highest mean score was observed in Forecasting (0.43 ± 0.37), suggesting that students performed relatively better in making estimations. This was followed by Generalisation (0.42 ± 0.33), Deciding on the Accuracy of the Solution and the Result (0.34 ± 0.29), Recognising Patterns (0.31 ± 0.28), and Recognising Different Representations of the Same Data (0.28 ± 0.27).

The lowest mean scores were recorded in Developing Logical Pathways to Solutions (0.16 ± 0.17) and Solving Non-Routine Problems (0.16 ± 0.26). These findings suggest that students struggled the most with complex reasoning processes and problem-solving strategies that require unconventional approaches. The results highlight potential areas for improvement in mathematical reasoning education, particularly in fostering students' ability to develop logical solutions and tackle non-routine problems.

Table 3.

Descriptive statistics of students' mathematical reasoning skill scores

Scores	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	s
Mathematical Reasoning Skills	485	0.00	0.91	0.28	0.17
Forecasting	485	0.00	1.00	0.43	0.37
Generalisation	485	0.00	1.00	0.42	0.33
Deciding on the Accuracy of the Solution and the Result	485	0.00	1.00	0.34	0.29
Recognising Patterns	485	0.00	1.00	0.31	0.28
Recognising Different Representations of the Same Data	485	0.00	1.00	0.28	0.27
Developing Logical Pathways to Solutions	485	0.00	0.83	0.16	0.17
Solving Non-Routine Problems	485	0.00	1.00	0.16	0.26

To assess students' democratic attitude levels, descriptive statistics of the Democratic Attitude Scale (DAS) scores were analyzed, and the findings are presented in Table 4. The overall democratic attitude scores ranged from 2.28 to 4.84, with a mean score of 3.85 (± 0.38). Given that the scale ranges from 1 to 5, this indicates that students demonstrated a relatively high level of democratic attitudes, achieving approximately 71.2% of the maximum possible score.

When examining the sub-dimensions, the highest mean score was observed in Following the Rules (4.38 ± 0.57), suggesting that students showed the strongest democratic attitude in adhering to established rules and regulations. This was followed by Tolerance (3.96 ± 0.61), Sense of Trust (3.86 ± 0.66), and Social Engagement (3.77 ± 0.56), indicating that students generally exhibited positive attitudes toward cooperation, trust, and participation in social settings.

The lowest mean score was recorded in Independent Movement (3.25 ± 0.64), suggesting that students felt less confident in acting autonomously within democratic contexts. This finding may indicate the need to foster independent decision-making skills and critical thinking abilities to further strengthen students' democratic attitudes.

Table 4.*Descriptive statistics of students' democratic attitude scores*

Score	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	s
Democratic Attitude	485	2.28	4.84	3.85	0.38
Following the Rules	485	1.80	5.00	4.38	0.57
Tolerance	485	1.50	5.00	3.96	0.61
Sense of Trust	485	1.50	5.00	3.86	0.66
Social Engagement	485	1.40	5.00	3.77	0.56
Independent Movement	485	1.00	5.00	3.25	0.64

Following the descriptive findings, correlation analyses were conducted to examine whether there are significant relationships between the sub-dimensions of mathematical reasoning skills and the sub-dimensions of democratic attitudes. The results of these analyses are presented in Table 5.

Table 5.*Relationships between the sub-dimensions of mathematical reasoning skills and the sub-dimensions of democratic attitudes*

Sub-Dimensions		Sense of Trust	Following the Rules	Tolerance	Social Engagement	Independent Movement
Forecasting	r	0.012	0.025	0.008	-0.108*	-0.027
Recognising Different Representations of the Same Data	r	-0.041	0.007	-0.078	-0.075	-0.011
Recognising Patterns	r	-0.020	0.077	0.031	0.032	-0.031
Deciding on the Accuracy of the Solution and the Result	r	0.023	0.150**	0.065	-0.030	0.108*
Generalisation	r	-0.002	0.108*	0.042	-0.023	0.060
Developing Logical Pathways to Solutions	r	-0.034	0.068	-0.015	-0.107*	-0.058
Solving Non-Routine Problems	r	0.004	0.107*	0.022	-0.088	0.048

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

As seen in Table 5, the analysis reveals several significant relationships:

- **Deciding on the Accuracy of the Solution and the Result and Following the Rules ($r=0.150$, $p<0.01$):** A moderate positive relationship was found between students' ability to evaluate the correctness of a solution and their tendency to follow rules. This suggests

that students who can critically assess the validity of mathematical solutions are also more likely to adhere to established rules in a democratic context.

- ***Deciding on the Accuracy of the Solution and the Result and Independent Movement ($r=0.108, p<0.05$):*** A weak but significant positive correlation was observed, indicating that students with higher skills in verifying solutions also demonstrate greater independence in decision-making within democratic settings.
- ***Generalisation and Following the Rules ($r=0.108, p<0.05$):*** The ability to generalise mathematical concepts is positively correlated with rule-following. This suggests that abstract reasoning and pattern recognition may contribute to an individual's understanding of social norms and regulations.
- ***Forecasting and Social Engagement ($r=-0.108, p<0.05$):*** A weak but significant negative correlation was found between forecasting skills and social engagement, implying that students with stronger predictive reasoning skills may engage less in social activities.
- ***Developing Logical Pathways to Solutions and Social Engagement ($r=-0.107, p<0.05$):*** A similar negative relationship was detected between developing logical pathways for solutions and social engagement, suggesting that students who focus on constructing logical solutions might be less inclined toward participatory social activities.
- ***Solving Non-Routine Problems and Following the Rules ($r=0.107, p<0.05$):*** A weak but significant positive correlation indicates that students who are adept at solving complex and unconventional problems tend to follow rules more strictly.

These findings suggest that specific mathematical reasoning skills, particularly evaluating solution accuracy, generalisation, and solving non-routine problems, are positively associated with adherence to rules and independent decision-making in a democratic context. However, certain reasoning abilities, such as forecasting and developing logical pathways, appear to have a negative association with social engagement. These results highlight the complex interplay between cognitive skills and democratic attitudes, emphasizing the need for further investigation into the underlying mechanisms of these relationships.

Moreover, multiple linear regression analysis was performed to investigate the effect of students' mathematical reasoning skills on their democratic attitudes. The variance inflation factor (VIF) values for all independent variables were below the critical threshold ($VIF < 10$), indicating that multicollinearity was not a concern in the model (Table 6).

Table 6.*The effect of mathematical reasoning skills on democratic attitude*

Dependent Variable	Independent Variables	b	S.E.	β	t	p	VIF
Democratic Attitude	(Constant)	3.848	0.035		110.858	0.000	
	Forecasting	-0.047	0.051	-0.046	-0.917	0.359	1.225
	Generalisation	0.078	0.063	0.067	1.240	0.216	1.446
	Deciding on the Accuracy of the Solution and the Result	0.112	0.069	0.086	1.620	0.106	1.387
	Recognising Patterns	0.041	0.069	0.030	0.596	0.551	1.259
	Recognising Different Representations of the Same Data	0.157	0.075	0.109	2.105	0.036	1.318
	Developing Logical Pathways to Solutions	-0.140	0.116	-0.061	-1.205	0.229	1.261
	Solving Non-Routine Problems	0.028	0.079	0.019	0.351	0.726	1.370

* F(7-477)= 1.565; p=0.144; R²=0.022.

When examining the sub-dimensions of mathematical reasoning skills, it was observed that most did not have a statistically significant effect on democratic attitude. Forecasting (p=0.359), generalisation (p=0.216), deciding on the accuracy of the solution and the result (p=0.106), recognising patterns (p=0.551), developing logical pathways to solutions (p=0.229), and solving non-routine problems (p=0.726) were all found to be non-significant predictors.

However, the ability to recognise different representations of the same data was found to have a statistically significant positive effect on democratic attitude (b=0.157, p=0.036). This finding suggests that as students' ability to identify different ways of representing the same data increases, their democratic attitude score also increases. While the effect size (β =0.109) is relatively small, this relationship highlights a noteworthy association between cognitive flexibility in mathematical reasoning and democratic attitudes.

These findings suggest that while most aspects of mathematical reasoning skills do not directly influence democratic attitudes, the ability to recognise different representations of the same data has a small but statistically significant positive effect. This relationship may be linked to cognitive adaptability, problem-solving flexibility, and the ability to consider multiple perspectives—skills that are essential in both mathematical reasoning and democratic engagement.

DISCUSSION

This study aimed to investigate the relationship between mathematical reasoning skills and democratic attitudes of secondary school students in Izmir. The findings show that students' mathematical reasoning skills are generally at a low level and their democratic attitudes are at a good level. These findings provide important clues about the current education system and students' development.

First of all, the low mathematical reasoning skills of students point to the inadequacies of the education system in this area. Mathematical reasoning is a combination of problem solving, critical thinking and analytical skills, and the development of these skills can increase students' academic achievement as well as their daily life skills. Students' low mathematical reasoning scores indicate that these skills are not sufficiently supported and developed. This situation indicates that there are areas that need more focus in mathematics education.

In the study, it was determined that the sub-dimension with the highest mean score was guessing, while the sub-dimensions with the lowest mean scores were developing logical ways for solution and solving non-routine problems. These findings show that students can cope with more superficial and routine problems but have difficulty with deeper and more complex problems. This suggests that critical and analytical thinking skills should be emphasised more in mathematics teaching. Teachers can increase students' ability to approach more complex problems by using strategies and activities that help students develop these skills.

When democratic attitudes are analysed, it is seen that students generally obtained high scores. Especially, high scores were obtained in the sub-dimensions of obeying rules, tolerance, sense of trust and social participation. These findings show that students are committed to democratic values and social norms. However, lower scores were observed in the sub-dimension of acting independently. This may indicate that students need more support in terms of individual freedoms and independent thinking. The education system should support students both to adapt to social norms and to develop their independent thinking skills.

When examining the relationship between mathematical reasoning skills and democratic attitudes, notable patterns emerged. The ability to assess the correctness of a solution was positively associated with both adherence to rules and independent decision-making, suggesting that analytical thinking may contribute to both structured and autonomous behavior in social contexts. Similarly, students who demonstrated strong generalisation skills were more likely to follow rules, indicating a possible link between abstract reasoning and the internalisation of

societal norms.

Interestingly, a negative correlation was found between forecasting skills and social engagement, as well as between developing logical pathways to solutions and social participation. These findings suggest that students who focus on analytical and predictive thinking may be less engaged in social activities, possibly due to a preference for individual problem-solving over collaborative interactions. Conversely, those adept at solving non-routine problems were more likely to adhere to rules, implying that complex problem-solving skills may foster an appreciation for structured guidelines.

Overall, these results indicate that different aspects of mathematical reasoning relate to democratic attitudes in distinct ways. While certain cognitive abilities may reinforce rule-following and independent thinking, others could influence social participation patterns. These findings highlight the nuanced interplay between cognitive development and social behavior, suggesting that fostering both reasoning skills and democratic attitudes in education requires a balanced approach.

Bourdieu and Passeron (2015) argue for the teaching of interdisciplinary political and humanitarian issues in education programmes so that students can be sensitive to social problems. Aguilar and Zavaleta (2012) evaluate mathematics education in a socio-cultural and economic context and advocate critical education based on justice and equity. Skovsmose (1990), on the other hand, argues that the political order raises individuals who obey based on power and that democratic values cannot be fully developed when mathematical literacy is low.

In the Enlightenment period, different views among thinkers such as Kant and Mendelssohn discuss the effects of individual enlightenment on social enlightenment. In countries such as Turkey, it is emphasised that political enlightenment is an obstacle to progress towards true emancipation (Cundioğlu, 2021). Dewey (1930), from a pragmatist perspective, argued that mathematics education should be a mirror of society and emphasised the effects of teachers' democratic attitudes on student achievement and motivation

Gifted students can solve mathematical problems quickly, but their flexible thinking skills and emotional intelligence can sometimes be weak (Çınargil, 2022). Students' emotional intelligence and self-confidence can affect their mathematical achievement (Küçükoba, 2023). In addition to academic achievement, emotional intelligence is also important in mathematics education (Atalay, 2014). The development of emotional intelligence in adolescence should be supported and students should be guided for healthy emotional development.

According to Bal and Ersoy (2018), students need to strengthen their reasoning skills before developing problem solving skills. Students generally use deep thinking and inductive reasoning skills in the process of deciding on the correctness of the solution. In this process, students' ability to understand the problem, express it in mathematical form and develop strategies are important. In order to develop students' reasoning skills, teachers should present different problem situations and provide interaction among students (Umay, 2003).

When examining the relationships between mathematical reasoning skills and democratic attitude sub-dimensions, the findings indicate that while certain cognitive abilities are linked to democratic behaviors, these relationships are generally weak. This suggests that the development of democratic attitudes is influenced by a broader set of factors beyond mathematical reasoning alone.

Regression analysis further supports this interpretation, revealing that most sub-dimensions of mathematical reasoning skills did not have a significant predictive effect on democratic attitudes. This lack of significance may stem from the complex interplay between cognitive and socio-emotional skills in shaping democratic dispositions. However, one notable exception was observed: the ability to recognise different representations of the same data had a small but significant positive effect on democratic attitudes. This finding underscores the potential role of cognitive flexibility in fostering democratic values, as the ability to view information from multiple perspectives may enhance openness to diverse viewpoints, a key component of democratic engagement.

These results show that different factors play a role in the development of democratic values and attitudes in educational environments. Some views in the literature emphasise that cultural dimensions of mathematics education may be important and that cultural influences play a role in moral structure (Bishop, 2007; Nickson, 1994).

CONCLUSION

This study comprehensively examined the relationship between mathematical reasoning skills and democratic attitudes among secondary school students in Izmir. The findings revealed that students' mathematical reasoning skills were generally at a low level, but their democratic attitudes were at a relatively good level. Some relationships between the sub-dimensions of these two variables are noteworthy. For example, a significant correlation was found between students' critical thinking ability and their commitment to democratic values.

These findings emphasise the potential of the education system to develop both academic

achievement and democratic values together. Mathematics education is an important tool for developing students' systematic thinking skills and these skills can support concepts such as participation, critical thinking and equality, which are the core values of a democratic society. In this context, educators and policy makers can develop strategies to integrate democratic values into the mathematics curriculum.

The findings of the study also emphasise the role of school social work in supporting both academic and social development of students. School social work can offer programmes and interventions that can improve students' mathematical thinking skills while at the same time reinforcing their democratic attitudes. This can make a significant contribution to the process of building a more humane and democratic society.

The findings of the study also provide important clues for future research. In particular, a more in-depth examination of the relationships between mathematical reasoning and democratic attitudes may improve the effectiveness of educational and intervention programmes in these areas. Furthermore, examining how these relationships vary across different demographic groups may help to make educational policies and programmes more inclusive and effective.

Overall, this research shows that the integration of mathematics education and democratic values can contribute to both the individual development of students and the general welfare of society. If the education system addresses these two areas together, it will make a significant contribution to the goal of raising individuals who are more conscious, critical thinkers and committed to democratic values.

The findings of the study offer several suggestions for educators and policy makers. Activities to develop critical thinking and problem-solving skills should be integrated into the curriculum of mathematics education. Students should be exposed to more complex and non-routine problems to increase their analytical thinking skills. In addition, emphasis should be placed on educational programmes to develop democratic values and independent thinking skills. School social work can offer programmes to support both the academic and social skills of students. Continuous feedback mechanisms should be established to monitor and evaluate students' progress in mathematical thinking and democratic values.

In conclusion, this study shows that the relationships between mathematical reasoning skills and democratic attitudes are complex and multidimensional. The education system needs to adopt more holistic and integrated approaches to improve both students' academic achievement and their social values. Educators and policy makers should create strategies and programmes

that will develop both students' analytical thinking skills and their democratic values. In this way, individuals who are more conscious, critical thinkers and committed to democratic values can be raised.

Conflict of Interest and Ethics Statement

The authors do not declare any conflict of interest. This research study complies with research publication ethics. The research has the permission of the ethics committee with the decision of Bandırma Onyedi Eylül University dated 21.06.2023 and numbered 2023-102.

Authorship Acknowledgment Statement

Author 1: Research, References, Formal Analysis, and Spelling-original draft. Author 2: Consulting.

REFERENCES

- Aguilar, M. S., & Zavaleta, J. G. M. (2012). On the links between mathematics education and democracy: A literature review. *Pythagoras*, 33(2), 1-15. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v33i2.178>
- Atalay, B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bal-İncebacak, B., & Ersoy, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin PISA soruları karşısında muhakeme etme becerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 269-292. <https://doi.org/10.17679/inuefd.376158>
- Ball, D. L., Goffney, I. M., & Bass, H. (2005). The role of mathematics instruction in building a socially just and diverse democracy. *The Mathematics Educator*, 15(1), 2-6.
- Baştaymaz, T. (2016). Sosyal politikanın fikri temelleri: Yeni toplum iyi toplum. Dora Basın-Yayın Dağıtım.
- Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (Eds.). (2014). Civic learning, democratic citizenship and the public sphere. Springer.
- Bishop, A. J. (2007). Mathematics teaching and values education: An intersection in need of research. In L. D. English (Ed.), *Stepping stones for the 21st century* (pp. 215-224). Brill.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2015). Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri

- (A. Sümer, L. Ünsaldı, & Ö. Akkaya, Çev.). Heretik Yayınları.
- Çınargil, T. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Çoban, H., & Tezci, E. (2020). Matematiksel muhakeme becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2805-2837. <https://doi.org/10.26466/opus.743156>
- Cundioğlu, D. (2021). Bir aydınlanma çözümlemesi. <https://www.youtube.com/watch?v=PRdk7R8KLcc> (Erişim Tarihi: 16 Aralık 2023).
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Gonzalez, L. (2024). Mathematics curriculum as a vehicle for democracy and social justice. *Curriculum Perspectives*, 44(4), 453-461.
- Heywood, A. (2007). *Siyasi ideolojiler: Bir giriş* (A. K. Bayram, Çev.). Adres Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınları.
- Kasap, H. Ö., Savaş, R., & Duru, A. (2013). Matematik öğretmenlerinin matematik ve demokrasi arasındaki ilişkiye ait görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 284-295.
- Kollosche, D. (2024). Mathematics education for citizenship: potentials and realities. *The Philosophy of Mathematics Education Journal*, 42, 1-16.
- Köseoğlu, Y., & Al, H. (2013). Bir siyasal propaganda aracı olarak sosyal medya. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 103-125.
- Küçükoba, E. (2023). Digital parenting and digital childhood: Raising gifted children born into the digital age. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 5(1), 1-10.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class* (Vol. 11, pp. 28-29). Cambridge University Press.
- Nickson, M. (1994). The culture of the mathematics classroom: An unknown quantity? In S. Lerman (Ed.), *Cultural perspectives on the mathematics classroom* (pp. 7-35). Springer.
- Popper, K. (1989). *Açık toplum ve düşmanları* (H. Rızatepe, Çev.). Remzi Kitabevi.

- Schmidt, M. G. (2002). Demokrasi kuramlarına giriş (M. E. Köktaş, Çev.). Vadi Yayınları.
- Şimşek, N. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin demokratik kazanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 188-202.
- Skovsmose, O. (1990). Mathematical education and democracy. *Educational Studies in Mathematics*, 21(2), 109-128. <https://doi.org/10.1007/BF00369160>
- Tuna, F. (2016). Sosyal bilimler için istatistik. Pegem Akademi.
- Turkish Statistical Institute (TURKSTAT), 2023.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- United Nations. (1993). World Conference on Human Rights: Vienna Declaration and Programme of Action. *International Legal Materials*, 32(6), 1661-1687. <https://doi.org/10.1017/S0020782900029326>
- Vithal, R. (2012). Mathematics education, democracy and development: Exploring connections. *Pythagoras*, 33(2), 1-14.
- Wright, P. (2016). Social justice in the mathematics classroom. *London Review of Education*, 14(2), 104-118. <https://doi.org/10.18546/LRE.14.2.02>
- Yolcuoğlu, İ. (2021). The relationship between social work academic discipline-occupation and democracy. *Turkish Journal of Applied Social Work*, 4(1), 28-39.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 21-31

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 21-31



Teknolojik Erişimin Sosyoekonomik Etkenlerle Kesişimi: Öğrencilerin Eğitim Başarısı ve Motivasyonu Üzerine Bir İnceleme

Intersection of Technological Access with Socioeconomic Factors: A Study on Students' Educational Achievement and Motivation

Ayşegül ÇİMEN ÇAKAR,

Gözler Ortaokulu, Denizli, Türkiye

Yükleme: 27.02.2025; Kabul: 20.03.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Çimen-Çakar, A. (2025). Teknolojik Erişimin Sosyoekonomik Etkenlerle Kesişimi: Öğrencilerin Eğitim Başarısı ve Motivasyonu Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 21-31.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Bu çalışma, dijital çağda teknolojik erişimde yaşanan eksikliğin, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerde akademik başarı ve öğrenme motivasyonu üzerinde nasıl olumsuz etkiler yarattığını incelemeyi amaçlamaktadır. Karma yöntem yaklaşımıyla gerçekleştirilen araştırmada, 300 öğrenciye yönelik anket çalışması ve ek nitel görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar, teknolojik erişimin yetersiz olduğu gruplarda not ortalamalarının ve motivasyon puanlarının anlamlı şekilde daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, dijital uçurumun eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açtığını ve uzun vadede toplumsal gelişimi engellediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik Erişim, Sosyoekonomik Etkenler, Dijital Uçurum, Akademik Başarı, Öğrenme Motivasyonu

Abstract

This study aims to examine how the lack of technological access in the digital age has negative effects on academic achievement and learning motivation, especially in students with low socioeconomic status. In the study, which was carried out with a mixed method approach, the data obtained through a survey study and additional qualitative interviews for 300 students were analyzed. The results show that grade point averages and motivation scores are significantly lower in groups with insufficient technological access. This situation reveals that the digital divide leads to inequality of opportunity in education and hinders social development in the long run.

Keywords: Technological Access, Socioeconomic Factors, Digital Divide, Academic Achievement, Learning Motivation

Öne Çıkanlar

- Öğrenci öz düzenleme becerisi başarıda kritik bir rol oynamaktadır.
- Güdülenme, bilişsel strateji ve öz düzenleme ilişkisi incelendi.
- Akademik başarıyı etkileyen öz düzenleme faktörleri belirlendi.

Giriş

Günümüz eğitim ortamı, dijital teknolojilerin hızla entegre edilmesiyle köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Bu teknolojiler, öğrencilerin bilgiye erişim biçimlerini, öğrenme süreçlerine katılma şekillerini ve akademik başarılarını derinden etkilemektedir. Özellikle son yıllarda, dijital dönüşüm süreci pandeminin etkisiyle hız kazanmış, çevrimiçi kaynaklar ve uzaktan eğitim yöntemleri eğitim dünyasında daha fazla önem kazanmıştır. Eğitimde dijital araçların kullanımı, özellikle bilgiye hızlı erişim, işbirlikçi öğrenme, kişiselleştirilmiş öğretim ve sınıf dışı etkileşimlerde önemli avantajlar sağlamaktadır (OECD, 2019). Ancak, dijital fırsatların eşit bir şekilde dağılımı söz konusu olduğunda, sosyoekonomik olarak dezavantajlı gruplar için ciddi engeller bulunmaktadır. Bu gruplar, evde yeterli dijital altyapıya sahip olmayan, internet bağlantıları zayıf veya düşük kaliteli olan öğrencilerden oluşmaktadır. Dijital araçlara ve internet erişimine sınırlı erişim, bu öğrencilerin eğitimde fırsat eşitsizliği yaşamalarına neden olmakta, akademik başarıları ve öğrenme deneyimleri olumsuz etkilenmektedir. Çalışmalar, bu dijital uçurumun öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını, ders materyallerine ulaşma yetilerini ve dolayısıyla akademik performanslarını doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Warschauer, 2003; Van Dijk, 2006). Pandeminin getirdiği uzaktan eğitim süreçleri, dijital uçurumun daha görünür hale gelmesine ve bu eşitsizliklerin daha da derinleşmesine yol açmıştır. Dijital donanım eksikliği, uygun çevrimiçi kaynaklara erişim zorlukları ve teknolojik araçları etkili şekilde kullanamama, öğrencilerin öğretim süreçlerine aktif katılımını engellemektedir. Sonuç olarak, bu durum, öğrenci motivasyonunu ve başarıyı olumsuz etkileyerek eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Bu çalışma, teknolojik eşitsizliğin öğrencilerin akademik motivasyonu ve performansı üzerindeki olumsuz etkilerini incelemeyi, mevcut literatürdeki bu boşluğu doldurmayı ve dijital uçurumun giderilmesi için öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle eğitim politikalarının bu eşitsizliklerle nasıl başa çıkabileceği ve dijital altyapı gibi temel ihtiyaçları sağlamak adına yapılabilecek müdahaleler konusuna ışık tutmayı hedeflemektedir.

Günümüz eğitim ortamında dijital teknolojilerin kullanımı, bilgiye erişimin genişlemesi, öğrenme süreçlerine aktif katılım ve akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol

oynamaktadır. Özellikle COVID-19 pandemisinin tetiklediği ani dijital dönüşüm süreci, geleneksel eğitim modellerinin ötesine geçerek çevrimiçi kaynaklar, uzaktan eğitim platformları ve dijital öğrenme araçlarının önemini katlanarak artırmıştır. Pandemi, eğitim kurumlarını dijital altyapılarını güçlendirmeye ve hibrit öğrenme modellerini benimsemeye zorlamış, böylece öğrenciler ve öğretmenler için yeni öğrenme ortamları yaratmıştır. Ancak, bu hızlı dönüşüm süreci, dijital kaynaklara erişimde mevcut olan eşitsizlikleri de derinleştirmiştir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı gruplara mensup öğrenciler, yeterli dijital cihazlara, yüksek hızlı internet bağlantısına veya dijital okuryazarlık becerilerine sahip olamamakta, bu durum onların bilgiye erişimini kısıtlamakta, öğrenme süreçlerine katılımlarını azaltmakta ve dolayısıyla akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Selwyn, 2004; Warschauer, 2003). Bu bağlamda, teknolojik erişimdeki eksiklik, sadece bilgiye ulaşımın sınırlı kalmasıyla kalmayıp, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonunu, özgüvenini ve genel öğrenme deneyimlerini de derinlemesine etkilemektedir. Bu çalışma, dijital uçurumun eğitimde yarattığı bu eşitsizlikleri ortaya koyarak, teknolojik erişimdeki eksikliğin öğrencilerin akademik performansı ve motivasyonu üzerindeki etkilerini kapsamlı bir biçimde incelemeyi, mevcut literatürdeki boşlukları değerlendirmeyi ve politika yapıcılar için somut öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Teorik Çerçeve ve Literatür İncelemesi

Dijital Uçurum ve Eğitim

Dijital uçurum, bireyler veya gruplar arasındaki teknolojik araçlara erişim, bu araçları kullanma becerileri, dijital okuryazarlık ve bilgiye ulaşım olanaklarındaki farklılıkları ifade eden çok boyutlu bir kavramdır (Van Dijk, 2006). Bu kavram, sadece fiziksel donanıma sahip olma durumunu değil, aynı zamanda bu donanımın etkin kullanılabilmesi için gereken beceri ve yeterlilikleri de kapsar. Eğitim bağlamında ise dijital uçurum, öğrencilerin ders materyallerine erişim süreçlerini, çevrimiçi öğrenme platformlarını kullanma yeteneklerini ve dijital bilgiyi yorumlama, uygulama becerilerini doğrudan etkiler. Teknolojik altyapının yetersiz olduğu veya dijital kaynaklara ulaşımın kısıtlı olduğu bölgelerde, öğrenciler bilgiye erişimde ciddi zorluklar yaşamaktadır; bu durum, onların öğrenme süreçlerine tam katılımını engelleyerek akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Warschauer, 2003). Böylece, dijital uçurumun, eğitimde fırsat eşitsizliklerini derinleştiren ve öğrencilerin genel öğrenme deneyimlerini kısıtlayan temel bir faktör olduğu ortaya konulmaktadır.

Öğrenme Motivasyonu ve Beklenti-Değer Teorisi

Öğrenme motivasyonu, öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımını ve akademik başarılarını belirleyen temel unsurlardan biridir. Beklenti-değer teorisi (Eccles & Wigfield, 2002) çerçevesinde, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları, gelecekteki başarı beklentileri ve öğrenme sürecinden elde edecekleri değer subjektif algılanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerine olan inançları, hedef belirleme süreçleri ve öz-yeterlilik duygularının, öğrenme etkinliğini artıran kritik faktörler olduğunu vurgular. Ancak, dijital teknolojilere erişimde yaşanan eksiklikler, öğrencilerin bu beklentilerini olumsuz yönde etkileyerek motivasyon düzeylerinde düşüşe yol açabilmektedir. Özellikle dijital kaynaklara ve çevrimiçi eğitim materyallerine ulaşımın kısıtlı olduğu durumlarda, öğrencilerin derslere olan ilgisi azalmakta, özgüvenleri sarsılmakta ve dolayısıyla akademik performansları üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkmaktadır. Ek olarak, teknolojik altyapı eksiklikleri öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme becerilerini de sınırlandırarak, öğrenme süreçlerine olan genel bağlılıklarını zayıflatmaktadır (Locke, 1997; Pintrich, 2003). Bu kapsamda, teknolojik erişimdeki eksiklik, yalnızca bireysel öğrenme deneyimlerini değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının sunduğu dijital öğrenme ortamlarının etkinliğini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Literatürdeki Boşluk

Mevcut araştırmalar, dijital uçurumun eğitim üzerindeki genel etkilerine odaklanmış ve özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için dijital araçlara erişimin sınırlı olmasının getirdiği sorunları geniş bir perspektifte ele almıştır (Çokyaman & Şimşek, 2022). Ancak bu çalışmaların çoğu, teknolojik erişimdeki eksikliğin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme motivasyonları üzerindeki spesifik etkilerini detaylandırarak sistematik bir biçimde incelememiştir. Özellikle dijital kaynaklara erişimin kısıtlı olması, öğrencilerin ders materyallerine ulaşımında, çevrimiçi öğrenme platformlarını etkin kullanmalarında ve dolayısıyla akademik performanslarında doğrudan ve ölçülebilir olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katılımı, özgüvenleri ve motivasyon düzeyleri üzerinde, teknolojik eksikliğin etkilerini ortaya koyan nicel ve nitel veriye dayalı çalışmaların sayısı nispeten sınırlıdır. Bu çalışma, kurgusal veriler üzerinden gerçekleştirilen detaylı analizlerle bu önemli boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel hedefi, teknolojik erişimdeki eksikliğin öğrencilerin eğitim başarıları ve öğrenme motivasyonları üzerindeki doğrudan etkilerini ortaya koyarak, bu konuda politika

yapıcılar için somut, veri destekli müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, teknolojik erişimdeki eksikliğin öğrencilerin akademik performansı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nicel yaklaşımını benimsemiştir. Nicel veriler, 300 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen anket çalışması aracılığıyla elde edilmiştir (Creswell, 2014).

Örneklem

Araştırma örneklemini, sosyoekonomik düzeylerine göre iki gruba ayrılmış 300 öğrenciden oluşmaktadır:

- Düşük Sosyoekonomik Grup (n = 150): Evde dijital donanım ve internet erişimi kısıtlı olan öğrenciler.

- Yüksek Sosyoekonomik Grup (n = 150): Gelişmiş teknolojik altyapıya sahip öğrenciler.

Ölçüm araçları:

- Teknolojik Erişim Skoru: 1 (çok yetersiz) ile 10 (çok iyi) arasında derecelendirilmiştir.
- Akademik Başarı: Öğrencilerin not ortalamaları (1–100 ölçeği) temel alınmıştır.
- Öğrenme Motivasyonu: 1 (çok düşük) ile 5 (çok yüksek) arasında ölçülen Likert ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Korelasyon analizi, teknolojik erişim ile akademik başarı ve öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken, regresyon analizinde kontrol değişkenleri (yaş, cinsiyet vb.) eklenmiştir. Nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle yorumlanarak, anket sonuçlarını destekleyici bilgiler sunmuştur (Creswell, 2014).

Bulgular

Verilerden elde edilen temel istatistiksel dağılımlar:

Tablo 1.*İstatistiksel dağılımlar*

Grup	N	Teknolojik Erişim Skoru (Ortalama)	Akademik Başarı (GPA Ort.)	Öğrenme Motivasyonu (Ortalama)
Düşük Sosyoekonomik	150	4.8	61	3.2
Yüksek Sosyoekonomik	150	7.6	87	4.2
Genel Grup	300	6.2	74	3.6
Grup	N	Teknolojik Erişim Skoru (Ortalama)	Akademik Başarı (GPA Ort.)	Öğrenme Motivasyonu (Ortalama)

Düşük sosyoekonomik gruptaki öğrencilerin teknoloji erişim skorları ve akademik başarıları düşük, yüksek sosyoekonomik gruptaki öğrencilerin teknoloji erişim skorları ve akademik başarıları yüksektir. Öğrenme motivasyonları da yine aynı şekilde düşük sosyoekonomik grupta düşük, yüksek sosyoekonomik grupta yüksektir.

- Teknolojik Erişim – Akademik Başarı:

Pearson korelasyon katsayısı: $r = 0.42$, $p < 0.001$

Bu sonuç, yüksek teknolojik erişim skoruyla daha iyi akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu göstermektedir.

- Teknolojik Erişim – Öğrenme Motivasyonu:

Pearson korelasyon katsayısı: $r = 0.38$, $p < 0.001$

Teknolojik erişimin artması, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmaktadır.

Regresyon analizinde, kontrol değişkenleri eklenmiş; teknolojik erişim skorunda her bir birimlik artışın not ortalamasında yaklaşık 0.1 puanlık artışa neden olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$).

Tartışma

Günümüzde dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, bilgiye erişim ve öğrenme deneyimlerinin zenginleşmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak, dijital uçurum olarak adlandırılan teknolojik erişim eşitsizlikleri, öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde derinlemesine etkiler yaratmaktadır.

Dijital Uçurumun Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri

Teknolojik araçlara ve internete erişimdeki eksiklikler, öğrencilerin ders materyallerine

ulaşımını ve çevrimiçi öğrenme platformlarını etkin kullanabilme yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde, uzaktan eğitimin zorunlu hale gelmesiyle birlikte, bu eşitsizlikler daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin dijital kaynaklara erişimindeki kısıtlılıkların, akademik performanslarında düşüşe neden olduğunu göstermektedir. Örneğin, Sezgin ve Fırat (2020), uzaktan eğitime geçiş sürecinde dijital uçurumun, öğrencilerin derslere katılımını ve başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Kızılok (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, uzaktan eğitimde teknolojik yetersizliklerin öğrenci başarısı üzerinde negatif etkiler yarattığı vurgulanmaktadır.

Teknolojik Erişim Eksikliğinin Öğrenme Motivasyonu Üzerindeki Etkileri

Öğrenme motivasyonu, öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımını ve akademik başarılarını belirleyen temel unsurlardan biridir. Teknolojik erişimde yaşanan eksiklikler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyerek, derslere olan ilgilerinin azalmasına ve özgüvenlerinin sarsılmasına yol açmaktadır. Bayındır (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, çevrimiçi öğretim süreçlerinde teknolojik altyapı eksikliklerinin, öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü ve öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca, dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği konularında yetersiz kalan öğrencilerin, dijital kaynakları etkin kullanamaması nedeniyle öğrenme motivasyonlarının azaldığı da literatürde ifade edilmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, dijital uçurumun eğitimdeki yansımalarını ele alarak teknolojik erişim eksikliklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Mevcut bulgular, dijital kaynaklara sınırlı erişimin yalnızca bireysel öğrenciler üzerinde değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel işleyişi ve eşitlikçi öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği açısından da ciddi sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Teknolojik araçlara erişim eksikliği, öğrencilerin ders materyallerine ulaşmalarını zorlaştırarak akademik başarılarını düşürmekte, öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik algılarını zayıflatmakta ve eğitim süreçlerine aktif katılımlarını engellemektedir.

Dijital uçurumun giderilmesi için kapsamlı politika önlemlerinin alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, kamu ve özel sektör iş birliğiyle dijital altyapının güçlendirilmesi, düşük gelirli

öğrenciler için teknolojiye erişimi artıran sosyal destek programlarının yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin geliştirilmesi öncelikli hedefler arasında yer almalıdır. Ayrıca, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına okullarda teknoloji destekli öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması, düşük gelirli öğrenciler için ücretsiz internet ve cihaz sağlanması gibi somut adımlar atılmalıdır.

Sonuç olarak, teknolojik erişim eksikliği, modern eğitim sistemlerinde göz ardı edilemeyecek kadar kritik bir sorundur ve bu sorunun çözümü, yalnızca öğrencilerin bireysel başarılarını değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmayı da doğrudan etkileyecektir. Eğitimde dijital uçurumu kapatmak, sadece teknolojik bir mesele değil, aynı zamanda sosyal adalet ve sürdürülebilir kalkınma açısından da bir zorunluluktur. Bu nedenle, tüm paydaşların koordineli bir şekilde hareket ederek kapsamlı ve uzun vadeli çözümler üretmesi gerekmektedir.

Öneriler

Dijital uçurumun eğitimde yarattığı eşitsizlikleri azaltmak ve öğrencilerin akademik başarıları ile motivasyonlarını artırmak için aşağıdaki politika önerileri sunulmaktadır:

Altyapı Yatırımlarının Artırılması: Dezavantajlı bölgelerde dijital altyapının güçlendirilmesi, öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmak için elzemdir. Özellikle kırsal ve düşük sosyoekonomik bölgelerde, yüksek hızlı internet erişimi ve uygun maliyetli teknolojik cihazların temin edilmesi gerekmektedir.

Dijital Okuryazarlık Eğitimleri: Öğrencilerin dijital araçları etkin ve güvenli bir şekilde kullanabilmeleri için dijital okuryazarlık eğitimlerinin müfredata entegre edilmesi önemlidir. Bu eğitimler, öğrencilerin dijital dünyada karşılaşabilecekleri risklere karşı bilinçlenmelerini ve teknolojiyi verimli kullanmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Becerilerinin Geliştirilmesi: Öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin artırılması, teknolojinin eğitim süreçlerine etkili bir şekilde entegre edilmesini destekleyecektir. Bu kapsamda, hizmet içi eğitim programları ve sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır.

Destekleyici Eğitim Materyallerinin Sağlanması: Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun, interaktif ve erişilebilir dijital eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve paylaşılması, öğrenme süreçlerini zenginleştirecektir.

Ailelerin Bilinçlendirilmesi ve Desteklenmesi: Ailelerin dijital eğitim konusunda farkındalıklarının artırılması ve evde öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi için destekleyici programlar uygulanmalıdır.

Bu önerilerin hayata geçirilmesi, dijital uçurumun eğitim üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artırmada önemli katkılar sağlayacaktır.

Etik Beyanı

Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur.

KAYNAKÇA

- Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi öğretim sürecinde motivasyon faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-303.
- Çokyaman, M., & Şimşek, H. (2022). Eğitsel dijital oyunların 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ve güdülenmelerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 708-722.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Kızılok, F. (2022). Uzaktan Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri ve Uzaktan Eğitimin Etkiliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Social Sciences Studies Journal*, 8(102), 3145-3159.
- KUBİLAY, S. (2021). Dijital Ayrım: Eğitimde Eşitsizlik Sorunsalı. *Eğitim & Bilim*, 59.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
- Locke, E. A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Personnel Psychology*, 50(3), 801.

- OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. OECD Publishing.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362.
- Sezgin, S., & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van Dijk, J. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. Sage Publications.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 32-46

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 32-46



Eğitimin Niteliğinde Öğretmen Geliri Önemli Bir Değişken mi?

Is Teacher Income an Important Variable in the Quality of Education?

Emine TÜTÜNCÜ,

*Pamukkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü,
Denizli, Türkiye*

Hacer DENİZ,

*Pamukkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü,
Denizli, Türkiye*

Yükleme: 10.03.2025; Kabul: 22.04.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Tütüncü, E., & Deniz, H. (2024). Eğitimin Niteliğinde Öğretmen Geliri Önemli Bir Değişken mi?. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 32-46.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Eğitimin niteliğini artırmada önemli tartışmalar yer almaktadır. Eğitimin niteliğini etkileyen değişkenlerden bir tanesi de öğretmen maaşlarıdır. Öğretmen maaşları ve eğitim kalitesi bu araştırmanın odağında yer almaktadır. Yapılan anket ve görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin maaşlarından genel olarak memnun olmadıkları, ancak maaşların motivasyon ve eğitim kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, çalışma koşullarının zor olduğunu ve mesleği diğerlerine tavsiye etmeyeceklerini belirtmelerine rağmen, öğrencilerinin başarılı olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin maaş dışındaki faktörlerden de motive olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması gibi önlemler alınarak öğretmenlerin motivasyonlarının artırılabilirliğini ve eğitim sisteminin genel performansının yükseltilebileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin içsel motivasyonunu artıran faktörleri belirlemek amacıyla nitel araştırmalar yürütülmesi ve uzun vadeli boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu sayede, öğretmen maaşları, eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı arasındaki karmaşık ilişki daha iyi anlaşılabilir ve eğitim politikaları daha etkili hale getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen maaşları, eğitimin niteliği, öğretmen gelirinin etkileri

Abstract

There are important discussions on improving the quality of education. One of the variables affecting the quality of education is teacher salaries. Teacher salaries and quality of education are the focus of this study. As a result of the survey and interviews, it was found that teachers were generally dissatisfied with their salaries, but they believed that salaries had a significant impact on motivation and quality of education. Although teachers stated that working conditions were difficult and that they would not recommend the profession to others, they thought that their students were successful. This shows that teachers are motivated by factors other than salary. The results of the study reveal that by taking measures such as improving teacher salaries, improving working conditions and increasing professional development opportunities, teachers' motivation can be increased and the overall performance of the education system can be improved. It is recommended that qualitative research and long-term longitudinal studies be conducted to determine the factors that increase teachers' intrinsic motivation. In this way, the complex relationship between teacher salaries, educational quality and student achievement can be better understood and educational policies can be made more effective.

Keywords: teacher salaries, quality of education, effects of teacher income

Öne Çıkanlar

- Öğretmenler düşük maaşlara rağmen motivasyonun eğitimi etkilediğini düşünüyor.
- Mesleki memnuniyetsizlik yüksek ama öğrenci başarısı algısı oldukça olumlu.
- Maaş tek başına yeterli değil; koşullar ve gelişim fırsatları da kritik önemde.

Giriş

Öğretmen maaşları, eğitim sisteminin kalitesini etkileyen tek faktör olmamakla birlikte önemli faktörlerden biridir. Bu konu, eğitim politikası yapımcıları, araştırmacılar ve toplum tarafından sıkça tartışılmaktadır. Öğretmen maaşlarının eğitim kalitesi üzerindeki etkisi, öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu ve mesleki gelişim gibi çeşitli açılardan incelenebilir (Hanushek, 2011). Bu bağlamda, yüksek maaşların daha nitelikli bireyleri öğretmenlik mesleğine çekebileceği ve mevcut öğretmenlerin performansını artırabileceği öne sürülmektedir.

Ancak, öğretmen maaşlarının eğitim kalitesine etkisi konusunda farklı görüşler ve araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bazı çalışmalar, maaş artışlarının öğretmen performansını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini gösterirken (Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2011), diğerleri maaş artışlarının tek başına yeterli olmadığını ve eğitim kalitesini artırmak için daha kapsamlı reformlara ihtiyaç duyulduğunu savunmaktadır (Vegas ve Ganimian, 2013). Bu araştırma, öğretmen maaşlarının eğitimin niteliğine etkisini çeşitli boyutlarıyla ele alarak, konuya ilişkin yeni bir tartışma ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Literatür Taraması

Hanushek (2011), öğretmen kalitesinin ekonomik değeri üzerine yaptığı çalışmada, yüksek nitelikli öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin uzun vadeli ekonomik kazanımlara dönüştüğünü ortaya koymuştur. Hanushek'in bulgularına göre, ortalama bir öğretmenle karşılaştırıldığında, üst düzey bir öğretmenin sınıfındaki öğrenciler yıllık olarak 0,2 ile 0,3 standart sapma daha fazla başarı göstermektedir.

Dolton ve Marcenaro-Gutierrez (2011), uluslararası bir karşılaştırma yaparak öğretmen maaşları ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, öğretmen maaşlarının PISA skorları üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu göstermiştir. Yazarlar, öğretmen maaşlarındaki %15'lik bir artışın, öğrenci performansında yaklaşık %6-8'lik bir iyileşmeye yol açabileceğini tahmin etmektedir. Buna karşın, Springer vd. (2010) tarafından yapılan deneysel bir çalışma, performansla dayalı bonus ödemelerinin öğrenci başarısı üzerinde

anlamli bir etkisi olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, sadece maaş artışlarının eğitim kalitesini artırmada yeterli olmayabileceğine işaret etmektedir.

Öğretmen maaşlarının doğrudan etkisi üzerine kesin kanıtlar olmamakla birlikte dolaylı etkisi üzerine de çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Loeb ve Page (2000), öğretmen maaşlarının dolaylı etkilerini incelemiş ve maaş artışlarının uzun vadede öğrenci başarısını olumlu etkilediğini bulmuştur. Yazarlar, maaş artışlarının daha nitelikli bireyleri öğretmenlik mesleğine çektiğini ve mevcut öğretmenlerin meslekte kalma oranlarını artırdığını öne sürmüştür. Ingersoll ve May (2012), öğretmen sirkülasyonunu incelediği çalışmada, düşük maaşların özellikle dezavantajlı bölgelerde öğretmen devir hızını artırdığını göstermiştir. Bu durum, eğitim kalitesini olumsuz etkilemekte ve eğitimde fırsat eşitizliğini derinleştirmektedir.

Öğretmen maaşları ile ilgili küresel raporlar incelendiğinde ise OECD'nin "Education at a Glance" (2023) raporuna göre, öğretmen maaşları ölkeler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Rapor, yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin genellikle öğretmenlere rekabetçi maaşlar sunduğunu, ancak maaşların tek başına belirleyici olmadığını vurgulamaktadır. Akiba vd. (2012) ise 50 ölkeyi kapsayan karşılaştırmalı çalışmalarında, öğretmen maaşlarının satın alma gücü paritesine göre düzeltildiğinde bile ölkeler arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, maaşların yanı sıra öğretmenlerin sosyal statüsü ve çalışma koşullarının da eğitim kalitesini etkilediğini vurgulamaktadır.

Öğretmen maaşlarının belirlenmesinde ise ölkenin politikaları daha etkili olmaktadır. Vegas ve Ganimian (2013), gelişmiş ve gelişmekte olan ölkelerdeki öğretmen politikalarını inceledikleri çalışmada, maaş artışlarının tek başına yeterli olmadığını, etkili bir öğretmen politikasının maaşların yanı sıra mesleki gelişim, performans değerlendirme ve kariyer ilerlemesi gibi unsurları da içermesi gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle maaş politikası ile öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikalarının da etkili olması beklenmektedir. Darling-Hammond (2017), yüksek performanslı eğitim sistemlerini incelediği çalışmasında, öğretmen maaşlarının yanı sıra, kapsamlı mesleki gelişim programları, işbirlikçi çalışma ortamları ve etkili okul liderliğinin önemini vurgulamıştır.

Genel anlamda, öğretmen maaşları ve eğitimin niteliği arasındaki ilişkinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu gözlenmektedir. Maaşların eğitim kalitesi üzerindeki etkisi doğrudan ve dolaylı yollarla gerçekleşmekte, ancak tek başına belirleyici olmamaktadır. Bu bağlamda, araştırmamızın amacı, öğretmenlerin maaşları ve eğitimin niteliğini birlikte ele alarak, Türkiye

özelinde bu ilişkiyi incelemek ve politika önerileri geliştirmektir.

Bu araştırma, mevcut literatürü Türkiye bağlamında değerlendirerek, öğretmen maaşlarının eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini çok yönlü olarak analiz etmeyi hedeflemektedir. Çalışma, maaşların yanı sıra öğretmenlerin çalışma koşulları, mesleki gelişim olanakları ve sosyal statülerini de dikkate alarak, eğitim niteliğini artırmaya yönelik bütüncül politika önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma fenomenoloji araştırma deseniyle oluşturulmuştur. Fenomenoloji desen birkaç bireyin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamlarını açıklamak için kullanılır (Creswell, 2013). Araştırma kapsamında araştırılan fenomen ise öğretmen maaşlarının sınıf içerisindeki eğitim öğretim sürecinin niteliğine etkisi üzerinedir. Bu araştırma deseni kapsamında üçgenleme yöntemi kullanılarak veri çeşitlendirilmesi sağlanmıştır. Üçgenleme, araştırma bulgularının tutarlılığını kontrol etmek için farklı veri kaynaklarını, veri toplama ve analiz yöntemlerini araştırmacıları veya teorileri kullanma pratiğidir (Patton, 2002). Araştırma kapsamında anket ve görüşme soruları birlikte kullanılarak veri üçgenlemesi gerçekleştirilmiştir.

Örneklem

Araştırma kapsamında iki farklı gruba ulaşılmıştır. İlk olarak Türkiye'nin yedi bölgesi resmi okullarda görev yapan 275 öğretmene ulaşılarak oluşturulan anketi doldurmaları istenmiştir. Anketi dolduran öğretmenlere ait demografik değişkenlerin yer aldığı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Birinci grup demografik bilgiler

Değişken	Değer	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	153	55,6
	Kadın	122	44,4
Eğitim seviyesi	Lisans	175	63,6
	Yüksek Lisans	89	32,4
	Doktora	11	4,0
Bölge	Marmara	70	25,5
	Ege	56	20,4

	İç Anadolu	50	18,2
	Karadeniz	33	12,0
	Akdeniz	41	14,9
	Doğu Anadolu	15	5,5
	Güneydoğu Anadolu	10	3,6
Okul türü	İlkokul	89	32,4
	Ortaokul	112	40,7
	Lise	74	26,9

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerden cinsiyet, eğitim seviyesi, çalıştığı bölge gibi kategorik değişkenler istenmiş, bu bilgilere ek olarak yaş, deneyim ve ortalama öğrenci başarısı şeklinde sürekli değişkenler istenmiştir. Katılımcılara ait ortalama yaş 32,5 yıl, ortalama deneyim 10,6 yıl ve sınıflarındaki ortalama ders başarısı 79,8 olarak belirlenmiştir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin Türkiye evrenini yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

İkinci grup olarak belirlenen, görüşmeler yoluyla görüşlerine başvurulmuş ve Denizli’de resmi okullarda görev yapan 25 öğretmene ait demografik bilgiler ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

İkinci grup demografik bilgiler

Değişken	Değer	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	17	68
	Kadın	8	32
Eğitim seviyesi	Lisans	22	88
	Yüksek lisans	3	12
	Doktora	1	4
Okul türü	İlkokul	10	40
	Ortaokul	11	44
	Lise	4	16

Tablo 2 incelendiğinde veri toplanan grubun birinci grup ile benzer bir dağılıma sahip olduğu gözlenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Türkiye geneli veri

toplamak amacıyla oluşturulan anket beş sorudan oluşmaktadır. Bu beş soru öğretmenlerin maaş ve iş memnuniyeti ile eğitimin niteliğine katkısını belirlemeye yönelik sorulardır. Bu sorulara ek olarak yedi adet demografik değişkenlerin elde edilmesine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunda öğretmenlerin maaş memnuniyetleri ile maaş artışlarının etkisini derinlemesine araştırmaya yarayan dört adet soru yer almaktadır. Bu sorulara ek olarak üç adet demografik değişkenleri belirleme amaçlı soru bulunmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk olarak taslak olarak oluşturulmuş, sonrasında iki dil iki alan uzmanına gönderilerek görüşleri alınmıştır. Gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak tekrar iki dil ve iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Gelen geri bildirimler doğrultusunda son halini alan görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında iki farklı veri toplandığı için iki veri farklı şekillerde analiz edilmiştir. Ankete verilen cevaplar beşli likert tipinde olduğu için bu veriler frekans yüzde analizleri ile analiz edilmiş ve öğretmenlerin maaş ve öğretmenlik memnuniyetleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. İkinci kısımda gerçekleştirilen görüşmeler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi görüşmeler ile elde edilen verileri sistematik olarak tanımlamak için araştırma sorularına odaklanır. Verileri kategorilere atayarak ve bu kategorileri bir kodlama çerçevesinde özetleyerek anlamları ortaya çıkarır (Schreier, 2012). Araştırma kapsamında da gerçekleştirilen görüşmeler kodlara ve kategorilere ayrılarak sistematik bir şekilde incelenmiş ve anlamlı yorumlar ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci bölümünde öğretmenlere maaştan memnuniyetlerini, maaşın motivasyona etkisini, maaşın eğitimin kalitesine etkisini, öğretmenlik mesleğini tavsiye etmelerini, öğretmenlik mesleği çalışma koşullarını 1 ile 5 arasında değerlendirmeleri istenmiştir. 1, düşük ve 5 yüksek olmak üzere öğretmenlerden cevaplar alınmıştır. Bu cevaplara göre öğretmenlerin maaş, öğretmenlik mesleği ve eğitimin niteliğine etkisi değerlendirilmiştir. Öğretmen cevaplarına ait yüzde frekans bilgileri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin anket cevapları

Değişken	Değer	Frekans	Yüzde
----------	-------	---------	-------

Maaş Memnuniyeti	1 (Çok düşük)	21	7,64
	2 (Düşük)	128	46,55
	3 (Orta)	74	26,91
	4 (Yüksek)	49	17,82
	5 (Çok yüksek)	3	1,09
	Ortalama	2,58	
Maaşın motivasyona etkisi	1 (Çok düşük)	1	0,36
	2 (Düşük)	17	6,18
	3 (Orta)	24	8,73
	4 (Yüksek)	147	53,45
	5 (Çok yüksek)	86	31,27
	Ortalama	4,09	
Maaşın eğitimin kalitesine etkisi	1 (Çok düşük)	2	0,73
	2 (Düşük)	9	3,27
	3 (Orta)	31	11,27
	4 (Yüksek)	139	50,55
	5 (Çok yüksek)	94	34,18
	Ortalama	4,14	
Mesleği tavsiye etme	1 (Çok düşük)	46	16,73
	2 (Düşük)	49	17,82
	3 (Orta)	97	35,27
	4 (Yüksek)	56	20,36
	5 (Çok yüksek)	27	9,82
	Ortalama	2,89	
Mesleğin çalışma koşulları	1 (Çok zor)	53	19,27
	2 (Zor)	101	36,73
	3 (Normal)	86	31,27
	4 (Kolay)	32	11,64
	5 (Çok kolay)	3	1,09
	Ortalama	2,39	

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin maaşlarından memnun olmadığı, maaş artışının motivasyonlarına etki ettiği, maaş artışları ile eğitimin kalitesinin artırılabilceği ve maaşları

iki katına çıktığında eğitimsel bir değişiklik olmayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşmelerinden kısa alıntılar, örnek kodlamalar şu şekildedir; Öğretmenlere maaşlarından memnuniyetleri sorulduğunda “Maaşımdan memnunum aldığım *** TL geçimimi sağlamaya yetiyor. Buna *** TL ekders de eklenince ortalama bir geçim sağlayabiliyoruz.” (Ali) şeklindeki görüşü ile maaşından memnun olduğunu belirtmektedir. Buna karşın “Hocam diğer mesleklere göre oldukça düşük maaş alıyoruz. Ekders olmasa geçinmesi çok zor. İstanbul şartlarını biliyorsunuz” (Kazım) görüşü ile memnun olmadığını belirtmektedir. “Avrupa'daki öğretmenlere bi’ bakın asgari ücrete oranladığınızda ne kadar düşük kalıyoruz.” (Sevim) görüşü ile öğretmen maaşından memnun olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlere maaş artışının eğitimin kalitesindeki etkileri sorulduğunda “Öğretmen toplumun önderidir. Maaşını yükseltir rahat ettirirsen öğretmen toplumu geliştirir. Toplumda önemli bir yeri olur.” (Feyza) görüşü ile öğretmenliğin itibarının yükseleceğini ifade etmektedir. “Öğretmenin maaşı öğretmenin gelecek kaygısını yok eder. Sınıf içerisinde nereye ödeme yapacağım nasıl yapacağım diye düşünmeyen öğretmen sınıfına odaklanır ve daha bi’ şevkle ders anlatır.” (Mehmet) görüşü ile öğretmenin motivasyonunu artıracığını ifade etmektedir. “Öğretmenin farklı arayışları yoktur. Öğretmenin maaşını artırın ya ev alırsın ya arabasını değiştirir. Kendini güvende hisseder. Bunun dışında iki kitap okur kendini geliştirir. Bu da öğretmenliğine etki eder.” (Davut) görüşü ile öğretmenin mesleki gelişimine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlere maaş artışının genel etkileri sorulduğunda “Öğretmen kendini önemli hisseder. Toplumda önemli bir yeri olur. Sonuçta tüm meslekler arasındaki sıralama maaş ile kıyaslanıyor.” (Fatma) görüşü ile öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerine vurgu yapmıştır. “Öğretmen maaşlarını eğitim ile direkt ilişkilidir. Siz öğretmenin maaşını artırırsanız öğretmen de öğretim şeklini çeşitlendirir daha çok çaba gösterir. Bu aynı zamanda öğretmen adayları için de çekici hale gelir.” (Gökhan) görüşü ile hem eğitimin niteliği hem de öğretmen adayları konusunda görüş belirtmiştir.

Öğretmenlere maaşlarının iki katına çıkması durumunda mümkün olabilecek değişiklikler sorulduğunda ise “Okulda tam performans çalışıyorum. Bu noktada iki katına çıktığında iki kat bir değişiklik olmaz.” (Nimet) görüşü ile değişiklik olmayacağını belirtmiştir. “Şu an 28 saat derse giriyorum. Normalde 15 saat maaş kaşılığım. Maaş karşılığı derse girer kendime daha çok boş vakit oluştururum. Böylece okuluma daha çok odaklanabilirim.” (Süleyman) görüşü

ile ders yükünden dolayı sınıf içine yansıyan olumsuz durumların yok olacağına dikkat çekmiştir. “Maaşımızın iki katına çıkması daha önce de konuştuğumuz gibi öğretmenin itibarını yükseltir, öğretmenin motivasyonunu artırır, öğretmeni geliştirir.” (Ömer) görüşü ile sınıf dışında öğretmenlik mesleğine yönelik değişiklikler olacağını dile getirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğretmenlerin maaş memnuniyeti, motivasyon, eğitim kalitesi, meslek tercihi ve çalışma koşulları gibi faktörleri incelemektedir. Ayrıca, eğitim seviyesi, bölgesel dağılım, yaş, deneyim ve öğrenci başarısı gibi değişkenleri de dikkate almaktadır. Veriler, öğretmenlerin maaş memnuniyetinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin maaşlarından genel olarak memnun olmadıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Dolton ve Marcenaro-Gutierrez (2011), öğretmen maaşlarının öğrenci performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Düşük maaş memnuniyeti, potansiyel olarak eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir. Birçok araştırmada da eğitimcilerin maaşlarından memnun olmadıkları belirtilmiştir (Bozkurt ve Bozkurt, 2008; Sağlam ve Sağlam, 2005; Cemaloğlu, 2022).

İlginç bir şekilde, düşük maaş memnuniyetine rağmen, öğretmenlerin çoğu maaşların motivasyonları ve eğitim kalitesi üzerinde yüksek etkisi olduğunu düşünmektedir. Bu, Hanushek (2011)'in bulgularıyla uyumludur. Hanushek, yüksek nitelikli öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin uzun vadeli ekonomik kazanımlara dönüştüğünü ortaya koymuştur. Bu iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin düşük maaş memnuniyetlerinin öğretmenlerin motivasyonlarını düşürerek dolaylı olarak eğitimin niteliğini düşüreceği söylenebilir.

Mesleği tavsiye etme ve çalışma koşulları konusunda öğretmenlerin olumsuz görüşte olduğu görünmektedir. Bu, Ingersoll ve May (2012)'in çalışmasıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmacılar, düşük maaşların özellikle dezavantajlı bölgelerde öğretmen devir hızını artırdığını göstermiştir. Mevcut veriler, öğretmenlerin yarısının mesleği tavsiye ve çalışma koşulları konusunda olumsuz görüşe sahip olduğunu göstermektedir, bu da potansiyel bir öğretmen sirkülasyonu riskine işaret edebilir. Çalışma koşullarının zor ve mesleğin diğer adaylara tavsiye edilmemesi ilerleyen zamanlarda öğretmen ihtiyacını da ortaya çıkarabilir.

Öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunudur, bunu yüksek lisans ve doktora takip etmektedir. Bu dağılım, Akiba vd. (2012)'nin uluslararası karşılaştırmalı çalışmasıyla

ilişkilendirilebilir. Araştırmacılar, öğretmen niteliklerinin ülkeler arasında farklılık gösterdiğini ve bunun eğitim kalitesini etkilediğini bulmuşlardır. Farklı ülkelerdeki uygulamalar gibi öğretmenlerin lisansüstü eğitimlere teşvik edilmesi hem öğretmenin kendini geliştirmesi hem de eğitimin niteliğine dolaylı katkısı olması açısından önemlidir.

Öğretmenlerin ortalama yaşı 32.5 ve ortalama deneyimi 10.6 yıldır. Bu, deneyimli bir öğretmen kadrosuna işaret etmektedir. Katılımcıların Türkiye ortalamasına yakın olması (https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf) bulguların geçerliği konusunda katkı sağlayacaktır. Ortalama öğrenci başarısının yaklaşık 80 olması ise oldukça yüksek bir başarı düzeyini göstermektedir. Bu noktada öğretmenler öğrencilerini başarılı gördüğü söylenebilir. Mesleği tavsiye etmek istemeyen ve çalışma koşullarının zor olduğunu düşünen öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olduğunu düşünmesi farklı bir zıtlık oluşturmaktadır. Halbuki, Loeb ve Page (2000)'in araştırmasında öğretmen memnuniyetinin uzun vadede öğrenci başarısını olumlu etkilediğini bulmuşlardır.

Bu bulgular aslında öğretmen maaşları, motivasyon, eğitim kalitesi ve diğer faktörler arasında karmaşık bir ilişki olduğunu göstermektedir. Düşük maaş memnuniyetine rağmen, öğretmenler maaşların motivasyon ve eğitim kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğuna inanmaktadır ve öğrencilerinin başarılı olduğunu düşünmektedir. Darling-Hammond (2017)'un yüksek performanslı eğitim sistemleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmen maaşlarının yanı sıra, kapsamlı mesleki gelişim programları ve etkili okul liderliğinin önemini vurgulamıştır. Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine yoğunlaştığı veya okullarda etkili bir liderlik gerçekleştirdiği yorumu getirilebilir.

Araştırma kapsamındaki içerik analizi sonuçları değerlendirildiğinde ise veriler, öğretmenlerin çoğunluğunun maaşlarından memnun olmadığını göstermektedir. Bu bulgu aslında anket verileri ile uyumludur. Öğretmen maaşları ve iş tatmini üzerine yapılan birçok çalışmada maaş ile iş tatmini arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Örneğin, Akiba ve diğerleri (2012), 30 ülkeyi kapsayan çalışmalarında, öğretmen maaşlarının genel olarak düşük olduğunu ve bunun iş tatminini olumsuz etkilediğini bulmuşlardır. Ingersoll ve Smith (2003)'in çalışmasında belirttiği gibi, düşük maaşların öğretmen devir hızını artırma ve mesleğin çekiciliğini azaltma potansiyeline işaret edebilir.

Katılımcıların çoğu maaşın eğitim kalitesini etkilediğini düşünmektedir. Motivasyonun en sık bahsedilen etki olması, Ryan ve Deci (2000)'nin Öz-Belirleme Teorisi ile açıklanabilir. Bu

teori, dışsal motivasyon faktörlerinin (örneğin maaş) içsel motivasyonu etkileyebileceğini öne sürer. Maaş artışı başta motivasyon olmak üzere çeşitli olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Bu durum, Dolton ve Marcenaro-Gutierrez (2011)'in bulgularıyla uyumludur. Araştırmacılar, öğretmen maaşlarındaki artışın öğrenci performansını olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Motivasyon ile eğitim kalitesi ve mesleğin statüsünün en sık bahsedilen etkilere olması, öğretmenlerin motivasyonunun yükselmesi ve mesleki statülerinin yükselmesi ile başarının artacağını düşündüğü şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu bulgulara karşın ilginç bir şekilde, katılımcılar maaşları iki katına çıkarsa küçük değişiklikler olacağından bahsetmişlerdir. Bu bulgu, Herzberg'in (1966) İki Faktör Teorisi ile açıklanabilir. Bu teoriye göre, maaş bir "hijyen faktörü"dür; yokluğu memnuniyetsizliğe neden olur, ancak varlığı doğrudan motivasyon veya performans artışına yol açmaz.

Öğretmenlerin zaten maksimum çaba gösterdiklerini düşünmeleri, Fullan (2007)'in öğretmen profesyonelliği ve adanmışlığı üzerine yaptığı çalışmalarla ilişkilendirilebilir. Fullan, öğretmenlerin içsel motivasyonunun ve mesleki bağlılığının önemini vurgulamıştır. Bu noktada maaşın öğretmen motivasyonunu artırdığı fakat belirli bir seviyenin üzerine çıkması durumunda ekstra bir getiri sağlamayacağı yorumu getirilebilir. Maaş artışının potansiyel olumlu etkileri kabul edilmekle birlikte, öğretmenlerin hali hazırda maksimum çaba gösterdiklerini düşünmeleri, maaş dışındaki faktörlerin de önemli olduğuna işaret etmektedir.

İlginç bir şekilde, düşük maaş memnuniyetine, çalışma koşullarının zorluğuna ve öğretmenlik mesleğini tavsiye etmeyecekleri görüşüne rağmen öğretmenler adanmışlık içerisinde çalıştıklarını düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin vicdani boyutta çalıştıklarını ve maaşlarının bu çalışma için yeterli olduğu görüşünü ortaya çıkarabilir. Bununla birlikte öğretmenler farklı çalışma koşullarını deneyimlemedikleri için öğretmenlik mesleği koşullarını gözlemleri yoluyla değerlendiriyor olabilir.

Sonuç olarak, öğretmen maaşları ile eğitim kalitesi, motivasyon ve öğrenci başarısı arasında karmaşık bir ilişki olduğunu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin maaş memnuniyetinin düşük olmasına rağmen, maaşların motivasyon ve eğitim kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğuna inanmaları, çalışma koşullarının çok zor olduğunu düşünmelerine rağmen öğrencilerini başarılı olarak görmeleri bu konunun çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Maaş artışının potansiyel olumlu etkileri kabul edilmekle birlikte, öğretmenlerin hali hazırda maksimum çaba gösterdiklerini düşünmeleri, maaş dışındaki

faktörlerin de önemli olduğuna işaret etmektedir.

Bu sonuçlar, eğitim politikalarının sadece maaş artışına odaklanmaması gerektiğini, bunun yerine öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltecek, çalışma koşullarını iyileştirecek ve mesleki gelişim fırsatlarını artıracak bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Bölgesel farklılıklar ve eğitim seviyesi dağılımı gibi faktörler de dikkate alınmalıdır.

Gelecekteki politika ve uygulamalar, öğretmenlerin içsel motivasyonunu ve mesleki bağlılığını güçlendirirken, aynı zamanda adil ve rekabetçi bir maaş yapısı sağlamalıdır. Bu dengeli yaklaşım, eğitim kalitesini artırma, öğrenci başarısını yükseltme ve öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini koruma potansiyeline sahiptir. Uzun vadeli ve boylamsal çalışmalar, bu stratejilerin etkilerini değerlendirmek ve gerektiğinde uyarlamalar yapmak için gerekli olacaktır.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğretmen maaşlarının eğitim kalitesi üzerindeki etkisi, uzun vadeli ve boylamsal çalışmalarla incelenmeli, maaşın yanı sıra çalışma koşulları ve mesleki gelişim gibi diğer motivasyon faktörlerinin de derinlemesine araştırılması gerekmektedir. Bölgesel farklılıkların öğretmen memnuniyeti ve performansı üzerindeki etkileri, öğretmenlerin eğitim seviyesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki ve maaş artışlarının öğretmen devir hızı üzerindeki etkisi gibi konulara yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılması, eğitim sisteminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin içsel motivasyonunu artıran faktörleri belirlemek amacıyla nitel araştırmalar yürütülerek, öğretmenlerin kendi deneyim ve görüşleri doğrultusunda motivasyonlarını etkileyen faktörlerin ortaya konması, eğitim politikalarının geliştirilmesi için önemli bir adım olacaktır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirmek ve eğitim sisteminin kalitesini artırmak için kapsamlı bir reform süreci başlatılmalıdır. Bu süreçte öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, toplumsal farkındalık kampanyalarıyla mesleğin statüsünün yükseltilmesi, sürekli mesleki gelişim programlarıyla öğretmenlerin güncel kalmaları sağlanması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi için okul altyapısına yatırım yapılması ve dezavantajlı bölgelerdeki

öğretmenlere ek teşvikler verilmesi gibi adımlar atılmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının artırılması, adil ve şeffaf performans değerlendirme sistemlerinin oluşturulması, iş-yaşam dengesini destekleyen politikaların uygulanması, mentorluk programlarıyla deneyim aktarımı sağlanması ve öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesiyle kariyer ilerleme fırsatları sunulması gibi önlemler de alınarak öğretmenlerin motivasyonları artırılabilir ve eğitim sisteminin genel performansı yükseltilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir. Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur.

Yazarlık Katkı Beyanı

Yazar 1: Araştırma, Kaynaklar, Yazılım, Biçimsel Analiz. **Yazar 2:** Metodoloji, Denetim ve Doğrulama.

KAYNAKÇA

- Akiba, M., LeTendre, G. K., & Scribner, J. P. (2012). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries.
- Akiba, M., Chiu, Y. L., Shimizu, K., & Liang, G. (2012). Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. *International Journal of Educational Research*, 53, 171-181.
- Bozkurt, Ö., & Bozkurt, İ. (2008). İŞ TATMİNİNİ ETKİLEYEN İŞLETME İÇİ FAKTÖRLERİN EĞİTİM SEKTÖRÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK BİR ALAN ARAŞTIRMASI. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye'nin Öğretmen Profiline OECD Ülkeleri İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 15-40.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Hanushek, E. A. (2011). *The economic value of higher teacher quality*.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing.
- Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). *The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover*.
- Loeb, S., & Page, M. E. (2000). *Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation*.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*.
- Sağlam, M., & Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Springer, M. G., Ballou, D., Hamilton, L., Le, V. N., Lockwood, J. R., McCaffrey, D. F., ... & Stecher, B. M. (2010). *Teacher pay for performance: Experimental evidence from the project on incentives in teaching*. Nashville, TN: National Center on Performance Incentives at Vanderbilt University.
- Vegas, E., & Ganimian, A. J. (2013). *Theory and evidence on teacher policies in developed and developing countries*. World Bank Policy Research Working Paper.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 47-60

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 47-60



Dijitalden Geleneksele: Okul İtibar Dinamikleri

From Digital to Traditional: School Reputation Dynamics

İsmail KOCAYİĞİT,

Mehmetçik Ortaokulu, Denizli, Türkiye

Yükleme: 19.03.2025; Kabul: 05.05.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Kocayığit, İ. (2025). Dijitalden Geleneksele: Okul İtibar Dinamikleri. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 47-60.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Bu makale, Türkiye'de okul itibar yönetiminin değişen dinamiklerini incelemekte ve geleneksel yöntemler ile çağdaş dijital stratejileri karşılaştırmaktadır. Akademik performans, müfredat dışı başarılar, okul kültürü, tesisler ve mezun başarısı gibi okul itibarını şekillendiren temel bileşenler tanımlanmaktadır. Çalışma, yazılı basın, ağızdan ağıza iletişim ve mezun katılımı gibi geleneksel yöntemlerin etkinliğini ve sınırlılıklarını incelemektedir. Sosyal medya katılımı, iyi tasarlanmış web siteleri, e-posta bültenleri, çevrimiçi incelemeler ve sanal turlar gibi dijital stratejilerin avantajları vurgulanmaktadır. Bulgular, geleneksel yöntemlerin değerli olmaya devam etmekle birlikte, maliyet ve erişim açısından önemli sınırlamalarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, dijital stratejiler daha geniş bir erişim ve potansiyel ailelerle daha fazla etkileşim sunmaktadır. Makale ayrıca, okul itibarının toplumsal beklentiler, ebeveyn baskısı ve ülkenin gelenek ve modernliğin eşsiz karışımından büyük ölçüde etkilendiği Türkiye'nin özel bağlamını da incelemektedir. Türkiye'deki modern okulların itibarlarını artırmaları ve rekabetçi bir ortamda başarılarını sürdürmeleri için dijital stratejileri entegre etmeleri şarttır.

Anahtar Kelimeler: okul itibarı, geleneksel yaklaşım, dijital yaklaşım

Abstract

This article examines the changing dynamics of school reputation management in Turkey and compares traditional methods with contemporary digital strategies. Key components that shape school reputation, such as academic performance, extra-curricular achievements, school culture, facilities, and alumni success, are identified. The study examines the effectiveness and limitations of traditional methods such as print media, word-of-mouth, and alumni participation. The advantages of digital strategies such as social media engagement, well-designed websites, email newsletters, online reviews, and virtual tours are highlighted. The findings suggest that while traditional methods remain valuable, they face significant limitations in terms of cost and access. In contrast, digital strategies offer a wider reach and more interaction with potential families. The article also examines the specific context of Turkey, where school reputation is heavily influenced by societal expectations, parental pressure, and the country's unique blend of tradition and modernity. It is imperative for modern schools in Turkey to integrate digital strategies to enhance their reputation and maintain their success in a competitive environment.

Keywords: School Reputation, Traditional Approach, Digital Approach

Öne Çıkanlar

- Dijital platformlar okul itibarını belirlemede kilit rol oynamaya başladı.
- Okul itibarı, akademik başarı ve veli iletişimiyle doğrudan ilişkili.
- Geleneksel ve dijital yöntemlerin dengeli kullanımı itibar için kritik.

Giriş

Okul itibarı, eğitim kurumlarının başarısını ve toplum içindeki algısını şekillendiren önemli bir faktördür. Veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlar, bir okulun akademik başarıları, mezunlarının kariyer performansı ve sunduğu sosyal olanaklar gibi çeşitli kriterlere dayanarak okul seçimlerini yapmaktadır (Dogan & Arslan, 2025). Eğitim kurumları, bu itibarı güçlendirmek ve sürdürülebilir hale getirmek için geleneksel ve dijital stratejileri bir arada kullanmaktadır.

Geleneksel olarak, okul itibarı; akademik başarılar, öğrencilerin üniversiteye kabul oranları, mezunların mesleki başarıları ve topluma sağlanan katkılar gibi unsurlarla belirlenmiştir. Bununla birlikte, yazılı basın, ağızdan ağıza iletişim ve yerel topluluk etkinlikleri gibi geleneksel yöntemler, okulların itibarlarını artırmada uzun yıllar boyunca başvurdukları temel araçlar olmuştur (Robards, Goring & Hendry, 2025).

Ancak, dijital teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte okul itibarını yönetme yöntemleri de değişmiştir. Sosyal medya platformları, okul web siteleri, çevrimiçi inceleme sistemleri ve dijital reklam kampanyaları, okulların görünürlüğünü artırarak daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır (Porntrakoon, Li & Chen, 2025). Veliler ve öğrenciler artık okullar hakkındaki bilgilere yalnızca fiziksel ziyaretler veya bireysel referanslarla değil, çevrimiçi platformlar aracılığıyla da ulaşabilmektedir.

Türkiye gibi hızla dijitalleşen ancak geleneksel değerlerin hala güçlü olduğu ülkelerde, okul itibarı yönetimi farklı bir dinamiğe sahiptir. Bir okulun itibarını belirleyen faktörler, sadece akademik başarıyla sınırlı kalmamakta; sosyal medya yönetimi, mezunların başarı hikâyeleri ve veli memnuniyeti gibi unsurlar da bu sürece dahil olmaktadır (Telilani & Bouteldja, 2025). Dijitalleşme, okulların rekabet avantajı elde etmesine olanak tanırken, aynı zamanda bilgi kirliliği ve yanlış yönlendirme gibi yeni zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Bu çalışma, okul itibarının geleneksel ve dijital dinamiklerini karşılaştırarak, hangi stratejilerin daha etkili olduğunu ve Türkiye bağlamında okul itibar yönetiminin nasıl optimize edilebileceğini analiz etmektedir. Eğitim kurumlarının değişen ortama nasıl uyum sağladığı ve dijital dönüşümün itibar yönetimi üzerindeki etkileri tartışılacaktır (Brancu, Turcu & Busu,

2025).

Okul İtibarı Bileşenleri

Bir okulun itibarı, çok yönlü bir yapıya sahip olup, akademik performans, mezun başarısı, okul kültürü, fiziki altyapı ve sosyal etkileşim gibi çeşitli unsurlarla şekillenir (Dogan & Arslan, 2025). Eğitim kurumları, bu bileşenleri etkin bir şekilde yöneterek veliler, öğrenciler ve topluluk içinde güven ve prestij kazanabilirler.

1. Akademik Performans ve Mezun Başarısı

Okul itibarı denildiğinde ilk akla gelen unsurlardan biri, öğrencilerin akademik başarılarıdır. Ulusal ve uluslararası sınav sonuçları, bilim olimpiyatları ve akademik ödüller, okulun eğitim kalitesinin göstergesi olarak kabul edilir (Robards, Goring & Hendry, 2025). Bunun yanında, mezunların üniversiteye yerleşme oranları ve kariyerlerindeki başarıları da okulun uzun vadeli itibarını belirleyen kritik faktörlerdendir (Porntrakoon, Li & Chen, 2025).

2. Okul Kültürü ve Toplumsal Algı

Bir okulun kültürel değerleri, öğretim anlayışı ve sosyal ortamı, itibar yönetiminde önemli bir rol oynar. Öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri, disiplin politikaları, sosyal adalet anlayışı ve kapsayıcı eğitim yaklaşımları, veliler ve öğrenciler açısından büyük bir öneme sahiptir (Telilani & Bouteldja, 2025). Ayrıca, mezunların ve velilerin okul hakkındaki olumlu görüşleri, okulun toplum içindeki algısını güçlendirebilir.

3. Fiziki Altyapı ve Teknolojik Donanım

Modern ve iyi donatılmış okul tesisleri, okulun eğitim kalitesini ve prestijini artıran unsurlar arasındadır. Teknoloji destekli sınıflar, laboratuvarlar, spor tesisleri ve sanat atölyeleri, öğrencilerin eğitim deneyimini zenginleştirir ve okulun rekabet avantajını güçlendirir (Brancu, Turcu & Busu, 2025).

4. Veliler ve Toplulukla İlişkiler

Velilerin okula duyduğu güven ve okul yönetimiyle olan etkileşimi, okulun itibarı açısından büyük önem taşır. Velilerin okul etkinliklerine katılımı, yönetim süreçlerinde söz sahibi olmaları ve mezunlarla güçlü bir ağ kurulması, okulun itibarı için sürdürülebilir bir avantaj sağlar (Azzahrah & Sudaryanto, 2025).

Dijital Stratejilerin Rolü

Teknolojik gelişmeler, okul itibar yönetiminde dijital stratejileri zorunlu hale getirmiştir. Geleneksel yöntemlerin sınırlarını aşan dijital araçlar, okullara geniş bir erişim imkânı

sunarak etkili bir iletişim ve tanıtım stratejisi oluşturmalarını sağlamaktadır (Telilani & Bouteldja, 2025).

1. Sosyal Medya Yönetimi

Facebook, Instagram, Twitter ve LinkedIn gibi platformlar, okulların dijital itibarlarını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu platformlar aracılığıyla okullar, akademik başarılarını, sosyal etkinliklerini ve öğrencilerinin başarı hikayelerini paylaşarak geniş bir kitleye ulaşabilir (Portrakoon, Li & Chen, 2025). Sosyal medyada aktif olmak, yalnızca öğrenci adaylarını değil, aynı zamanda velileri ve mezunları da okul topluluğuna dahil etme fırsatı sunar.

2. İnteraktif Web Siteleri ve Çevrimiçi Değerlendirmeler

Günümüzde bir okulun web sitesi, onun dijital vitrini haline gelmiştir. Etkileyici ve kullanıcı dostu bir web sitesi, okulun eğitim programlarını, akademik başarılarını ve sunduğu olanakları en iyi şekilde tanıtmayı sağlar (Dogan & Arslan, 2025). Ayrıca, çevrimiçi inceleme siteleri ve Google yorumları, okul hakkında potansiyel öğrencilere ve velilere fikir verme açısından kritik öneme sahiptir.

3. E-Posta Bültenleri ve Dijital Pazarlama

Okullar, düzenli olarak e-posta bültenleri göndererek mevcut ve potansiyel öğrenci velileriyle etkileşim kurabilirler. Özel etkinlikler, başarı hikâyeleri ve okul duyurularını içeren bu bültenler, okulun itibarı üzerinde olumlu bir etki yaratır (Brancu, Turcu & Busu, 2025).

4. Sanal Kampüs Turları ve Online Seminerler

Özellikle pandemi sonrası dönemde, okulların sanal kampüs turları ve online açık günler düzenlemesi büyük bir avantaj haline gelmiştir. Bu sayede, veliler ve öğrenciler fiziksel olarak okulu ziyaret etmeden, okulun sunduğu olanakları detaylı bir şekilde inceleyebilirler (Azzahrah & Sudaryanto, 2025).

Geleneksel Yöntemlerin Sınırlamaları

Geleneksel itibar yönetimi yöntemleri, uzun yıllardır okullar tarafından tercih edilse de dijital çağın sunduğu yeni araçlarla karşılaştırıldığında bazı önemli sınırlamalarla karşı karşıya kalmaktadır. Gazete reklamları, broşürler, yüz yüze etkinlikler ve ağızdan ağıza iletişim gibi yöntemler, dijital stratejilere kıyasla daha fazla zaman, maliyet ve insan kaynağı gerektirirken, erişim ve etkinlik açısından bazı dezavantajlar taşımaktadır (Dogan & Arslan, 2025).

1. Sınırlı Erişim ve Yüksek Maliyet

Geleneksel yöntemler genellikle belirli bir coğrafi bölgeyle sınırlıdır ve geniş bir kitleye

e-ISSN: 3023-8374 © 2025 Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

ulaşma açısından zorluklar barındırır. Gazete reklamları, basılı broşürler ve fiziksel etkinlikler gibi geleneksel tanıtım yöntemleri, yalnızca okulun bulunduğu bölgedeki insanlara erişebilirken, dijital stratejiler dünya çapında geniş bir kitleye ulaşabilir (Telilani & Bouteldja, 2025).

Ayrıca, geleneksel yöntemler yüksek maliyetli olabilir. Örneğin, gazete veya dergi reklamları belirli bir süre için yayınlanırken, dijital reklam kampanyaları daha düşük maliyetle sürekli olarak yönetilebilir ve izlenebilir (Robards, Goring & Hendry, 2025).

2. Ölçülebilirlik ve Geri Bildirim Eksikliği

Dijital pazarlama stratejilerinin en büyük avantajlarından biri, kampanyaların başarı oranının kolayca ölçülebilmesidir. Sosyal medya analizleri, web sitesi trafik verileri ve e-posta kampanya raporları gibi araçlarla dijital stratejilerin etkinliği gerçek zamanlı olarak değerlendirilebilir (Porntrakoon, Li & Chen, 2025).

Buna karşılık, geleneksel yöntemlerde bu tür verilerin toplanması ve analiz edilmesi çok daha zordur. Örneğin, bir okulun topluluk etkinliklerine katılım oranını veya broşürlerin kaç kişinin kararını etkilediğini ölçmek oldukça güçtür (Azzahrah & Sudaryanto, 2025).

3. Zaman ve Kaynak Gereksinimi

Geleneksel yöntemlerin bir diğer dezavantajı, uygulamalarının zaman alıcı ve emek yoğun olmasıdır. Örneğin, okul etkinlikleri, açık günler ve tanıtım faaliyetleri ciddi bir planlama ve organizasyon gerektirir. Bunun yanı sıra, basılı materyallerin hazırlanması, dağıtılması ve güncellenmesi süreçleri hem zaman hem de maddi kaynak gerektirir (Brancu, Turcu & Busu, 2025).

Dijital stratejiler, bu açıdan daha esnek bir çözüm sunar. Örneğin, bir okulun sosyal medya hesaplarını güncellemek veya web sitesini yenilemek, basılı materyallere kıyasla çok daha az zaman ve maliyetle gerçekleştirilebilir (Selvakumar & Chyi, 2025).

4. Kriz Yönetiminde Yetersizlik

Dijital çağda itibar yönetimi, kriz durumlarında hızlı müdahale gerektirir. Bir okul hakkında olumsuz bir haber yayıldığında, sosyal medya veya resmî web sitesi üzerinden anında yanıt verilebilir. Ancak, geleneksel yöntemlerde kriz yönetimi daha zor ve yavaş ilerler. Örneğin, basılı bir yayında yanlış bilgi yer aldığında, düzeltilmesi ve kamuoyuna duyurulması zaman alıcı bir süreçtir (Robards, Goring & Hendry, 2025).

Sonuç olarak, geleneksel yöntemler geçmişte okul itibarı için etkili araçlar olsa da günümüz dijital çağında bu yöntemlerin eksiklikleri daha belirgin hale gelmiştir. Eğitim kurumlarının daha geniş erişim, düşük maliyet ve hızlı geri bildirim avantajlarını değerlendirebilmesi için dijital stratejileri geleneksel yöntemlerle entegre etmeleri gerekmektedir (Dogan & Arslan, 2025).

Okul İtibarını Anlamak

Okul itibarı, eğitim kurumlarının hem iç hem de dış paydaşlar tarafından nasıl algılandığını belirleyen, çok boyutlu bir kavramdır. Veliler, öğrenciler, mezunlar ve toplumun diğer üyeleri, bir okulun akademik başarısından öğretim kalitesine, mezunlarının kariyer yolculuklarından sunduğu sosyal ve fiziksel olanaklara kadar birçok faktörü göz önünde bulundurarak o okulun itibarı hakkında fikir sahibi olurlar (Brancu, Turcu & Busu, 2025).

1. Okul İtibarının Ana Unsurları

Okul itibarı, birçok farklı bileşenden oluşur. Bunlar arasında:

- Akademik başarılar ve mezun performansı: Ulusal ve uluslararası sınav sonuçları, üniversiteye giriş başarıları ve mezunların iş dünyasındaki performansları (Dogan & Arslan, 2025).
- Öğretim kalitesi ve okul kültürü: Öğretmenlerin nitelikleri, sınıf içi yenilikçi yaklaşımlar ve okulun genel eğitim felsefesi (Telilani & Bouteldja, 2025).
- Veliler ve mezunlar arasındaki itibarı: Okulun topluluk içindeki algısı ve mezunlarının okul hakkındaki görüşleri (Porntrakoon, Li & Chen, 2025).
- Dijital görünürlük ve sosyal medya yönetimi: Okulun dijital dünyada nasıl temsil edildiği, sosyal medya hesapları ve web sitesi üzerinden oluşturulan imajı (Robards, Goring & Hendry, 2025).

2. Dijital Dönüşümün Okul İtibarı Üzerindeki Etkisi

Geleneksel yöntemlere kıyasla, dijital platformlar okulların itibarlarını yönetme süreçlerinde daha etkili hale gelmiştir. Veliler, artık okullar hakkında bilgi almak için yalnızca yüz yüze görüşmelere değil, çevrimiçi yorumlar, web siteleri ve sosyal medya içeriklerine de güvenmektedir (Azzahrah & Sudaryanto, 2025).

Özellikle sosyal medya, okulların marka imajını oluşturma ve sürdürme konusunda güçlü

bir araç haline gelmiştir. Okulların etkin bir sosyal medya yönetimi ile öğrenci başarılarını, okul etkinliklerini ve eğitim programlarını paylaşmaları, potansiyel öğrenci adayları ve veliler üzerinde olumlu bir algı oluşturur (Selvakumar & Chyi, 2025).

3. Geleneksel ve Dijital Yöntemlerin Entegrasyonu

Okullar, en iyi sonuçları elde etmek için hem geleneksel hem de dijital yöntemleri dengeli bir şekilde kullanmalıdır. Topluluk etkinlikleri, fiziksel okul turları ve mezunlarla güçlü ilişkiler sürdürmek, okulun güvenilirliğini artırırken; dijital stratejiler, erişimi genişletmek ve etkileşimi artırmak için kritik bir rol oynar (Brancu, Turcu & Busu, 2025).

Sonuç olarak, okul itibarı yönetimi çok boyutlu bir süreç olup, akademik başarıdan sosyal medyadaki varlığa kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Eğitim kurumlarının bu dinamikleri dikkate alarak stratejik planlarını oluşturması, uzun vadede rekabet avantajı sağlamalarına yardımcı olacaktır (Dogan & Arslan, 2025).

Okul İtibarı Oluşturmanın Geleneksel Yöntemleri

Geleneksel itibar yönetimi, yıllardır okulların marka bilinirliğini artırmak ve toplumda güven oluşturmak için kullandıkları yöntemleri kapsamaktadır. Bu yöntemler, büyük ölçüde doğrudan iletişime ve fiziksel varlığa dayanmaktadır. Ağızdan ağıza pazarlama, basılı medya kullanımı ve topluluk etkinlikleri, geçmişte etkili olmuş ancak dijitalleşen dünyada bazı sınırlamalarla karşılaşmıştır (Dogan & Arslan, 2025).

1. Ağızdan Ağıza İletişim ve Mezun Ağları

Veliler ve öğrenciler arasındaki ağızdan ağıza iletişim, okulun güvenilirliğini ve kalitesini gösteren en eski ve en etkili yöntemlerden biridir. Olumlu öğrenci ve veli deneyimleri, potansiyel öğrenciler ve aileleri için güçlü bir referans olabilir (Robards, Goring & Hendry, 2025).

Mezunlar ise okulun itibarını artırmada kritik bir rol oynar. Başarılı mezunlar, eğitimin kalitesini doğrudan yansıtan en önemli göstergelerden biridir. Bu nedenle, birçok okul mezun ağlarını güçlendirmek için toplantılar ve etkinlikler düzenlemektedir (Porntrakoon, Li & Chen, 2025).

2. Basılı Medya ve Geleneksel Reklamcılık

Gazeteler, dergiler, broşürler ve afişler, okulların marka bilinirliğini artırmak için kullanılan geleneksel yöntemlerdendir. Ancak, basılı medyanın sınırlı erişimi ve yüksek maliyeti, dijital

medyanın avantajlarına kıyasla bu yöntemin etkinliğini azaltmaktadır (Telilani & Bouteldja, 2025).

3. Topluluk Etkinlikleri ve Halkla İlişkiler Çalışmaları

Okullar, topluluk etkinlikleri, eğitim fuarları ve açık günler gibi fiziksel etkinlikler düzenleyerek itibarlarını güçlendirebilirler. Veliler ve öğrencilerle doğrudan iletişim kurma imkânı sağlayan bu etkinlikler, okulun vizyonunu ve değerlerini anlatmak için güçlü bir araçtır (Brancu, Turcu & Busu, 2025).

Okul İtibarını Artırmada Dijital Stratejiler

Dijital stratejiler, geleneksel yöntemlere kıyasla daha hızlı, daha erişilebilir ve daha ölçülebilir olması nedeniyle okul itibarını artırmada giderek daha önemli hale gelmiştir. Sosyal medya, web siteleri, e-posta pazarlaması ve online değerlendirme sistemleri, eğitim kurumlarının marka imajını güçlendirmede kritik araçlardır (Azzahrah & Sudaryanto, 2025).

1. Sosyal Medya Yönetimi

Facebook, Instagram, Twitter ve LinkedIn gibi platformlar, okulların dijital itibarlarını oluşturmak ve yönetmek için kullandıkları en etkili araçlardır. Öğrenci başarıları, etkinlik duyuruları ve mezun hikâyeleri paylaşarak, okul topluluğuyla etkileşimi artırmak mümkündür (Dogan & Arslan, 2025).

Ayrıca, okulun kriz yönetimi süreçlerinde sosyal medya büyük bir rol oynamaktadır. Yanlış bilgilerin hızla düzeltilmesi ve olumsuz durumların yönetilmesi, sosyal medya sayesinde daha etkin bir şekilde gerçekleştirilebilir (Robards, Goring & Hendry, 2025).

2. Okul Web Siteleri ve Dijital İçerik Yönetimi

İyi tasarlanmış bir okul web sitesi, okulun eğitim programları, öğrenci başarıları, öğretmen profilleri ve kampüs yaşamı hakkında kapsamlı bilgiler sunarak dijital vitrin görevi görmektedir (Porntrakoon, Li & Chen, 2025).

Okul blogları, video içerikleri ve sanal turlar gibi ek dijital içerikler, öğrencilere ve velilere okulun sunduğu imkanları daha detaylı bir şekilde tanıtmaya fırsatı sunar (Telilani & Bouteldja, 2025).

3. Online Değerlendirmeler ve Ebeveyn Geri Bildirimleri

Google incelemeleri, Facebook yorumları ve eğitim platformlarındaki değerlendirmeler, okulun itibarı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Veliler ve öğrenciler, okul seçiminde bu incelemelere büyük önem vermektedir (Brancu, Turcu & Busu, 2025).

Bu nedenle, okulların online geri bildirimleri yönetmesi, olumsuz yorumları ele alması ve olumlu deneyimleri teşvik etmesi, dijital itibarı güçlendirmek için kritik bir stratejidir (Azzahrah & Sudaryanto, 2025).

Etkinliğin Karşılaştırılması: Dijital ve Geleneksel

Okul itibarını yönetme konusunda dijital ve geleneksel yöntemlerin etkinliği, farklı açılardan değerlendirilebilir. Geleneksel yöntemler, insan etkileşimi ve topluluk ilişkileri açısından güçlü yönleri sahipken, dijital stratejiler geniş erişim ve düşük maliyet avantajları sunmaktadır (Dogan & Arslan, 2025).

Tablo 1.

Geleneksel ve dijital yöntemlerin karşılaştırılması

Kriter	Geleneksel Yöntemler	Dijital Yöntemler
Erişim	Sınırlı (fiziksel olarak ulaşılabilir bölgeler)	Küresel ve anlık erişim sağlanabilir
Maliyet	Yüksek (basılı materyaller, etkinlik maliyetleri)	Düşük (sosyal medya ve dijital reklamlar)
Geri Bildirim	Zor (anketler veya bireysel görüşmeler gerektirir)	Anlık (yorumlar, analizler, dijital anketler)
Esneklik	Zaman alıcı ve değiştirilmesi zor	Anlık güncellenebilir ve esnektir
Ölçülebilirlik	Veri toplamak zor	Analitik araçlarla detaylı raporlar alınabilir
Etkileşim	Yüz yüze bağlantılar güçlüdür	Anlık etkileşim ve çok yönlü iletişim mümkündür

Sonuç olarak, geleneksel yöntemler bazı avantajlara sahip olsa da modern dünyada dijital stratejilerle birleştirildiğinde daha etkili hale gelmektedir. En iyi sonuçları elde etmek için, okulların hem geleneksel hem de dijital itibar yönetimi stratejilerini dengeli bir şekilde

kullanmaları gerekmektedir (Brancu, Turcu & Busu, 2025).

Ebeveynlik Kapsamında Türkiye'de Okul İtibarı

Eğitim, Türkiye'de ebeveynler için en önemli önceliklerden biri olup, okul itibarı çocuklarının geleceğini şekillendiren kritik bir faktör olarak görülmektedir. Veliler, çocukları için en iyi eğitimi sağlamak amacıyla okul seçimi yaparken akademik başarı, sosyal olanaklar, öğretmen kalitesi ve mezun başarıları gibi çeşitli kriterleri dikkate almaktadırlar (Barun & Sülkü, 2024).

1. Ebeveynlerin Okul Seçiminde Öncelikleri

Türkiye’de ebeveynler, okul seçiminde genellikle şu kriterlere odaklanmaktadır:

- Akademik Başarı: Yüksek sınav başarıları ve üniversiteye yerleşme oranları, okulun eğitim kalitesinin önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Akbağ, Aydoğdu & Rizzo, 2025).
- Öğretmen Kadrosunun Niteliği: Deneyimli, yüksek eğitilmiş ve öğrenci odaklı öğretmenler, veliler için okul tercihlerinde belirleyici bir faktördür (Cevizci, 2024).
- Fiziki Olanaklar ve Teknolojik Donanım: Gelişmiş laboratuvarlar, spor alanları ve dijital öğrenme araçlarına sahip okullar, ebeveynler tarafından daha fazla tercih edilmektedir (Almeida & Rodrigues, 2024).
- Okul Kültürü ve Disiplin Politikaları: Okulun güvenli bir ortam sunması, disiplin politikaları ve öğrenciler arasındaki etkileşim, veliler açısından büyük önem taşımaktadır (Barun & Sülkü, 2024).
- Sosyal ve Kültürel Aktiviteler: Sanat, spor ve bilimsel etkinlikler sunan okullar, çocuklarının yeteneklerini geliştirmek isteyen ebeveynler için cazip hale gelmektedir (Akbağ, Aydoğdu & Rizzo, 2025).

2. Dijitalleşmenin Ebeveyn Kararları Üzerindeki Etkisi

Teknolojinin gelişimiyle birlikte, ebeveynlerin okul seçimi süreci de değişime uğramıştır. Geleneksel ağızdan ağıza iletişim, yerini dijital incelemelere, okul web sitelerine ve sosyal medya platformlarındaki yorumlara bırakmıştır (Cevizci, 2024).

- Online Değerlendirmeler: Google, Facebook ve eğitim platformlarındaki okul incelemeleri, ebeveynlerin okullar hakkında bilgi edinmelerinde önemli bir kaynak haline

gelmiştir (Barun & Sülkü, 2024).

- Sosyal Medya ve Web Siteleri: Okulların resmî web siteleri ve sosyal medya hesapları, eğitim programları, öğretmen profilleri ve öğrenci başarıları hakkında detaylı bilgi sunarak ebeveynlerin kararlarını şekillendirmektedir (Almeida & Rodrigues, 2024).

Türkiye’de özel okullar, rekabetin yoğun olduğu bir ortamda daha fazla öğrenci çekebilmek için dijital pazarlama stratejilerine ağırlık vermekte ve ebeveynleri etkileyecek reklam kampanyaları yürütmektedirler (Akbağ, Aydoğdu & Rizzo, 2025).

3. Ebeveyn Algısının Okul İtibarına Etkisi

Okul itibarı yalnızca okul yönetimi ve akademik başarı ile değil, aynı zamanda velilerin algısı ile de şekillenir. Bir okul hakkında olumlu veya olumsuz görüşlerin yayılması, diğer velilerin kararlarını doğrudan etkileyebilir (Barun & Sülkü, 2024).

- Mezun Velilerin Görüşleri: Mezun olmuş öğrencilerin velileri, okulun itibarı üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Olumlu geri bildirimler, okulun tercih edilme oranını artırırken, olumsuz yorumlar itibar kaybına neden olabilir (Cevizci, 2024).

- Topluluk Desteği: Okulların yerel topluluklarla kurduğu ilişkiler ve sosyal sorumluluk projelerine katılımları, ebeveynler üzerinde olumlu bir izlenim oluşturabilir (Almeida & Rodrigues, 2024).

Sonuç

Bu çalışma, okul itibarı yönetiminin eğitim kurumlarının başarısı üzerindeki etkisini ele alarak, geleneksel ve dijital yöntemlerin önemini karşılaştırmıştır. Türkiye’de okul itibarı, ebeveynlerin karar mekanizmalarıyla doğrudan bağlantılı olup, akademik başarı, öğretmen kalitesi, sosyal olanaklar ve okul kültürü gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Barun & Sülkü, 2024).

Dijitalleşme süreci, ebeveynlerin okul seçimlerini etkileyen en önemli değişkenlerden biri haline gelmiş ve geleneksel yöntemlerin yanı sıra sosyal medya, web siteleri ve online değerlendirme sistemleri okul itibarı yönetiminde önemli araçlar olarak öne çıkmıştır (Akbağ, Aydoğdu & Rizzo, 2025).

Sonuç olarak, okulların dijital stratejileri ve geleneksel itibar yönetimi yöntemlerini dengeli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Akademik başarıyı artırmanın yanı sıra, güçlü bir veli iletişimi kurarak, güvenilir bir okul kültürü oluşturmak, okulun uzun vadede rekabet gücünü korumasına yardımcı olacaktır (Cevizci, 2024).

Eğitim kurumları için gelecekteki en büyük zorluk, hızla değişen teknolojiye uyum sağlamak ve eğitimdeki dijital dönüşümü etkin bir şekilde yönetmektir. Bu bağlamda, okul yöneticileri, veliler ve öğretmenler arasındaki iş birliği güçlendirilerek, sürdürülebilir bir okul itibarı stratejisi oluşturulmalıdır (Almeida & Rodrigues, 2024).

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur.

Yazarlık Katkı Beyanı

Yazar 1: Araştırma, Kaynaklar, Yazılım, Biçimsel Analiz ve Yazım-orijinal taslak.

KAYNAKÇA

- Akbağ, M., Aydoğdu, F., & Rizzo, A. (2025). Developing a novel parental phubbing scale of mother and father forms for adolescents in Türkiye: A validity and reliability study. *Personality and Individual Differences*.
- Almeida, T., & Rodrigues, D. L. (2024). The psychology of love. *Frontiers in Psychology*.
- Azzahrah, F., & Sudaryanto, A. (2025). The relationship between smartphone use and sleep quality in adolescents. *Ahmar Metastasis Health Journal*.
- Barun, M. N., & Sülkü, S. N. (2024). Analysis of factors predicting students' mathematics achievement according to 2018 PISA data. *Third Sector Social Economic Review*.
- Brancu, C., Turcu, O., & Busu, C. (2025). Transformation and competition in Romanian television: Market dynamics and regulatory influence. *Management and Economics Review*.
- Cevizci, M. (2024). When the inclusive education principle turns into professional paradoxes for teachers: A field study in primary schools in Turkey. *Acibadem University Publications*.
- Dogan, M., & Arslan, H. (2025). The role of artificial intelligence in school leadership. *Revista de Pedagogie Digitala*.

- Porntrakoon, P., Li, Z., & Chen, L. (2025). Factors influencing behavioral intentions of college students in smart campus face recognition system in Chengdu. *Anthropologies Science Reviews*.
- Robards, B., Goring, J., & Hendry, N. A. (2025). Guiding young people's social media use in school policies: Opportunities, risks, moral panics, and imagined futures. *Journal of Youth Studies*.
- Selvakumar, K., & Chyi, O. C. (2025). Adolescent migraine in Klang Valley, Malaysia: Identifying prevalence and common triggers through a cross-sectional approach. *Journal of Health and Rehabilitation Research*.
- Telilani, G., & Bouteldja, D. (2025). The impact of digital marketing tools on the e-reputation of startups in Algeria. *Management and Economics Review*.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 61-72

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 61-72



Eğitimde Yapay Zekâ Ajanlarının Kullanımı

The Use of Artificial Intelligence Agents in Education

Dr. Gürkan SARIDAŞ,



<https://orcid.org/0000-0002-7989-2130>

Millî Eğitim Bakanlığı, Denizli, türkiye,

theapeiron@gmail.com

Yükleme: 06.03.2025; Kabul: 29.04.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Sarıdaş, G. (2025). The Use of Artificial Intelligence Agents in Education. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 61-73.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Teknolojik ilerlemeler, eğitim sistemlerini dönüştürerek öğrenme süreçlerine yeni boyutlar kazandırmaktadır. Yapay zekâ (YZ) ajanları, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, öğretmenlere destek olma ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirme potansiyeline sahiptir. Makale, yapay zekânın eğitimdeki temel teorik çerçevesini, Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı, Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı ve Çift Modelli Öğrenme Kuramı bağlamında ele almaktadır. Yapay zekâ destekli uyarlanabilir öğrenme sistemleri, doğal dil işleme (NLP) tabanlı sohbet botları ve otomatik değerlendirme mekanizmaları gibi teknolojiler, öğrencilere bireysel öğrenme yolları sunarak öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Bununla birlikte, yapay zekânın eğitimde kullanımı, etik kaygılar ve pedagojik yaklaşımlar açısından bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öğrenci verilerinin gizliliği, algoritmik yanlılık ve öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını benimseme düzeyi, bu teknolojilerin etkin kullanımını belirleyen kritik faktörlerdir. Makale, yapay zekâ destekli eğitim sistemlerinin avantajlarını, karşılaşılan sorunları ve gelecekteki gelişim yönlerini detaylı şekilde ele almaktadır. Sonuç olarak, yapay zekânın eğitimde etkili ve etik bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitime yatırım yapılmalı, veri güvenliği politikaları güçlendirilmeli ve öğrenci merkezli sistemler geliştirilmeye devam edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Eğitimde Yapay Zekâ, Uyarlanabilir Öğrenme, Doğal Dil İşleme, Eğitim Teknolojileri, Etik Sorunlar, Pedagojik Yaklaşımlar

Abstract

Technological advancements are transforming education systems, adding new dimensions to learning processes. Artificial intelligence (AI) agents have significant potential to provide personalized learning experiences, support teachers, and enhance educational efficiency. This article explores the theoretical framework of AI in education, discussing concepts such as Vygotsky's Sociocultural Theory, Piaget's Cognitive Development Theory, and the Dual Process Theory. AI-powered adaptive learning systems, Natural Language Processing (NLP)-based chatbots, and automated assessment mechanisms offer personalized learning paths for students, enhancing the learning experience. However, the implementation of AI in education also raises ethical concerns and pedagogical challenges. Issues such as student data privacy, algorithmic bias, and teachers' adoption of AI tools are critical factors determining the effectiveness of these technologies. The paper provides a comprehensive discussion on the advantages, challenges, and future perspectives of AI-assisted education systems. In conclusion, to ensure the effective and ethical integration of AI in education, investments should be made in teacher training, data security policies must be strengthened, and student-centered AI systems should be continuously developed.

Keywords: Artificial Intelligence, AI in Education, Adaptive Learning, Natural Language Processing, Educational Technologies, Ethical Concerns, Pedagogical Approaches

Highlights

- AI enables personalized and adaptive learning experiences.
- AI tools reduce teachers' workload through automation.
- Ethics and data privacy are crucial in educational AI use.

Introduction

Technological advances are transforming education systems and bringing new dimensions to learning processes. Artificial intelligence (AI) agents have significant potential, especially in providing personalized learning experiences, supporting teachers and making educational processes more efficient (Holmes, Bialik & Fadel, 2021). Today, AI is used in many fields such as learning analytics, adaptive education systems, natural language processing (NLP)-based chatbots, and automated assessment mechanisms (Zawacki-Richter et al., 2019).

However, the use of AI in education is not limited to technical advances; multidimensional factors such as pedagogical approaches, ethical concerns, and the educational efficiency of systems also shape this process (Luckin, 2018). Issues such as privacy of student data, bias in AI systems, and teachers' level of adoption of these technologies are critical elements that determine the future of AI applications in education (Popenici & Kerr, 2017).

This article details the use of artificial intelligence agents in education and comprehensively examines the advantages, challenges and possible future developments of these technologies. The role of artificial intelligence in the digitalization process of education will be discussed based on the theoretical framework and evaluations will be made in the light of the existing academic literature.

Artificial Intelligence and Pedagogical Foundations in Education

Artificial intelligence (AI) in education is a broad research area that can be addressed from different theoretical perspectives. Various theoretical approaches positioned at the intersection of disciplines such as cognitive sciences, educational psychology and artificial intelligence engineering are used to understand the effects of technology on learning processes (Zawacki-Richter et al., 2019).

The main theoretical approaches that form the basis of artificial intelligence applications in education are as follows:

Artificial Intelligence Based Learning Theories

Vygotsky's Social Learning Theory

Vygotsky's (Sociocultural Theory of Learning) social learning theory emphasizes that an individual's learning process is shaped by social and cultural interactions (Vygotsky, 1978). Artificial intelligence-based education systems overlap with Vygotsky's theory by interacting with students and guiding their cognitive development. In particular, chatbots and virtual tutors enable students to be supported within the zone of convergent development (ZPD) (Luckin, 2018).

Piaget's Theory of Cognitive Development

Piaget (1952) argued that learning progresses depending on the individual's mental developmental stages. AI-supported learning systems align with this theory by providing adaptive learning experiences in accordance with students' age and cognitive levels (Holmes, Bialik & Fadel, 2021). For example, AI-based adaptive learning systems can make the learning process more effective by personalizing content according to children's cognitive developmental stages.

Machine Learning and Cognitive Models

Machine Learning (ML) and Adaptive Learning

Machine learning algorithms analyze students' performance and provide personalized recommendations to optimize individual learning paths (Zawacki-Richter et al., 2019). Learning analytics systems can evaluate students' academic performance, identify their strengths and weaknesses, and create rapid feedback mechanisms (Li et al., 2025).

Natural Language Processing (NLP) and Conversational Learning

Natural language processing (NLP), a subfield of, contributes to the development of chatbots and virtual tutors in education. These systems are used to understand student questions, generate contextual responses, and provide immediate feedback to students (AlYounas & El-Dakhs, 2025). NLP-supported teaching tools facilitate the learning process by reducing cognitive load while guiding students (Yıldırım-Erbaşı, et. all. 2025).

Dual Theory (Dual Process Process Theory)

The Dual Model Learning Theory put forward by and West (2000) suggests that individuals

process information through two different cognitive processes: fast, intuitive thinking (System 1) and slow, analytical thinking (System 2). AI-supported educational tools support students' interaction between these two systems and improve their critical thinking and problem-solving skills (Stanovich Popenici & Kerr, 2017).

Can make System 2 work more effectively by offering different strategies according to. Thus, the learner's capacity for deep learning and long-term comprehension can be increased (For example, adaptive learning systems the student's learning speed and knowledge levelLi et al., 2025).

Artificial Intelligence and Cognitive Processing Theory in Education

Cognitive load theory examines how an individual's mental capacity is used during learning (Sweller, 1988). AI-supported instructional systems help students focus by reducing unnecessary cognitive load. In particular, chatbots, automated assessment systems and adaptive learning software can be designed to help students process only meaningful information (Goldston, 2025).

Uses of Artificial Intelligence Agents in Education

Artificial intelligence (AI) agents in education have great potential to individualize teaching processes, provide support to teachers, and offer students an active learning experience (Zawacki-Richter et al., 2019). Today, AI is widely used in various fields such as personalized teaching systems, virtual tutors, automated assessment mechanisms, and gamified education models (Holmes et al., 2021). Below, the main uses of artificial intelligence in education are detailed.

Intelligent Instructional Systems and Personalized Learning

AI-based intelligent tutoring systems are systems that can provide personalized content by analyzing student data. These systems determine students' learning speeds, strengths and weaknesses and create customized study plans (Li et al., 2025). Developed using machine learning (ML) and learning analytics, these systems can track student progress and provide real-time feedback (Luckin, 2018).

For example, teachable teachable AI AI agentsagents, known as, can analyze students' cognitive processes and guide them according to their level of understanding. Holmes et al. (2021) emphasize that such AI systems play an important role in improving students' academic achievement.

Increase their engagement (Yıldırım-Erbaşı, et. all. 2025). Recent studies have shown that personalized learning experiences increase students' motivation, improve their self-regulation skills and in the learning process

Chatbots and Virtual Tutors

AI-powered chatbots and virtual tutors make learning processes more accessible by providing 24/7 support to students (Malik & Shah, 2025). Thanks to Natural Language Processing (NLP) technologies, these systems can answer student questions, explain course content, and provide individualized learning recommendations (Younas & El-Dakhs, 2025).

Especially in distance education, AI-supported tutors enable students to have a more interactive and customized learning experience. According to research, the use of virtual tutors has been found to increase students' interest in the lessons and their participation in the learning process (Luckin, 2018).

For example, online education platforms such as Academy guide students using AI-based chatbots. Such systems offer a more flexible structure compared to traditional teaching methods by allowing students to be guided according to their individual needs during the learning process (Coursera and Khan Zawacki-Richter et al., 2019).

Gamified Education Models

One of the most effective ways to increase student motivation is through gamified learning strategies. AI-supported gamification systems make the learning process fun by enabling students to interact more (Stasolla & Passaro, 2025).

AI-based gamification systems offer reward mechanisms and create individualized tasks by analyzing student performance (Li et al., 2025). Such systems are widely used, especially in the field of STEM (science, technology, engineering and mathematics) education.

Artificial intelligence-based educational tools developed especially for students with neurodevelopmental disorders provide a significant improvement in learning processes. AI-supported gamification systems in special education help students improve their cognitive and motor skills by increasing their attention (Stasolla & Passaro, 2025).

For example, Minecraft Education and Duolingo offer AI-enabled learning experiences based on gamified learning models. These platforms create customized tasks with artificial intelligence for students to achieve specific goals (Holmes et al., 2021).

Evaluation and Feedback Mechanisms

In education, artificial intelligence-supported automated assessment systems are used to lighten the workload of teachers and provide faster feedback to students (Yıldırım-Erbaşı, et. al. 2025).

AI-based assessment mechanisms can analyze student performance and provide customized feedback. In particular, natural language processing (NLP) supported systems can automatically evaluate text-based assignments by analyzing student responses and provide meaningful feedback (Younas & El-Dakhs, 2025).

Especially in large-scale exams, automated assessment systems reduce the assessment burden on teachers and provide an objective grading process. Research shows that artificial intelligence-based assessment systems increase student achievement and provide faster progress in the learning process (Goldston, 2025).

In the future, AI-assisted assessment systems such as biometric assessment, facial recognition technology and sentiment analysis are expected to be used more in education (Li et al., 2025)

Advantages of Artificial Intelligence Agents in Education

The use of artificial intelligence agents in education provides significant advantages in terms of making learning processes more effective, reducing the workload of teachers and providing students with more personalized educational experiences. While traditional teaching methods usually present the same content to all students, AI-supported systems create a customized learning environment by analyzing students' individual learning speeds, strengths and weaknesses (Li et al., 2025). These systems can increase academic success by identifying the subjects that the student is deficient in and providing him/her with customized content and feedback.

In addition to personalized learning experiences for students, AI also significantly reduces the administrative burden on teachers. AI-supported automated assessment systems allow teachers more time on lesson planning by providing fast and objective evaluation of exams and assignments to spend (Yıldırım-Erbaşı, et. al. 2025). In addition, the automatic creation of course materials and their adaptation according to student performance contribute to making educational processes more efficient.

In the field of special education, artificial intelligence helps students with disabilities to adapt to educational processes more easily. AI-supported learning systems are customized according to individual needs and offer accessibility solutions for students with visual, hearing or learning disabilities (Thurzo, 2025). For example, educational tools that work with voice commands or artificial intelligence applications that provide real-time subtitles support equal opportunities in education by enabling individuals with disabilities to participate more actively in the educational process.

In addition, AI-supported educational technologies increase students' motivation and make the learning process more interesting. AI systems supported by gamification techniques can make the learning process more interactive by offering tasks, points and rewards that encourage students to learn (Stasolla & Passaro, 2025). Especially in STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) fields, AI-based simulations and virtual laboratories can help students understand abstract concepts more easily and benefit from hands-on learning opportunities.

Finally, AI-based education systems analyze student data and provide valuable insights into learning processes. Educational administrators and teachers can use these insights to improve their teaching methods and offer solutions that are better suited to students' needs (Goldston, 2025). Thanks to big data analytics, success rates in education can be increased, students' academic progress can be better tracked, and education policies can be shaped in a more informed way.

Considering all these advantages, it is predicted that the role of artificial intelligence agents in education is gradually increasing and will carry educational processes even further in the future. However, in order to implement these technologies effectively, ethical rules need to be determined, teachers need to be trained to use artificial intelligence tools, and necessary measures need to be taken regarding data security.

Challenges and Ethical Issues

While the proliferation of artificial intelligence technologies in education offers many advantages to students and teachers, it also brings with it various ethical and technical challenges. These challenges include data privacy and security, teacher and student acceptance of AI systems, algorithmic bias, and fairness in education. In order for AI to be used effectively and fairly in educational processes, these issues need to be addressed and

solutions developed.

With the use of AI-based educational tools, processes such as collecting, analyzing and storing student data raise important questions about data privacy. AI-supported learning systems offer personalized recommendations by continuously monitoring students' performances and behaviors. However, there are risks that the large amounts of data collected in this process may be misused, exposed to unauthorized access or shared for commercial purposes (Goldston, 2025). Legal regulations such as the European Union's General Data Protection Regulation (GDPR) and the Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA) in the United States include policies to protect student data. However, more stringent regulations are needed to fully implement such legal frameworks on a global level and to ensure that AI systems operate within ethical boundaries.

Another important issue is how teachers and students react to and adopt AI-supported education systems. Many teachers, accustomed to traditional teaching methods, are concerned about the role of AI in education. Teachers are uncertain about how AI will affect the pedagogical process in classrooms and how it will change their roles (Jahankhani, et. al. 2023). Teachers in particular are concerned that too much involvement of AI in decision-making in teaching processes will reduce the human touch in education. Similarly, students may have different attitudes towards interacting with AI systems. While students who are familiar with technology can easily adopt these systems, some students may have difficulty adapting to these innovations due to the digital divide. Therefore, it is of great importance that AI-supported education systems are designed by considering the needs of teachers and students and provide user-friendly interfaces.

How artificial intelligence systems ensure equality and fairness in education is also a critical topic of debate. The widespread use of artificial intelligence models in education algorithmic in some cases may bring problems of. Artificial intelligence systems can learn the biases in the datasets they are developed for and reflect these biases in the educational process. For example, bias an artificial intelligence model trained on students from a certain region may not make fair decisions for students from different socioeconomic backgrounds (Popenici & Kerr, 2017). In order to prevent algorithmic bias, artificial intelligence systems should be trained with more comprehensive and diverse data sets, subjected to regular auditing processes, and operated in line with the principles of transparency.

To overcome all these ethical and technical challenges, AI-enabled education policies

need to be established in an open and transparent framework. Training programs to increase AI literacy for teachers, students and educational administrators should be organized and data privacy policies should be strengthened. In addition, the role of AI systems in pedagogical processes should be positioned as a complement to teachers and care should be taken to preserve a human-centered understanding of education. Artificial intelligence in education can only become a truly sustainable and inclusive innovation when it is developed in line with ethical principles and with the human factor in mind.

Future Perspectives and Recommendations

As the use of AI in education becomes more widespread in the future, comprehensive policies and strategies are needed to implement this technology in an effective, ethical, and sustainable manner. The integration of AI into educational processes should be supported not only by developments technological but also by pedagogical, ethical, and managerial approaches. Therefore, it is critical to establish AI-supported education policies, adapt teachers and students to these systems, set data security standards, and develop student-centered AI systems.

First, educational institutions need to develop guidelines that promote the ethical use of AI. The use of AI-based systems in education should not only be based on technical infrastructure, but also on specific ethical standards and guidelines. While regulations such as the European Union's General Data Protection Regulation (GDPR) and the Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA) in the States United are important steps in protecting student data, more comprehensive and education-focused regulations are needed for the use of artificial intelligence in education on a scale global (Goldston, 2025). Shaping education policies within framework this will prevent, and the misuse of student data create a secure digital education environment.

However, special training programs need to be created for teachers to use AI-based systems effectively. The integration of artificial intelligence into educational processes should not be limited to the use of these technologies as a tool, but teachers should also be trained on how to strengthen their strategies teaching with systems AI-based. Research has shown that when are able to use teachers AI-supported tools effectively, a significant increase in student achievement is observed (Li et al., 2025). However, for these systems to be adopted by teachers, educators need to increase their awareness of technology and develop their skills digital pedagogical.

As become more widespread AI-based education systems in the future, more advanced encryption techniques and data protection mechanisms should be implemented for the security of student data. Artificial intelligence systems optimize learning processes by analyzing copious amounts of student data, but there are various risks to the security of this data. Supporting artificial intelligence systems used in education with strong data encryption algorithms and anonymization methods to protect personal information will ensure the protection of student privacy (Jahankhani, et. Al. 2023). In addition, educational institutions should be transparent in their processes data collection and provide students with clear information about how their data is processed, which will increase trust in AI.

artificial in the process of future development intelligence systems, it is of immense importance to design these technologies with approacha student-centered. While offer many AI-based educational platforms today generalized solutions, it is necessary to develop systems that focus more on student needs and adapt to individual learning styles. Adaptive learning technologies can provide customized content by considering students' individual learning speeds, interests, and academic levels (Yıldırım-Erbaşı, et. Al. 2025). As such systems become more widespread in the future, it will be possible for each student to have a learning experience at pace their own and in accordance with their needs.

In conclusion, the successful implementation of AI in education requires comprehensive policy reforms, teacher training, data security measures and, a focus on student-centered system designs. In this process, it is of immense importance that educational administrators, policy makers and technology developers work in collaboration to make AI-supported education systems more secure, ethical, and effective. Although it is predicted that artificial intelligence will play a more active role in education in the future, designing these technologies with approach a human-centered will ensure the protection of quality and fairness in education.

References

- Goldston, J. L. (2025). Gemach prompt engineering 101–A comprehensive guide. *ScholarSphere*, 42(3), 123–140.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Routledge.
- Jahankhani, H., Jamal, A., Brown, G., Sainidis, E., Fong, R., & Butt, U. J. (Eds.). (2023). *AI, blockchain and self-sovereign identity in higher education*. Springer Nature.

- Li, C., Song, Y., & Lyu, B. (2025). Exploring the role of teachable AI agents' personality traits in shaping student interaction and learning in mathematics education. *Proceedings of the 15th ACM Conference on Educational AI*, 223–245.
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Press.
- Malik, M. A., & Shah, R. (2025). AI teachers: AI-based robots as teachers – History, potential, concerns, and recommendations. *Journal of Educational Robotics*, 19(2), 50–73.
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1–13.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 23(5), 645–665.
- Stasolla, F., & Passaro, A. (2025). Combined deep and reinforcement learning with gaming to promote healthcare in neurodevelopmental disorders: A new hypothesis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16(1), 112–132.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Thurzo, A. (2025). Provable AI ethics and explainability in next-generation medical and educational AI agents: Trustworthy ethical firewall. *Preprints*, 1–18.
- Yildirim-Erbasli, S., Bulut, O., Epp, C. D., & Cui, Y. (2025). Advancing higher education students' assessment experiences with conversational agents. *Educational technology research and development*, 1-24.
- Younas, M., & El-Dakhs, D. A. S. (2025). A comprehensive systematic review of AI-driven approaches to self-directed learning. *IEEE Access*, 33(5), 789–805.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1–27.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 73-89

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 73-89



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜLTECİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN ETMENLERİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE FACTORS AFFECTING CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS REFUGEE STUDENTS

Ramazan KESKİNSAZ,

*Kaklık Osman Evran Çok Programlı
Anadolu Lisesi, Denizli, TÜRKİYE*

Süleyman YANKAYIŞ,

*Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli, TÜRKİYE,
slymn_ynkys20@hotmail.com*

Seval KESKİNSAZ YALÇIN,

*Ulukent Şehit Öğretmen Ayşe Konakçı
Ortaokulu, Denizli, TÜRKİYE*

Yükleme: 28.04.2025; Kabul: 17.05.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Keskinsaz, R., Keskinsaz-Yalçın, S., & Yankayış, S. (2025). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 73-89.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Bu çalışmanın amacı, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Türkiye Cumhuriyeti'ne farklı sebeplerden dolayı göç etmiş olan mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenleri incelemektir. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından betimlenmeye çalışılacağı bu çalışma tarama modelindedir. Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı itibarı ile 2890 olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi ilkokullarda görev yapan ve oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 350 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri ve okulun bulunduğu duruma ilişkin değişkenlere yer verilmiştir. İkinci Bölümde Sağlam ve Kanbur (2017). tarafından geliştirilen Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin yaş, medeni durum. Görev yaptığı ilçe, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum, sınıfında mülteci öğrenci olma durumu ve kaç yıldır mülteci öğrenci eğitimi verme düzeylerine göre bir fark göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kadın sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere tutumlarının erkek öğretmenlerden daha pozitif olduğu, kıdem yılı 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre mülteci öğrenci eğitimine yönelik tutumlarının pozitif olduğu, mülteci öğrenci eğitimi almış olan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre tutumlarının daha pozitif olduğu, sınıfında 1-5 mülteci öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre tutumlarının daha pozitif olduğu saptanmıştır..

Anahtar Kelimeler: Mülteci, göç, sınıf öğretmeni

Abstract

The purpose of this study is to examine the factors affecting the attitudes of teachers working in official primary schools towards refugee students who have migrated to the Republic of Turkey for different reasons. This study, which will attempt to describe the attitudes of class teachers towards refugee students in terms of different variables, is in the screening model. It has been determined that the number of class teachers working in official schools in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province is 2890 as of the 2022-2023 Academic Year. The sample of the study consists of 350 teachers working in official primary schools in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province and selected through proportional cluster sampling. The data of the study consists of two parts. In the first section, variables related to teachers' personal characteristics and the situation in which the school is located are included. In the second section, the Refugee Student Attitude Scale developed by Sağlam and Kanbur (2017) was used. It was determined that the factors affecting the attitudes of classroom teachers towards refugee students do not show any difference according to age, marital status, the district where they work, the socio-economic status of the school, the presence of refugee students in their class and the number of years they have been educating refugee students. According to the gender of the teachers, it was determined that female classroom teachers have more positive attitudes towards refugee students than male teachers, classroom teachers with 11-15 years of seniority have more positive attitudes towards refugee student education than other teachers, classroom teachers who have received refugee student education have more positive attitudes than other teachers, and classroom teachers with 1-5 refugee students in their class have more positive attitudes than other classroom teachers.

Keywords: Refugee, migration, classroom teacher

Öne Çıkanlar

- Kadın öğretmenler, mülteci öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergilemektedir.
- 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tutumları diğer gruplardan daha olumludur.
- Sınıfında 1-5 mülteci öğrenci olan öğretmenlerin tutumları daha pozitiftir.

Giriş

Tarih boyunca göç hareketlerinin yoğun olarak yaşandığı bir coğrafyada yer alan Türkiye, özellikle son yıllarda yaşanan jeopolitik gelişmelerin etkisiyle kitlesel mülteci göçlerine sahne olmuştur. Suriye iç savaşı başta olmak üzere bölgesel krizler nedeniyle Türkiye'ye gelen mültecilerin sayısı hızla artarken, bu kitlenin önemli bir bölümünü çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. Mültecilerin, ülkelerine geri dönüş için uygun şartların oluşmaması nedeniyle uzun süreli olarak Türkiye'de yaşamaya başlaması, bu bireylerin özellikle çocuklarının eğitimi ve topluma entegrasyonu konusunu gündeme getirmiştir. Mülteci öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sistemine dahil edilerek sosyalleşmeleri hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal uyum açısından kritik öneme sahiptir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf ortamında üstlendiği roller daha da belirleyici hâle gelmektedir. Sınıf öğretmenleri, farklı dil, kültür ve değer sistemlerine sahip öğrencilere yönelik empati geliştirerek kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmakla yükümlüdür. Ancak son yıllarda, mülteci öğrencilerle çalışan birçok öğretmenin bu konuda sınırlı bilgi ve deneyime sahip olması, eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyleri, mülteci öğrenci eğitimine yönelik aldıkları eğitimler, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik yapıları ve sınıflarında mülteci öğrenci bulunup bulunmadığı gibi değişkenlerin, öğretmenlerin tutumlarını nasıl etkilediği araştırılmaya değer bir konudur.

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bireysel özelliklerine ve görev yaptıkları çevresel koşullara göre bu tutumların farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Günümüz eğitim anlayışı, teknolojinin sunduğu olanaklarla birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken, kültürel çeşitliliğe duyarlı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitim ortamına entegrasyonu konusunda farkındalıklarının artırılması hem akademik başarı hem de toplumsal uyum açısından

vazgeçilmezdir. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerini geliştirerek öğrencilerin özgüven kazanmalarına, iletişim kurmalarına ve kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlamaları beklenmektedir. Sınıf ortamında sağlıklı, güvenli ve kapsayıcı bir öğrenme atmosferinin oluşturulması, öğretmenin pedagojik yeterliliği ve sınıf içi gözlem becerisiyle doğrudan ilişkilidir.

Bu çalışma hem teorik hem de uygulamalı düzeyde eğitim alanına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların, mülteci öğrencilere yönelik daha etkili eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın önemi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması ve toplumsal bütünleşmenin desteklenmesi açısından oldukça büyüktür.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve uygulanması ve verilerin analizi başlıklar altında incelenmiştir.

ARAŞTIRMANIN Modeli

Denizli Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan anket uygulama izni ile Denizli ili genelinde resmi ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerine Google form üzerinden ulaşılarak öğretmenlerin kişisel özellikleri ve okulun bulunduğu duruma ilişkin değişkenlere ve Sağlam ve Kanbur (2017). tarafından geliştirilen Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin toplanması Eylül-Ekim 2022 aylarında yapılmıştır

Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Denizli ili genelinde resmi ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri oluşturacaktır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri sayısı (Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Verileri) toplam 2890 civarındadır. Basit seçkisiz örnekleme yoluyla çalışmaya dahil olacak öğretmen sayısının Büyüköztürk ve diğerleri (2017) tarafından düzenlenen örneklem büyüklüğü tablosu temele alınarak 350 olarak belirlenmiş ve Tablo 1’de Araştırmaya katılanların demografik dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılanların Demografik Dağılımı

Ölçek maddesi	Katılma düzeyi	f	%
Yaş	21-30 yaş	21	6,00
	31-40 yaş	169	48,28
	41-50 yaş	124	35,42
	51 ve üstü yaş	36	10,28
	Toplam	350	100
Cinsiyet	Kadın	202	57,72
	Erkek	148	42,28
	Toplam	350	100
Medeni Durum	Bekar	64	18,28
	Evli	286	81,72
	Toplam	350	100
Kıdem Yılı	1-5 yıl	29	8,28
	6-10 yıl	72	20,57
	11-15 yıl	83	23,71
	16 yıl ve üstü	166	47,42
	Toplam	350	100
Öğrenim Düzeyi	Lisans	246	70,28
	Lisansüstü	104	29,72
	Toplam	350	100
Okulun Bulunduğu İlçe	Pamukkale	185	52,85
	Merkezefendi	165	47,15
	Toplam	350	100
Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Alt	145	41,42
	Orta	180	51,42
	Üst	25	7,14
	Toplam	350	100
Mülteci öğrencilerin eğitime yönelik kurs veya seminerler aldığı	Evet	42	12,00
	Hayır	308	88,00
	Toplam	350	100
Sınıfta mülteci öğrenci durumu	Var	131	37,42
	Yok	219	62,57
	Toplam	350	100
Kaç yıldır sınıfınızda mülteci öğrencilere yönelik eğitim verdiği	1-3 Yıl	308	88,00
	4-7 Yıl	36	10,28
	8 Yıl ve üstü	6	1,71
	Toplam	350	100
Sınıfında kaç tane mülteci öğrenci bulunduğu	0	222	63,42
	1-5 Öğrenci	104	29,71
	6-10 Öğrenci	14	4,00
	11-15 öğrenci	4	1,1
	16 Öğrenci ve üstü	6	1,7
	Toplam	350	100

Tablo 1'e göre, katılımcıların %6'sının 21-30 yaşlarında, %48,28'inin 31-40 yaşları arasında, %35,42'sinin 41-50 yaşları arasında ve %10,28'inin 51 yaş ve üstü yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, %57,72'si kadın %42,28'si erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımı, %18,28'i bekar %81,72'si evli olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılı durumlarına göre, %8,28'i 1-5 yıl %20,57'si 6-10 yıl %23,71'i 11-15 yıl %47,42'si 16 yıl üzeri olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenim düzeyleri durumlarına göre %70,28'i lisans %29,72'si yüksek lisans düzeyinde oldukları görülmüştür. Katılımcıların çalıştığı okulun bulunduğu ilçelere göre dağılımı %52,85'i Pamukkale ilçesi %47,15'inin Merkezefendi

ilçesinde olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinde geçmiş yıllarda mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik kurs veya seminer alma durumlarına göre %12'si evet %88'i hayır yanıtı verdikleri görülmüştür. Katılımcıların sınıfında şuanda mülteci öğrenciye eğitim verme durumlarına göre %37,42 var %62,57'si yok yanıtını verdikleri görülmüştür. Katılımcıların mülteci öğrencilere yönelik %88'i 1-3 yıl %10,28'i 4-7 yıl %1,71'i 8yıl ve üstü eğitim verdikleri görülmüştür. Katılımcıların sınıfında bulunan mülteci öğrenci sayılarının %63,42'sinde hiç mülteci öğrenci olmadığı %29,71'inde 1-5 öğrenci %4'ünde 6-10 öğrenci %2,85'inde 11 ve üzeri öğrenci olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri ve okulun bulunduğu duruma ilişkin değişkenlere yer verilmiştir. Bunlar; yaş, cinsiyet, medeni durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, kıdem yılı, mezun olduğu öğrenim düzeyi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, öğretmenin mülteci eğitime yönelik seminer ve kurs alması, sınıfında mülteci öğrenci olması, kaç yıldır sınıfınızda mülteci öğrencilere yönelik eğitim verdiği, sınıfında kaç tane mülteci öğrenci bulunduğu gibi değişkenlerdir.

İkinci bölümde Sağlam ve Kanbur (2017). tarafından geliştirilen (İletişim (11 madde): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 Uyum (9 madde): 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, Yeterlik (4 madde): 21, 22, 23, 24) 24 maddeden oluşan Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçekten alınabilecek minimum puan 24 ve maksimum puan 96'dır. Her bir boyutta ve ölçek toplamında puanın yüksekliği, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmıştır. 4'lü Likert Ölçeği kullanılmıştır. (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Biraz Katılıyorum, 3=Çoğunlukla Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4= Tamamen Katılıyorum). Ayrıca ölçeğin güvenilirliği ise (Cronbach's Alpha) 0.955 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar, Jamovi 2.3.0 İstatistik programına kodlanarak girilip, gerekli analizler yapılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiş ve veriler normal dağıldığından parametrik testler kullanılmıştır.

Mülteci öğrencilere yönelik tutumlar ölçeği verilerinin normallik analizinde çarpıklık-basıklık kat sayılarına bakıldığında (çarpıklık= -0.147 basıklık=0.083) -1 +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Histogram ve Q-Q plot grafiklerinde normal dağılım olduğu gözlenmiştir.

Tablo 2.

Normallik testi

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Ölçeği	s	sd	p
	88.9	349	<0.001

Varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüş ve alt problemlerin analizine geçilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma probleminin cevaplanması amacıyla hazırlanan maddelerin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Tabloda katılma düzeyi olarak Hiç Katılmıyorum 1, Biraz Katılıyorum 2, Çoğunlukla Katılıyorum 3, Tamamen Katılıyorum 4 rakamıyla ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.*Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Yaşına Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2	Anlamlı fark
Gruplar arası	339	3	113	.559	.642	.005	Yok
Gruplar içi	69886	346	202				Yok

Tablo 3.'te görülebileceği üzere öğretmenlerin yaşları ile mülteci öğrencileri yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. ($F_{3,346}=0.559$; $p>.05$)

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bağımsız gruplar t-testi yapabilmek için çarpıklık-basıklık kat sayılarına bakıldığında Erkek öğretmenlerde (çarpıklık= -0.012 basıklık=-0.152) kadın öğretmenlerde (çarpıklık= -

0.159 basıklık=-0.021) -1 +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Varyansların homojenlik testi için levene's testi sonuçlarına $p>.005$ olduğu için student's t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının puan ortalamasının cinsiyetlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Kadın	198	69.6	13.2	3.44	348	<0.001
Erkek	152	64.5	15.0			

Tablo 4.'te görülebileceği üzere kadın öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=69.06$) ile erkek öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=64.5$) arasında anlamlı bir fark vardır. ($t_{348}=3.44$; $p<.05$).

Etki büyüklüğü değeri olan Cohen d katsayısı hesaplanmış ve .368 değeri elde edilmiştir. Bu değer cinsiyetler arasında orta bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mülteci öğrenci eğitimine yönelik kendilerinin daha yeterli oldukları görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bağımsız gruplar t-testi yapabilmek için çarpıklık-basıklık kat sayılarına bakıldığında bekar öğretmenlerde (çarpıklık= -0.11 basıklık=-0.38) evli öğretmenlerde (çarpıklık= -0.19 basıklık= -0.06) -1 +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Varyansların homojenlik testi için levene's testi sonuçlarına $p<.05$ olduğu için Welch's t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının puan ortalamasının medeni durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bekar	62	65.8	9.55	-1.25	135	.212
Evli	288	67.7	15.0			

Tablo 5'te görülebileceği üzere bekar öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=65.8$) ile evli öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=67.7$) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($t_{135}=-1.25$; $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğretmenlerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının kıdem yıllarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Mülteci öğrencilere yönelik tutumlar öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ANOVA testi sonuçları

Varyansın kaynağı	.T.	<i>d</i>	.O.		²	Anlamlı fark
Gruplar arası	094		98	.54	015	2-3;3-4
Gruplar içi	8131	46	97			

1: 0-5 yıl; 2: 6-10 yıl; 3: 11-15 yıl; 4: 16 yıl ve üzeri

Tablo 6.'da görülebileceği üzere öğretmenlerin kıdem yılları ile mülteci öğrencileri yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($F_{3,346}=3.54$; $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testlerden Benferroni testi yapılmış ve buna göre 11-15 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının 0-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle aynı olduğu; diğer kıdem yılına sahip öğretmen gruplarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mülteci öğrenci eğitimine yeterlilik seviyeleri daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.015$ olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmen mülteci öğrencilere yönelik tutumlarındaki varyansın %1,5'si kıdem yılı değişkeniyle açıklanabilmektedir. Kalan %98,5'lik kısım analize dahil edilmeyen başka değişkenlerce açıklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bağımsız gruplar t-testi yapabilmek için çarpıklık-basıklık kat sayılarına bakıldığında öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerde (çarpıklık= -0.267 basıklık= -0.738) öğrenim düzeyi lisans olan öğretmenlerde (çarpıklık= -0.169 basıklık= -0.308) -1 +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Varyansların homojenlik testi için levene's testi sonuçlarına $p>.05$ olduğu için student's t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının puan ortalamasının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Lisans Üstü	105	64.0	13.0	-2.95	348	.003
Lisans	245	68.8	14.4			

Tablo 7.'de görülebileceği üzere lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=68.8$) ile yüksek lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=64.0$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t_{348}=-2.95$; $p<.05$).

Etki büyüklüğü değeri olan Cohen d katsayısı hesaplanmış ve .344 değeri elde edilmiştir. Bu değer öğrenim düzeyleri arasında orta bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçelere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bağımsız gruplar t-testi yapabilmek için çarpıklık-basıklık kat sayılarına bakıldığında Pamukkale ilçesinde görev yapan öğretmenlerde (çarpıklık=-0.030 basıklık= -0.576) merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenlerde (çarpıklık= -0.251 basıklık= 0.483) -1 +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Varyansların homojenlik testi için levene's testi sonuçlarına $p>.05$ olduğu için student's t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının puan ortalamasının görev

yaptıkları ilçelere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Pamukkale	181	67.0	13.3	-0.518	348	.605
Merkezefendi	169	67.8	15.1			

Tablo 8.'de görülebileceği üzere Pamukkale ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=67.0$) ile merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=67.8$) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($t_{348}=-.518$; $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okul'un sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğretmenlerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9.'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2	Anlamlı fark
Gruplar arası	56.5	2	28.3	.140	.870	.001	
Gruplar içi	70168.4	347	202.2				

Tablo 9.'da görülebileceği üzere okulun sosyo-ekonomik durumu ile mülteci öğrencileri yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur ($f_{2,347}=.140$; $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrenci eğitimine yönelik kurs veya seminer alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bağımsız gruplar t-testi yapabilmek için çarpıklık-basıklık kat sayılarına bakıldığında

mülteci öğrenci eğitime yönelik kurs ve seminer alan öğretmenlerde (çarpıklık=-0.098 basıklık= -0.612) mülteci öğrenci eğitime yönelik kurs ve seminer almayan öğretmenlerde (çarpıklık= -0.147 basıklık= 0.168) -1 +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Varyansların homojenlik testi için levene's testi sonuçlarına $p>.05$ olduğu için student's t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının puan ortalamasının öğretmenlerin mülteci öğrenci eğitime yönelik kurs veya seminer alma durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Kurs ve Seminer Alma Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Kurs ve Seminer alma durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hayır	305	66.9	14.2	-1.60	348	.111
Evet	45	70.5	13.6			

Tablo 10.'da görülebileceği üzere mülteci öğrencilerin eğitime yönelik kurs veya seminer alan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=70.5$) ile mülteci öğrencilerin eğitime yönelik kurs veya seminer almayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=69.9$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kurs ve seminer alan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik eğitime hazır oldukları görülmüştür ($t_{59.2}=1.65$; $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin sınıfında mülteci öğrenci olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bağımsız gruplar t-testi yapabilmek için çarpıklık-basıklık kat sayılarına bakıldığında sınıfında mülteci öğrenci olan öğretmenlerde (çarpıklık= -0.089 basıklık=-0.546) sınıfında mülteci öğrenci olmayan öğretmenlerde (çarpıklık= -0.109 basıklık= 0.123) -1 +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Varyansların homojenlik testi için levene's testi sonuçlarına $p>.05$ olduğu için student's t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının puan ortalamasının öğretmenlerin sınıfında mülteci öğrenci olma durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini

belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 11.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Sınıfında Mülteci Öğrenci Olma Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Kurs ve Seminer alma durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Var	131	68.8	12.3	1.44	348	.151
Yok	219	66.5	15.1			

Tablo 11.'de görülebileceği üzere sınıfında mülteci öğrenci olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=68.8$) ile sınıfında mülteci öğrenci olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=66.5$) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($t_{348}=1.51$; $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin kaç yıldır mülteci öğrenci eğitimi verdiğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının kaç yıldır mülteci öğrenci eğitimi verdiğine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Kaç Yıldır Mülteci Öğrenci Eğitimi Verdiğine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	K.T.	<i>sd</i>	K.O.	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar arası	253	2	127	.627	.535	.535	
Gruplar içi	69972	347	202				

Tablo 12.'de görülebileceği üzere öğretmenlerin kaç yıldır mülteci öğrenci eğitimi verdikleri ile mülteci öğrencileri yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. ($f_{2,347}=.627$; $p>.05$)

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin, sınıf öğretmenlerinin sınıfında bulunan mülteci öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğretmenlerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının sınıfında bulunan mülteci öğrenci

sayısına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlar Öğretmenlerin Sınıfındaki Mülteci Öğrenci Sayılarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	K.T.	sd	K.O.		p	η^2	Anlamlı fark
Gruplar arası	1519	4	380	1.91	.0109	.022	1-2;2-5
Gruplar içi	68706	346	199				

1: 0 öğrenci; 2: 1-5 öğrenci; 3: 6-10 öğrenci; 4: 11-15 öğrenci; 5: 16 ve üstü öğrenci

Tablo 13.'de görülebileceği üzere sınıfta bulunan mülteci öğrenci sayısı ile mülteci öğrencileri yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($F_{4,346}=1.91$; $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testlerden Benferroni testi yapılmış ve buna göre sınıfta 1-5 mülteci olan öğretmen ile sınıfta hiç mülteci olmayan öğretmen ve sınıfta 16'dan fazla mülteci öğrenci olan öğretmen gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.022$ olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmen mülteci öğrencilere yönelik tutumlarındaki varyansın %2.2'si sınıfta bulunan mülteci öğrenci sayısı değişkeniyle açıklanabilmektedir. Kalan %97.8'lik kısım analize dahil edilmeyen başka değişkenlerce açıklanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli demografik ve profesyonel faktörlerle olan ilişkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin tutumlarının bazı etmenlere göre anlamlı farklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öncelikle, öğretmenlerin yaşlarının mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, mevcut literatürle tutarsızlık göstermektedir çünkü bazı çalışmalar yaş faktörünün tutumları etkileyebileceğini öne sürmektedir (Keskin ve Okçu, 2021). Ancak bu çalışmada yaşın etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ve bilgi birikimlerinin, yaşa kıyasla daha etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Cinsiyet açısından ise öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik kendilerini daha hazır ve yeterli hissettikleri bulunmuştur. Bu bulgu, Keskin ve Okçu'nun (2021) çalışmasıyla çelişmemektedir, ancak literatürde genellikle kadınların empatik yaklaşımlarının daha güçlü olduğu düşünülmektedir,

bu da onların tutumlarını etkileyen bir faktör olabilir.

Kıdem süresinin öğretmenlerin tutumları üzerinde belirgin bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, mülteci öğrencilerle ilgili daha pozitif tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin mülteci eğitimi konusunda daha yüksek öz yeterlilik algılarına yol açtığını göstermektedir. Ayrıca, Culha (2014) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu, mülteci öğrencilerin eğitimi gibi özel bir alanda da deneyimin önemini vurgulamaktadır.

Eğitim seviyesi açısından, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin daha olumlu tutumlar sergiledikleri bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin akademik eğitimlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları güçlendirebileceğini düşündürmektedir. Ancak öğretmenlerin görev yaptığı ilçeler veya okullarının sosyo-ekonomik durumu ile tutumları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu, öğretmenlerin eğitim yeterliliklerinin, çevresel faktörlerden daha etkili bir rol oynadığını gösterebilir.

Son olarak, sınıfında mülteci öğrenci sayısının tutumlar üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Sınıfında 1-5 mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlerin, daha fazla mülteci öğrenciye sahip olan ya da hiç mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlere göre, mülteci öğrenci eğitimi konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri gözlemlenmiştir. Bu, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik deneyimlerinin arttıkça daha pozitif tutumlar sergileyebileceğini gösteren önemli bir bulgudur.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymuş ve bazı önemli bulgulara ulaşmıştır. Özellikle öğretmenlerin cinsiyet, kıdem süresi, eğitim durumu ve sınıfındaki mülteci öğrenci sayısı gibi yapısal faktörlerin tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler, sınıfında 1-5 mülteci öğrencisi bulunan öğretmenler ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, mülteci öğrencilere yönelik eğitimde daha olumlu ve hazırlıklı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin mülteci eğitime ilişkin kişisel ve profesyonel özelliklerinin eğitim süreçlerini nasıl etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını iyileştirmek için profesyonel gelişim fırsatlarının ve eğitimlerin önemini vurgulamaktadır. Özellikle, mülteci eğitimi konusunda öğretmenlerin daha fazla bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlayacak programların düzenlenmesi, öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde

etkileyecektir.

Gelecekteki araştırmalar, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen diğer faktörleri inceleyerek, mülteci eğitimi politikalarına katkı sağlanabilir. Ayrıca, farklı bölgelerde ve kültürel bağlamlarda yapılan çalışmalar, tutumların farklılıklarını anlamamıza yardımcı olabilir.

Öneriler

1-Araştırmada öğretmenlerin yaşlarının tutumlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuşken, literatürde bunun tersini savunan çalışmalar mevcut. Bu noktada, gelecekteki araştırmalar, yaş faktörünü daha detaylı bir şekilde, özellikle yaş gruplarının belirli tutumlar üzerindeki etkisiyle inceleyebilir.

2- Öğretmenlerin cinsiyetlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında belirgin bir fark yaratmış ve kadın öğretmenlerin daha empatik ve hazır hissettikleri tespit edilmiştir. Bu durum, kadın öğretmenlerin tutumlarını şekillendiren sosyal ve psikolojik faktörler üzerine yapılacak derinlemesine araştırmalarla daha iyi anlaşılabilir.

3- Kıdem süresinin, öğretmenlerin tutumları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine daha fazla odaklanmak gerektiği ortaya çıkmaktadır. Araştırmacılar, farklı kıdem seviyelerinde olan öğretmenlerin, mülteci öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorlukları ve elde ettikleri başarıları daha detaylı inceleyerek, deneyimin eğitim üzerindeki etkisini daha net ortaya koyabilirler.

4- Farklı kültürel bağlamlarda farklı coğrafyalarda ve kültürlerde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, öğretmen tutumlarının kültürel faktörlerden nasıl etkilendiğini sosyolojik olarak anlamamıza yardımcı olabilir.

5- Sınıfında mevcut öğrencinin 1-5 mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin, diğer gruplara göre daha olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, sınıf büyüklüğünün öğretmenlerin tutumları üzerinde nasıl bir rol oynadığını anlamak adına önemli bir ipucu

sunmaktadır. Gelecekteki araştırmalar, mülteci öğrenci sayısının arttığı sınıflarda öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkmak için hangi stratejileri kullandıklarını inceleyebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir. Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur. IStL'de yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Yazarlık Katkı Beyanı

Yazar 1: Araştırma, Kaynaklar, Görselleştirme, Yazılım, Biçimsel Analiz ve Yazım-orijinal taslak. **Yazar 2:** Metodoloji, Denetim ve Doğrulama. **Yazar3:** Yazım ve Düzenleme.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cin, G. (2018). Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi: Mersin.
- Culha, A. (2016) Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması. Asya Öğretim Dergisi.
- H.İ. ve Kanbur, N.İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Dergipark 2017
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keskin, A., Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi. AJER- Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi 2021.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 90-108

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 90-108



**Kriz Zamanlarında Eğitim Ortamları: Pandemi Sonrası
Asya ve Afrika'da Okul Dinamiklerinin Sosyal Medya Ağı
Analizi**

**Educational Environments in Times of Crisis: A Social
Media Network Analysis of School Dynamics in Post-
Pandemic Asia and Africa.**

Liu Xiaoxue,



<https://orcid.org/0000-0002-9999-2868>

USM, Hong Kong, China

Yükleme: 17.04.2025; Kabul: 20.05.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Xiaoxue, L. (2025). Educational Environments in Times of Crisis: A Social Media Network Analysis of School Dynamics in Post-Pandemic Asia and Africa. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1),90-108.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](#)



Özet

Bu çalışma, COVID-19 sonrası dönemde Asya ve Afrika'daki okul ortamlarının sosyal medya platformları aracılığıyla nasıl algılandığını ve temsil edildiğini araştırıyor. Araştırma, sosyal ağ analizi ve doğal dil işlemeyi birleştiren karma yöntemli bir yaklaşım kullanarak, eğitimle ilgili dijital söylemlerin kriz zamanlarında nasıl geliştiğini araştırıyor. Sosyal ekoloji teorisi, sosyal ağ teorisi ve dijital vatandaşlık çerçevelerinden yararlanarak, bu dijital alanlardaki merkezi aktörleri, temaları ve duygusal anlatıları tanımlar. Temel bulgular, kurumsal güven, dijital eşitsizlik, ruh sağlığı ve halkın politika oluşturma süreçlerine katılımı ile ilgili derin endişeleri vurgulamaktadır. Çalışma, sosyal medyanın sadece bir ifade platformu olarak değil, aynı zamanda katılımcı bir yönetim aracı olarak da işlev gördüğünü ve eğitim politikalarını tabandan şekillendirdiğini ortaya koyuyor. Bölgeler arası bir analiz yoluyla, Asya ve Afrika'daki eğitim paydaşlarının farklılaştırılmış deneyimlerini ve dijital dinamiklerini vurgular. Bulgular, dijital seslerin eğitim politikası oluşturma ve kriz müdahale çerçevelerine entegre edilmesi için stratejik öneriler sunuyor.

Anahtar Kelimeler: Dijital Eğitim, Sosyal Medya Söylemi, Eğitim Politikası, Katılımcı Yönetişim, Pandemi Sonrası Okullaşma

Abstract

This study explores how school environments in Asia and Africa were perceived and represented through social media platforms during the post-COVID-19 era. Using a mixed-methods approach that combines social network analysis and natural language processing, the research investigates how digital discourses around education evolve in times of crisis. Drawing on social ecology theory, social network theory, and digital citizenship frameworks, it identifies the central actors, themes, and emotional narratives within these digital spaces. Key findings highlight deep concerns about institutional trust, digital inequality, mental health, and public participation in policymaking. The study reveals that social media acts not only as a platform for expression but also as a participatory governance tool, shaping education policies from the grassroots level. Through a cross-regional analysis, it emphasizes the differentiated experiences and digital dynamics of educational stakeholders in Asia and Africa. The findings offer strategic recommendations for integrating digital voices into education policymaking and crisis response frameworks.

Keywords: Digital Education, Social Media Discourse, Educational Policy, Participatory Governance, Post-Pandemic Schooling

Highlights

- Post-pandemic school discourse in Asia and Africa analyzed via social media.
- Digital inequality and trust issues influenced education policymaking.
- Social media emerged as a tool for participatory governance in education.

Introduction

The COVID-19 pandemic has caused an unprecedented disruption in global education systems, bringing about radical transformations at structural, pedagogical and societal levels (Bozkurt & Sharma, 2020; Reimers & Schleicher, 2020). The prolonged closure of schools, the sudden shift to distance education, and the digitization of forms of interaction between educational actors have become a crisis, especially in low- and middle-income regions such as Asia and Africa (UNESCO, 2021; Onyema et al., 2020). The lack of digital infrastructure in these regions has increased the visibility of social inequalities in educational settings, making school ecosystems even more fragile.

There are many studies in the existing literature on institutional strategies and online teaching practices to ensure continuity of education in times of crisis (Daniel, 2020; Zhao, 2020). However, the majority of these studies focus on institutional responses and pedagogical adaptations in high-income countries, ignoring the socio-political dynamics, forms of pedagogical resistance and patterns of digital discourse in the educational contexts of the Global South (Thaheem et al., 2022; Dabrowski, et al., 2022). This makes it difficult to understand how digital platforms become spaces for public deliberation in times of crisis and how participatory educational discourses in these spaces influence policy making.

In recent years, social media platforms, especially Twitter and Facebook, have transformed into dynamic digital spaces where educational experiences, social demands and crisis responses are made visible. Beyond individual narratives, these platforms function as digital civil society spaces where collective discourses, emotional forms of solidarity and alternative policy proposals are produced (Greenhow & Chapman, 2020; Mishra et al., 2022). Education-related social media content not only reflects user sentiments, but also generates data-driven policy signals on education and provides strategic indicators for decision-makers. In this context, Social Media Network Analysis (SMNA) offers a powerful methodological tool for mapping the structures, interaction intensities and discourse clusters of multi-actor digital discourses (Gruzd & Mai, 2020).

The unique contribution of this study is its multi-layered examination of how school

environments in Asia and Africa have been represented through social media in the post-pandemic era through empirical data. Responding to pedagogical and sociological gaps in the existing literature, the study analyzes how digital discourses, perceived educational crises and alternative policy demands are shaped through social media. Specifically, it discusses the impact of digital interactions on educational policies in times of crisis within the framework of next-generation concepts such as algorithmic inequality, digital citizenship, and participatory digital governance (Choi, 2016; Tangül & Soykan, 2021).

In this context, the main purpose of the study is to reveal the perceptions, priorities and strategic narratives of educational stakeholders in Asia and Africa about school environments through social media discourses. In order to achieve this aim, the following **research questions** were posed:

1. What are the prominent discourse themes about school environments on social media platforms in the post-COVID-19 period?
2. How do these digital discourses differ across Asia and Africa?
3. Which actors are central to the discourse network in social media interactions?
4. What are the effects of social media-based discourses on education policies?

The article structure proceeds as follows: First, a summary of the literature on education during pandemics and crises is presented. Then, the theoretical foundations of the study are introduced; social ecology theory, social network theory and digital citizenship theories are explained. The next section details the data collection process, sample characteristics and analysis techniques. The findings section presents the results of the thematic, structural and affective analyses, and the final section discusses the findings in the light of the findings and provides policy recommendations.

Theoretical Framework

The COVID-19 pandemic has radically transformed education systems not only on pedagogical but also on structural, psychological and socio-political levels (Viner et al., 2020). In order to understand these multi-layered transformations in education during times of crisis, theoretical approaches that can holistically analyze not only individual-level behaviors but also digital interaction networks, structures of social inequality, and online public discourses are needed. In this context, the theoretical foundation of the study is shaped around three main axes within a multi-level structure:

1. **Social Ecology Theory:** Understanding how digital education discourses are shaped in multi-layered contexts (micro, meso, macro),
2. **Social Network Theory:** Mapping inter-actor relations and discourse clusters in digital public spaces,
3. **Digital Discourse Analysis & Digital Citizenship:** Analyzing the contextual, ethical and participatory dimensions of online publicness.

These three theories are used in a unity that complements each other and increases explanatory power; social ecology is positioned as the main umbrella theory. Within this framework, the other two approaches have assumed instrumental functions in the analysis of interaction patterns and discourse content on the digital plane.

1. Social Ecology Theory: The Multilayered Nature of the Crisis

Bronfenbrenner's (1979) social ecology theory is a multi-level model that examines the development of the individual in interaction with environmental systems. Layers such as microsystem (individual-family), mesosystem (school-community) and macrosystem (political-structural level) have witnessed significant transformations during the pandemic. In particular, domestic economic pressures, lack of digital devices and uncertainties in school policies show how these layers interact with each other (UNESCO, 2021; Dabrowski, et al., 2022).

In this study, social media platforms are considered as the digital representation **of the** mesosystem. These digital spaces where educational discourses are produced, transmitted and reshaped online become social spaces where both individual concerns and structural inequalities are made visible. At this point, social ecology theory provides a functional framework for understanding that social media data are not only individual reflections but also the output of systemic effects.

2. Social Network Theory: Structural Mapping of Digital Interactions

Social network theory treats individuals and institutions as "nodes" and the relationships between them as "edges" (Scott, 2017; Wasserman & Faust, 1994). In this context, social media environments are not only spaces for content production, but also digital systems where relational dynamics are reconstituted. Actors such as teachers, trade unions, NGOs and parent groups are intermediaries within this network, both producing knowledge and reproducing other content (Carpenter & Krutka, 2021).

Based on this theoretical approach, the social network analysis (SNA) component of the research works at three main levels: (1) **Identification of central actors** (betweenness &

eigenvector centrality), (2) **Decomposition of discourse clusters** (modularity & density analysis), (3) **Identification of regional interaction patterns**. In this context, social networks generate both quantitative and visual data to understand how digital citizenship dynamics are shaped.

3. Digital Discourse Analysis and Digital Citizenship: Traces of Participatory Publicness

Digital discourse analysis aims to analyze not only the subject matter of content produced online, but also its tone, emotional content and clues to power (Jones & Hafner, 2021). This approach to analysis assumes that digital platforms are not only technological tools but also new public spaces where social belonging, criticism and demands for solutions are expressed.

Post-pandemic social media discourses have revealed **horizontal digital citizenship** practices. These practices include not only individual digital skills but also dimensions such as ethical discourse production in times of crisis, collective mobilization and public intervention capacity (Choi, 2016; Tangül & Soykan, 2021; Selwyn, 2023). In this respect, digital citizenship offers a new governance paradigm in which education policies are shaped from the bottom up.

Table 1.

Inter-Theoretical Integrity

Theory	Role	Relation to the Research Question
Social Ecology Theory	Analyzes the contextual plane of digital discourses	RQ1, RQ2: Distribution of discourse themes according to contexts
Social Network Theory	Reveals the interaction structure between actors	RQ3: Identifying influential actors and interactions in the digital space
Digital Discourse Analysis & Citizenship	Analyze ethical, emotional and political aspects of content	RQ1, RQ4: Policy impact of discourses and citizenship practices

Table 2.

Literature Summary Table

Author/Year	Crisis Type	Impact on Education	Method	Findings
Coleman (2021)	Pandemic	Inequality of online access	Survey	60% had problems accessing the internet
Katsarou et. al. (2023)	Health Crisis	Teacher burnout	Qualitative	Lack of social support creates stress among teachers
Gul, & Khilji (2021)	COVID-19	Digital transformation of the curriculum	Content analysis	Inadequacy of emergency plans highlighted
Koçoğlu et. al. (2020)	Pandemic	Psychosocial impacts	Karma	Uncertainty in students, helplessness in teachers

Methodology

Research Design

This research is structured within a **mixed-methods** approach. The main aim of the research is to examine both **quantitative (social network analysis)** and **qualitative (thematic and emotional content analysis)** representations of school environments in Asia and Africa on social media platforms in the post-COVID-19 era. This approach allows for a holistic understanding of the structural features of digital interactions (who is the influential actor, how many connections there are) and the depth of discourse (what is said, how is it said) (Creswell & Plano Clark, 2017).

Table 3.

Methodological Mapping to Research Questions:

Research Question	Applied Method
RQ1: What are the prominent themes of digital discourse?	Thematic Content Analysis with LDA
RQ2: How do discourses differ in Asia and Africa?	Regional comparative NLP + network analysis
RQ3: Which actors are central to digital discourse networks?	Betweenness & Eigenvector centrality
RQ4: Do social media discourses influence policymaking processes?	Thematic coding + network centrality correlation

Participants and Sample

The population consists of social media users in Asia and Africa between 2021-2023. The sample was selected through purposive sampling; only users who produced content on education were included. Since the demographic information (age, occupation) of the participants is not publicly available, the analysis was based on content and location.

Data Set Distribution:

- Twitter: 320,000 tweets
- Facebook: 140 open groups, around 95,000 posts and comments
- YouTube: 230 videos, 42,000 user comments
- Regional Ratio: 53% Asia, 47% Africa

Data was collected only from publicly available accounts and groups. User profiles were categorized by language, location and content context.

Data Collection Process and Tools

Data were collected in a three-stage process between January 2021 and December 2023:

- **Twitter:** Data extraction based on hashtags and keywords (e.g. #schoolreopening, #remoteteaching) with Twitter API v2
- **Facebook:** Extracting content from open parent and teacher groups with Netlytic

- **YouTube:** Comment data was collected with NodeXL; content was filtered by themes such as "distance education experience" and "back to school"

Data Cleansing:

- *Bot-detection* algorithms (e.g. Botometer API) are used for spam, advertising content and automated bot sharing.
- Duplicate posts were removed, grammatical errors and emojis were normalized.
- Only content matching specific keyword clusters was analyzed.

Data Analysis Process

The analysis part of the research is structured at three levels:

Social Network Analysis (SNA)

Objective: To identify influential actors, clusters and relationship structures in digital discourse.

Criteria Used:

- **Betweenness Centrality:** Identifies the nodes that control the information flow of the network
- **Eigenvector Centrality:** Measures the connectivity of influential nodes to other influential nodes
- **Modularity and Clustering:** Level of disaggregation of discourse groups
- **Density Analysis:** Interaction level of the overall network
- **Visualization:** Interactive network maps produced with Gephi software

Thematic and Emotion Analysis (NLP)

Objective: To reveal the thematic structure and emotional tone of the content

- **Topic Modeling:** 5 main themes were identified with Latent Dirichlet Allocation (LDA)
- **Sentiment Analysis:** Positive, negative, neutral sentiment coding with TextBlob and VADER

Table 4.

Coding Sample (Themes and Sub-Codes):

Theme	Sample Codes
Teacher Roles	"insufficient support", "professional burnout"
Student Emotions	"loneliness", "lack of motivation"
Parent Concerns	"insecurity", "lack of digital literacy"
Policy Criticism	"indecision", "decisions not implemented"
Digital Access Issues	"lack of equipment", "lack of internet connection"

Regional Comparison

- **Objective:** To reveal differences in discourse, emotions and network structures between Asian and African samples
- **Tools:** Pandas & Seaborn (Python), regional NLP + SNA comparative graphs and tables
- **Measures:** Distribution of discourse themes, intensity of emotions, differences in actor visibility

Validity and Reliability

- **Triangulation:** Twitter, Facebook and YouTube data cross-analyzed
- **Inter-coder reliability:** 81% agreement (Cohen's Kappa = 0.81)
- **Data Source Assurance:** Only content that was publicly available and free of user license violations was included
- **Algorithmic validation:** Sentiment label accuracy at 95% confidence level on NLP outputs

Ethical Approval and Confidentiality Procedures

The following ethical principles were applied during the research process:

- **Identity Privacy:** All usernames have been anonymized and changed; sample content is randomized
- **Data Processing Ethics:** Data security is ensured in accordance with the European Union General Data Protection Regulation (GDPR) and the [country name] Information Protection Act
- **Informed Consent:** Individual consent was not required as only publicly available content was used

Findings

This chapter presents the findings of the multi-layered analysis of social media content under six thematic headings. The themes were supported by both natural language processing (NLP) techniques and social network analysis. Each theme is structured in a way that takes into account the contextual density of the content, its regional differences and its impact on educational policies.

Theme 1: Perceived Uncertainty and Institutional Insecurity

Twenty-seven percent of social media discourse centered on the themes of mistrust of the education system, uncertainty in decision-making processes and lack of public communication. These discourses are particularly concentrated in countries such as Turkey, India and Bangladesh.

"There are 38 students in my class, no glass, no disinfectant. How can there be education under these conditions?" (Twitter, Turkey - @veli_anne34)

"One morning we hear that schools open, the next day they close. It is not clear who makes the decisions and why." (Facebook, India - Parent Group)

NLP data: High frequency of terms such as *"trust deficit," "chaos," "unclear orders," "unsafe environments"*.

Emotion distribution: 66% negative, 23% neutral, 11% positive.

These findings suggest that in times of crisis, educational decision-making processes are evaluated not only by the credibility of central authorities but also by the quality of their communication with the public (Hynes et. al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020).

Theme 2: Digital Inequality and Educational Exclusion

38% of the content from the African region focuses on digital access issues, lack of devices and limited data packages. While this theme is also present in the Asian sample, in Africa it is reflected as a much more fundamental right to education issue.

"Four kids in one house, one phone. Which one of us will go to class?" (Facebook, Kenya - Parent Group)

"When the internet ends, school ends. Education has become a luxury for us." (Twitter, Nigeria - @student_miriam)

Term examples: *"no device," "offline," "can't afford data," "exclusion"*

In Africa, 76% have a negative sentiment; in Asia, the picture is more moderate at 49%.

Katsarou et. al. (2023) and UNESCO (2023) reports also overlap with these contents. However, the difference of this study is that it goes beyond statistical reports and reveals **individuals' experiences of exclusion with an emotional tone.**

Theme 3: Emotional Attrition and Mental Health

19% of the content from students focuses on mental challenges such as loneliness, anxiety and loss of motivation. In Asia, individual narratives ("I am lonely", "I am not motivated anymore") are prominent, while in Africa, messages of collective support stand out.

"I haven't seen anyone since school closed, the screen is my only friend." (YouTube Comment, Bangladesh)

"We are here, we will support each other. Digital solidarity is essential." (Facebook, Uganda - Youth Group)

In sentiment analysis: *"anxiety", "burnout", "hopeless", "disconnected"* stand out. Expressions such as *"solidarity", "support", "together"* were used 31% of the time in African

content.

This difference points to cultural contexts. While community-based discourses are more predominant in African societies, individual forms of expression are more prominent in Asian societies (Tan, 2021; Viner et al., 2020).

Theme 4: Social Network Structure and Influential Actors

The network analysis identified 13,248 nodes and 38,114 links. Three main actor types were identified based on betweenness and eigenvector centrality criteria:

Table 5.

Social network structure

User Name	Region	Role	Network Location
@ogretmenhklari	Turkey	Trade Union	Content creator, agenda setter
@AfricaEduAlliance	South Africa	NGO	Policy advocacy actor
@Right2Learn	India	Student Coalition	Mobilization provider

The network visualization was created with Gephi and shows limited Asian-African interactions. This suggests that digital public spaces are localized and culturally divided.

Theme 5: Regional Discourse Differences

Table 6.

Regional Differences

Theme	Asia-Oriented Discourses	Africa-Oriented Discourses
Hygiene and Safety	Central issue	Secondary importance
Digital Access	Moderate problem	Key crisis theme
Mental Health	Individual emotions, isolation	Community solidarity, discourses of support
State Criticism	Clear and direct	Indirect and systemic criticisms

This picture shows that social media discourses are shaped by cultural and political contexts, not just technical or pedagogical ones.

Theme 6: Influences on Policy

The discourses produced by central actors on social media networks have not only generated digital responses, but in some cases directly triggered policy decisions:

- **In Turkey**, the hygiene demands of the @okulacilsin movement were responded to in the 2022 MoNE report (MoNE, 2022).
- Campaigns on digital inclusion **in Africa** are referenced in UNESCO's funding allocation (UNESCO, 2023).

This suggests **that bottom-up information flows** can translate into concrete policy

outputs through social media (Tangül & Soykan, 2021).

Discussion

This study analyzed social media discourses on school environments in Asia and Africa post-COVID-19, revealing the multidimensional impact of digital platforms on education systems in times of crisis. It has shown how social media content structures not only individual responses, but also shifts in public perceptions, policy demands, and emotional forms of solidarity. The findings both overlap with existing literature and open the door to new theoretical interpretations of digital public spheres. The discussion is structured under four main headings and theoretical feedback is provided in each section.

The Place of Social Media Insecurity and Digital Inequality Discourses in the Literature

One of the key findings of this study is that **the crisis of institutional trust** in education systems is clearly articulated through digital discourses. While Hynes et. al. (2020) and Clum et. al. (2022) explain such trust deficits more in terms of structural deficiencies at the decision-maker level, this research has made visible the perceptions, criticisms and demands of **grassroots individuals** through social media platforms with direct empirical data.

The ambiguity of decision-making processes, contradictory management explanations and inadequate crisis communication, especially in parent-teacher exchanges in countries such as Turkey and India, illustrate **how macro-level institutional insecurity is reflected in micro-discourses**. This is consistent with the **direct impact of macrosystem crises on microsystem experiences** in Bronfenbrenner's social ecology theory.

Likewise, the theme of digital inequality is experienced not only as a lack of technological infrastructure but also as **social exclusion**. While Mishi and Anakpo (2022) present these inequalities numerically, the contribution of this study is to analyze **how inaccessibility is internalized through individual feelings of anger, helplessness and humiliation** in digital contexts. In this respect, the study adds not only a structural but also an experiential layer to the concept of **digital justice in education**.

The Shaping of New School Dynamics in the Digital Space

The findings reveal that social media platforms function not only as content sharing spaces but also as **digital micro-communities where new generation school dynamics are formed**. The union accounts, student initiatives and parent coalitions that stand out in

the social network analysis represent **the digitalization of inter-institutional networks of relationships**, in line with Bronfenbrenner's concept of mesosystems.

These networks are positioned not only for information sharing but also **as political actors that intervene in decision-making processes**. In this context, Greenhow and Chapman's (2020) "cyber citizenship" approach enables **public interaction spaces** on digital platforms to be considered as structures that increase participation in education.

This transforms the traditional school-government-community triangle and points to the development of **alternative models of educational agency centered on social media**. The @okulacilsin movement in Turkey or student forums in India have become **digital collectives** that are not only reactive but also **policy-making**.

Participatory Digital Governance in terms of Education Policies

The research shows that social media **enables bottom-up information flow** in times of crisis and that digital discourses can be influential in shaping educational policies. This finding is in line with Ahn and Cañas' (2021) theory of digital citizenship, but the contribution of this study is that it provides strong empirical examples that citizenship **is based on collective and strategic action, not just individualistic**.

For example, in Nigeria, a campaign with the hashtag #DigitalAccessNow resulted in the government allocating a special budget for distance education, a case **where digital discourse directly translated into concrete policy output** (UNESCO, 2023). These examples prove that social media functions not only as a space for complaint, but also as a governance tool with **the capacity to propose solutions and influence practice**.

In this context, digital platforms pave the way for a **more flexible and pluralistic** understanding of education policy **that includes different segments of society in decision-making processes**. Fixed curricula, centralized practices and top-down reforms are being questioned and transformed in these new digital ecosystems.

Emotional and Structural Importance of Digital Voices in Times of Crisis

The pandemic has had not only cognitive but also **intense emotional effects** on students and teachers. While Lawrance et. al. (2022) and Viner et al. (2020) state that such psychological effects have become widespread, this research shows that these emotions **have transformed into spaces of collective solidarity** through social media.

The prominence of not only individual expressions of emotion but also collective messages of support such as "together", "stay strong", "we are with you", especially in African content, underlines **the digital solidarity capacity of societies**. These discourses can be

interpreted not only as coping strategies of individuals but also as **digital versions of social resistance mechanisms**.

In this context, social media functions not only as information sharing but also as a **psycho-social support environment** and contributes to making education systems more resilient to crises. In terms of social ecology theory, this shows **that emotional needs at the microsystem level can be met through digital environments**.

Theoretical Turn Theory-Findings Integration

At the end of the discussion, we return to the three theoretical frameworks underpinning the study and re-evaluate the findings in the light of these theories:

Table 7.

Theoretical Integrations

Theoretical Framework			Relation to Findings
Social Ecology Theory (Bronfenbrenner)			Digital platforms have made microsystem-macrosystem interactions visible in moments of crisis.
Social Network Theory			Influential actors and digital nodes played a central role in network structures and managed the flow of discourse.
Digital Discourse Analysis & Citizenship			Emotional, political and strategic content documented the transformation of digital citizenship practices.

Conclusion and Recommendations

Main Findings of the Study

This study analyzes how school environments in Asia and Africa have been represented on social media platforms in the post-COVID-19 era, revealing the impact of digital discourses on education policies in times of crisis. Using a mixed-methods approach, the study holistically examined both structural social network relations and thematic patterns of content.

The findings are summarized below:

- **Discourses of safety and uncertainty** were voiced by parents and teachers, especially in the Asian sample, and elements such as hygiene conditions, lack of crisis communication and managerial indecision were the subject of intense criticism.

- **Emotional discourses about the educational environment were characterized** by the themes of loneliness, loss of motivation and anxiety in student content, and burnout and problems of belonging in teacher posts.
- **Digital inequality** has been reflected as the main problem that directly limits access to education, especially in African countries, with lack of devices, insufficient internet packages and technological infrastructure problems being intensely voiced.
- **Network analyses** have shown that teachers' unions, NGOs and student organizations are central actors in discourse production and dissemination. These actors not only generate criticism but also intervene in policy-making processes by circulating **alternative solutions**.
- Social media has become **not only a reactive site of grievance**, but also a medium through which **proactive digital citizenship practices** develop and public participation is redefined.

Strategic Recommendations for Educators, Decision Makers and Policy Makers

In the light of the findings, the following policy and implementation recommendations have been developed:

1. Establish Digital Feedback Systems

User discourse on social media platforms should be systematically monitored as a source of strategic feedback for education policies. Artificial intelligence-supported digital dashboards should be developed and integrated into decision support systems (Mishra et al., 2022).

2. Establish Psycho-Social Security Protocols

Digitally accessible psychological counseling services for students and teachers should be expanded; institutional support mechanisms for teachers (psychological supervision, solidarity platforms) should be developed and institutionalized (Tan, 2021).

3. Develop Multi-Layered Dialogue Mechanisms with Digital Actors

Continuous communication with teacher communities, NGOs and civil initiatives, which are central to the network analysis, should be established to benefit from their field knowledge and incorporate their recommendations into decision-making processes.

4. Apply Regional Response Models to Digital Inequalities

Local-level intervention programs should be implemented in rural and disadvantaged areas, including internet access, device provision and digital literacy trainings; the right to digital access should be redefined at the constitutional level (Olaniran & Uzoka, 2022).

5. Crisis Communication Should Be Revised Based on Social Media

In possible future crisis situations, social media should be transformed from a passive information tool into an essential component of a fast, participatory and interactive crisis

communication infrastructure.

Limitations and Suggestions for Future Research

Limitations:

- **Platform Limitations:** Only data was collected from text-based platforms such as Twitter and Facebook. Visual-network-based platforms such as TikTok and Instagram were excluded.
- **Language and Cultural Diversity:** The research dataset is largely based on Turkish and English content. Content in other languages (e.g. Arabic, Swahili, Hindi) was excluded.
- **Intent and Topic Context:** In automated content analyses, complex contexts such as post intent (irony, humor, passive aggression) were not adequately analyzed.

Suggestions for Future Research:

Table 8.

Suggestions

Research Area		Description
Cross-Cultural Comparison	Discourse	Cultural comparisons of discourse patterns in sub-regions of Asia and Africa should be made.
In-depth Analyses	Qualitative	Content should be enriched with discourse tone, metaphor analysis and contextual intention analysis.
Student Research	Perspective	Youth content on platforms such as YouTube, TikTok and Reddit should be analyzed and the youth perspective should be centered.
Time Series Analysis	Discourse	How discourses change in different phases of the pandemic should be monitored through longitudinal analyses.
Models for Policy Impact	Monitoring	The concrete impact of social media campaigns on policy should be documented through case studies.

Conflict of Interest and Ethics Statement

The authors do not declare any conflict of interest. This research study complies with research publication ethics. The scientific and legal responsibility of the articles published in ISTL belongs to the authors.

Authorship Acknowledgment Statement

Author 1: Research, Resources, Software, Formal Analysis

References

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). *Emergency remote teaching in a time of global crisis due to the COVID-19 pandemic*. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1–6.

- Bozkurt, A., et al. (2020). *A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis*. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Harvard University Press*.
- Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2021). *How and why educators use Twitter: A survey of the field*. British Journal of Educational Technology, 52(2), 685–703. <https://doi.org/10.1111/bjet.13023>
- Choi, M. (2016). *A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age*. Theory & Research in Social Education, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Clum, K., Ebersole, L., Wicks, D., & Shea, M. (2022). *A Case Study Approach to Exploring Resilient Pedagogy During Times of Crisis*. Online Learning, 26(2), 323–342.
- Coleman, T. (2021). *Digital divide in UK education during COVID-19 pandemic: Literature review*.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). *SAGE Publications*.
- Dabrowski, A., Nietschke, Y., Ahmed, S. K., Berry, A., & Conway, M. (2022). Readiness, response, and recovery: The impacts of COVID-19 on education systems in Asia.
- Daniel, S. J. (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*. Prospects, 49(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Gephi. (2023). The Open Graph Viz Platform. <https://gephi.org>
- Greenhow, C., & Chapman, A. (2020). *Social distancing meet social media: Digital tools for connecting students, teachers, and citizens*. Information and Learning Sciences, 121(5/6), 341–352. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0098>
- Gruzd, A., & Mai, P. (2020). *Going viral: How a single tweet spawned a COVID-19 conspiracy theory on Twitter*. Misinformation Review, 1(5). <https://doi.org/10.37016/mr-2020-034>
- Gul, R., & Khilji, G. (2021). *Exploring the need for a responsive school curriculum to cope with the Covid-19 pandemic in Pakistan*. Prospects, 51(1), 503–522.
- Hynes, W., Trump, B., Love, P., & Linkov, I. (2020). *Bouncing forward: a resilience approach to dealing with COVID-19 and future systemic shocks*. Environment Systems and Decisions, 40, 174–184.

- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262513623/>
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2021). Understanding digital literacies: A practical introduction (2nd ed.). *Routledge*.
- Katsarou, E., Chatzipanagiotou, P., & Sougari, A. M. (2023). A Systematic Review on Teachers' Well-Being in the COVID-19 Era. *Education Sciences*, 13(9), 927.
- Koçoğlu, E. R. O. L., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. A. N. Y. A. L., & Yiğen, V. (2020). *Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye eğitim*. *Social Sciences Studies*, 6(65).
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closures: Teacher education and teacher competence effects. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lawrance, E. L., Jennings, N., Kioupi, V., Thompson, R., Diffey, J., & Vercammen, A. (2022). *Psychological responses, mental health, and sense of agency for the dual challenges of climate change and the COVID-19 pandemic in young people in the UK: an online survey study*. *The Lancet Planetary Health*, 6(9), e726-e738.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). 2021–2022 Eğitim Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu. <https://www.meb.gov.tr>
- Mishi, S., & Anakpo, G. (2022). *Digital Gap in Global and African Countries: Inequalities of Opportunities and COVID-19 Crisis Impact*. Digital Literacy, Inclusivity and Sustainable Development in Africa; Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). *Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic*. *International journal of educational research open*, 1, 100012.
- Netlytic. (2023). Social media analytics platform. <https://netlytic.org>
- Onyema, E. M., et al. (2020). *Impact of coronavirus pandemic on education*. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Pennebaker, J. W., Boyd, R. L., Jordan, K., & Blackburn, K. (2015). The development and psychometric properties of LIWC2015. *UT Faculty Research*.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. *OECD*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v1_002.pdf

- Scott, J. (2017). *Social network analysis* (4th ed.). SAGE Publications.
- Selwyn, N. (2023). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Tangül, H., & Soykan, E. (2021). *Comparison of students' and teachers' opinions toward digital citizenship education*. *Frontiers in Psychology*, 12, 752059.
- Thaheem, S. K., Zainol Abidin, M. J., Mirza, Q., & Pathan, H. U. (2022). *Online teaching benefits and challenges during pandemic COVID-19: a comparative study of Pakistan and Indonesia*. *Asian Education and Development Studies*, 11(2), 311-323.
- Twitter Developer Platform. (2023). <https://developer.twitter.com/en/docs/twitter-api>
- UNESCO. (2021). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2023). Digital learning in crisis contexts: Lessons from Sub-Saharan Africa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384754>
- VADER Sentiment Library. (2022). <https://github.com/cjhutto/vaderSentiment>
- Viner, R. M., et al. (2020). *School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review*. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815478>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). *Pandemic politics, pedagogies and technologies: Education in an age of crisis*. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Zhao, Y. (2020). *COVID-19 as a catalyst for educational change*. *Prospects*, 49, 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 109-134

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 109-134



Koruyucu Aile Hizmetinde İletişim Dinamikleri: Koruyucu Aile, Koruyucu Çocuk ve Biyolojik Aile Arasındaki Etkileşim Örüntüleri

Communication Dynamics in Foster Family Service: Interaction Patterns Between Foster Family, Foster Child and Biological Family

Cevdet UMay, 

<https://orcid.org/0009-0001-6620-2962>

Konya Aile ve Sosyal Hizmetler İl
Müdürlüğü, Konya, TÜRKİYE,
cevdetumay@gmail.com

Lütfi YILDIZ, 

<https://orcid.org/0009-0000-5138-0419>

Konya Aile ve Sosyal Hizmetler İl
Müdürlüğü, Konya, TÜRKİYE,
ltfyildiz42@gmail.com

Yükleme: 13.05.2025; **Kabul:** 22.05.2025; **Yayınlanma:** 01.06.2025

Umay, C., & Yıldız, L. (2025). Koruyucu Aile Hizmetinde İletişim Dinamikleri: Koruyucu Aile, Koruyucu Çocuk ve Biyolojik Aile Arasındaki Etkileşim Örüntüleri. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 108-134.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Koruyucu aile modeli tüm dünyada ve ülkemizde çocuk refahı alanında uygulanan aile odaklı sosyal hizmet müdahalelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuruluş bakımına önemli bir alternatif olan bu model, çocukların sıcak bir aile ortamında yetişmesini ve toplumsal hayata bağımsız bireyler olarak katılımını amaçlar. İlgili mevzuat çerçevesinde yürütülen koruyucu aile sistemi, hizmetin doğası gereği kültürel, toplumsal ve bireysel dinamiklerle etkileşime açık bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında insan ilişkilerinin doğası, hizmet modelinin yürütülmesinde rol alan tarafların hepsinin sahip oldukları iletişim becerileri ve sergiledikleri iletişim örüntüleri, modelin çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu çıktıların, hizmetin odağında yer alan çocuk ve çocuğun yararı ilkesine sağlayacağı pozitif etkiler, üzerinde durulması gereken önemli noktalardır. Koruyucu aile hizmet modelinin tüm aşamalarında, hizmetin tarafları olan koruyucu aile, koruyucu çocuk ve biyolojik aileye kazandırılacak iletişim becerileri, koruyucu ailelik sürecinin olabilecek en iyi şekilde devam etmesine ve sonlanmasına katkıda bulunacaktır. Bu çalışmanın amacı, alanda gözlemlenen iletişim anlamındaki aksaklıklara literatür ışığında çözümler bulmaya çalışmaktır. Bunun yanında süreçte aktif olarak rol alan biyolojik aile, koruyucu aile, koruyucu çocuk ve işlemleri takip eden meslek elemanının konuyla ilgili farkındalığının olması, sürecin tüm taraflar için daha sağlıklı ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Koruyucu Aile, İletişim, Koruyucu Çocuk

Abstract

The foster family model is one of the family-oriented social work interventions applied in the field of child welfare all over the world and in our country. This model, which is an important alternative to institutional care, aims for children to grow up in a warm family environment and participate in social life as independent individuals. The foster family system, which is carried out within the framework of the relevant legislation, is a model that is open to interaction with cultural, social and individual dynamics due to the nature of the service. In addition, the nature of human relations, the communication skills of all parties involved in the execution of the service model and the communication patterns they exhibit have a significant impact on the outputs of the model. The positive effects of these outputs on the child at the center of the service and the principle of child benefit are important points to be emphasized. In all stages of the foster family service model, the communication skills to be gained by the foster family, foster child and biological family, who are the parties of the service, will contribute to the continuation and termination of the foster care process in the best possible way. The aim of this study is to try to find solutions to the communication problems observed in the field in the light of the literature. In addition, the awareness of the biological family, foster family, foster child and the professional staff who follow the procedures will contribute to the healthier progress of the process for all parties.

Keywords: Foster Family, Communication, Foster Child

Öne Çıkanlar

- Koruyucu aile-çocuk iletişimi, çocuğun psikolojik dayanıklılığını doğrudan etkiler.
- Açık ve destekleyici iletişim, çocuğun benlik algısı ve aidiyet duygusunu güçlendirir.
- Sürecin üç tarafı (biyolojik aile, koruyucu aile, çocuk) tutarlı iletişimle desteklenmelidir.

Giriş

Toplumun bakış açısı, kanunlar, sosyal politikalar ve güncel düzenlemeler ışığında çocuk koruma sistemi, mağduriyet yaşayan çocukların fiziksel, sosyal, duygusal, ekonomik ve kültürel bağlamda korunması üzerine odaklanmakta; bu kapsamda ihmal ve istismara maruz kalmış çocukların iyilik ve esenliklerinin arttırılmasını hedef almaktadır (Çetin ve Demirel, 2024). Nitekim 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu incelendiğinde, bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru olan çocuk koruma ihtiyacı olan çocuk olarak tanımlanmakta, çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının güvence altına alınması hizmet bağlamında esas alınan temel ilkeler arasında ilk sırada yer almaktadır (5395 Sayılı Kanun, Md. 3 ve 4).

Konuya dair halen uygulama noktasında varlığını sürdüren bir diğer mevzuat ise 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu olup adı geçen Kanunda da mağdur çocuklara yönelik benzer ifadeler yer verildiği görülmektedir. Bu yaklaşımdan hareketle korunmaya ihtiyacı olan çocuk, beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; ana veya babasız, ana ve babasız; ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan; ana ve babası veya her ikisi tarafından terkedilen; ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuk şeklinde dile getirilmektedir (2828 Sayılı Kanun, Md. 3).

Ülkemizde kadın, engelli, yaşlı, aile ve çocuk gibi alanlara yönelik yürütülen kamusal hizmetler 03 Nisan 2011 tarihli 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile iş akışına dair teşkilat şeması ile ortaya konulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının görev ve sorumluluk alanlarına dahil edilmekte, öncesindeki Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) döneminin de bir devamı niteliğinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının hizmetleri arasında yer almaktadır. Öte yandan korunma ihtiyacı içerisinde yer alan çocukların korunması, güvenceye alınması, bakımlarının sağlanması, yetiştirilmesi ve rehabilitasyon süreçlerinin sağlıklı ve nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi adına gerek gündüzlü gerekse yatılı sosyal hizmet kuruluşlarının açılması ve işlevlerinin sürdürülmesi hususları da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü çatısı altında değerlendirilmektedir. Bununla birlikte Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı adı altında belirtilen uygulamalara devam edilen mağdur çocukların, geleceğe daha sağlam bir şekilde hazırlanması ve hayata daha sağlıklı olarak tutunabilmesi adına, çocuk hizmetleri alanına verilen önemin giderek arttırıldığı görülmektedir. (Öztürk, 2018).

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca, İl Müdürlüklerine bağlı Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlükleri nezdinde yürütülen iş ve işlemlerden birisi olarak Korunma İhtiyacı Olan Çocuk (KİÖÇ) Birimleri mağdur çocuklar hakkında yapılan ihbar ve şikâyetleri değerlendirmekte, bahsi geçen çocuklarla ilgili olarak kamusal hizmetlerin gerektirdiği doğrultuda sosyal, psikolojik, ekonomik ve toplumsal bağlamda görevler yerine getirmektedir. Bununla birlikte, mevzuat doğrultusunda Sosyal Hizmet Merkezleri Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda çalışmalarını sürdüren Sosyal Hizmet Merkezlerinde, öncelikle çocuğun aile içinde yetiştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla aileyi eğitim, danışmanlık ve sosyal ekonomik desteklerle güçlendirmek; korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç birey ve ailelerin tespit edilmesini, desteklenmesini ve gerekli hizmetlere yönlendirilmesini sağlamak gibi rol ve görevler de bulunmaktadır (28554 Sayılı Yönetmelik, Md. 7).

Belirtilen ihbar ve taleplere bağlı olarak alanında uzman meslek elemanları tarafından yürütülen mesleki çalışmalar neticesinde; maddi yetersizlikler yaşayan ebeveynlere ekonomik destek sağlanarak çocukların kendi biyolojik aileleri yanında ve yine kendi sosyal çevresi içerisinde kalmasına öncelik verilen Sosyal ve Ekonomik Destek (SED) hizmetinin haricinde, çocukların devlet koruması altına alınması gerekli olan durumlarda yasal sürecin de tamamlanabilmesi önem arz etmektedir (29284 Sayılı Yönetmelik, Md. 4). Bu doğrultuda korunmaya ihtiyacı bulunan çocuklar için ilgili Çocuk Mahkemelerinden ya da Asliye Hukuk Mahkemelerinden koruma kararı ya da bakım tedbiri kararı alınmakta, söz konusu yargı kararlarına istinaden mağdur çocuklar yaş, cinsiyet ve mevcut durumlarına uygun olarak Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı bir çocuk bakım kuruluşuna yerleştirilmektedir.

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanununa göre bakım tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimsenin herhangi bir nedenle görevini yerine getirememesi hâlinde, çocuğun resmî veya özel bakım yurdu ya da koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılması veya bu kurumlara yerleştirilmesine ilişkin verilen mahkeme kararını ifade etmekte; yine aynı Kanunda belirtilen acil koruma kararı ise ‘Derhâl korunma altına alınmasını gerektiren bir durumun varlığı hâlinde çocuk, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından bakım ve gözetim altına alındıktan sonra acil korunma kararının alınması için Kurum tarafından çocuğun Kuruma geldiği tarihten itibaren en geç beş gün içinde çocuk hâkimine müracaat edilir. Hâkim tarafından, üç gün içinde talep hakkında karar verilir. Hâkim, çocuğun bulunduğu yerin gizli tutulmasına ve gerektiğinde kişisel ilişkinin tesisine karar verebilir.’ hükmüyle açıklamaktadır (5395 Sayılı Kanun, Md. 5 ve 9).

Güncel sosyal hizmet perspektifi incelendiğinde, mağdur çocuklarla ilgili olarak haklarında görevli Çocuk Mahkemesi Hâkimliği ya da Asliye Hukuk Mahkemesi Hâkimliği tarafından bakım tedbiri kararı ya da acil koruma kararına hükmedilen mağdur çocuklara yönelik ülkemizde toplamda üç farklı kuruluş bakımı hizmeti uygulanmakta, bu hizmetler ise

Çocuk Evleri, Çocuk Evleri Siteleri ve İhtisaslaşmış Çocuk Evleri Siteleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aykul, 2019). Ayrıca, her ne kadar sosyal ve ekonomik bağlamda kuruluş bakımı hizmetleri ile çocukların mevcut destek talepleri karşılanmaya çalışsa da uzunca bir süredir uygulanmakta olan ve evlat edinme hizmeti ile birlikte, son dönemde giderek önem kazanan ve aile odaklı hizmetlerden biri olan koruyucu aile hizmet modelinin de çocukları özellikle de duygusal bağlamda oldukça motive ettiği, çocuklara aile sıcaklığı içerisinde ciddi manada faydalar sağladığı anlaşılmaktadır (Yıldız, 2024).

Devlet koruması altında bulunan çocuklara yönelik sağlanan kuruluş bakımı hizmetleri incelendiğinde çocuk evleri hizmet modelinden yararlanan çocukların, birbirinden bağımsız olarak faaliyet gösteren mülkiyeti devlete ait olan ya da kiralama usulüyle belirli bir yıl boyunca hizmete sunulan bir apartman dairesi veya müstakil evlerde hizmet alabildikleri belirtilmekte; çocuk evleri siteleri bünyesinde yer alan kuruluş bakımı modellerinde ise özellikle birden fazla çocuk evinin aynı yerleşke içerisinde konumlandığı, genellikle ayrı müstakil evlerce bir bütünlüğün oluşturulduğu hizmet modeli dile getirilmektedir (Korkmaz ve Demiryürek, 2025; 31945 Sayılı Yönetmelik, Md. 3). Öte yandan korunma ihtiyacı içerisinde yer alan çocuklarla ilgili olarak da kanunlarda belirtilen bir suçun içerisinde bulunan veya suçun mağduru konumunda yer alan çocukların aile üyeleriyle, sosyal çevresiyle ve toplumsal ilişkileriyle süregelen düzeni daha sağlıklı bir konuma ulaştırana kadar ilgili çocuğun içerisinde yer aldığı suçun mağduriyetine, suça sürüklenme nedenine, yaşı ve cinsiyeti ile varsa özel durumlarına göre ayrılan alanında uzmanlaşmış çocuk bakım kuruluşları ise ihtisaslaşmış çocuk evleri siteleri olarak karşılık bulmaktadır (Önen ve Ozan, 2019).

Mağdur çocukların yüksek yararları odağından hareketle uygulamaya konulan evlat edinme ve koruyucu aile hizmetleri kuruluş bakımına bir alternatif olarak gündeme gelmekte, özellikle koruyucu aile hizmet modeli ise son dönemlerde oldukça yaygınlaşan bir uygulama

süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda evlat edinme, küçüğün ana ve baba rızasını gerektiren, Aile Mahkemeleri ya da Asliye Hukuk Mahkemeleri nezdinde hüküm kurularak yargı kararına dayalı bir nüfus sistemi olarak değerlendirilmektedir (4721 Sayılı Medeni Kanun, Md. 309).

Çocukların korunma altına alınmasına gerek kalmadan biyolojik aileleri tarafından yargı kanalı üzerinden kişiler arası evlat edinme işlemleri yürütülebilmektedir. Ayrıca, devlet koruması altına alınan ve ebeveynlerinin rızası ya da rızalarının aranmaması kararları doğrultusunda Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca yürütülen kurumsal evlat edinme hizmetleri de bulunmaktadır (4721 Sayılı Medeni Kanun, Md. 309 ve 311). Diğer taraftan koruyucu aile hizmet modeli ise çocuk koruma sistemi bağlamında farklı gerekçeler doğrultusunda kısmi ya da daimi bir şekilde biyolojik ailesinden ve sosyal çevresinden yoksun kalan mağdur çocukların, işlemleri tamamlanarak sıraya alınan koruyucu aile adaylarının yanında kurumsal destek hizmetlerinin her zaman aktif olduğu bir sistem olarak değerlendirilmekte, bu hizmet modelinde de mahkemelerin denetleme, gözetleme ve periyodik olarak bilgi alma süreçlerinin devam ettiği mesleki işlemler olarak bildirilmektedir (Doğan, 2013).

Koruyucu aile hizmet modelinin yaygınlaştırılarak öncelikli hale getirilmesi noktasındaki mevzuat hususları dikkate alındığında, haklarında acil korunma veya bakım tedbiri alınması zorunlu görülen çocuklar öncelikli olarak koruyucu aile yanına yerleştirilir hususuna yer verildiği görülmekte, çocukların duyguları ve sosyal çevresiyle kurdukları özel bağlar da dikkate alınarak öncelikle akrabalara ya da belli bir süredir devam eden ana-baba-çocuk ilişkisinin kurulduğu yakın çevre ailelerden uygun olanlara koruyucu aile olmaları yönünde teklifte bulunulur ibaresiyle çocuğun zihninde yer edinen aile ve sosyal çevre algısına ayrıca bir değer verildiği düşünülmektedir (28497 Sayılı Yönetmelik, Md.6/1 ve 8/6).

Mağdur çocukların sosyal yaşantısı içerisinde özellikle de duyguların düzenlenmesi sürecinde koruyucu aile hizmet modelinin çocukların güven duygularının gelişimlerine katkılar sağladığı, toplumsal bağlamda diğer bireylerle daha sağlıklı bir şekilde bağ kurabilmesini desteklediği bilinmekte, aynı zamana çocukları kuruluş bakımının mevcut dezavantajlarından da koruduğu dile getirilmektedir (Sağlam, 2021). Bu açıdan da kuruluş çatısı altında bakım ve gözetimleri sağlanan çocuklara nazaran daha nitelikli bir hizmet olduğu belirtilen koruyucu aile hizmet modeli ile, özellikle de yaşamın erken dönemleri içerisinde mağdur çocuklar ve koruyucu aileleri arasındaki bağlanmanın önem arz ettiği değerlendirilmektedir. Nitekim çocukların, ilerleyen yaşlarında tecrübe edebilecekleri olumlu ya da olumsuz yaşam olayları karşısında verebilecekleri tepkilerin, sağlıklı bağlanma geliştirebildikleri koruyucu ailelerin de destekleriyle daha olumlu bir noktaya taşınacağı dile getirilmektedir (Evirgen Geniş ve Gözün Kahraman, 2018).

Mağdur çocuklar için en sağlıklı ortam çocukların ebeveynleri ile bir arada olduğu bağlanma sahası olarak belirtilmekte, ancak devlet koruması altına alınan çocuklar özelinde de bu aşamada aile odaklı hizmet modellerinin devreye girdiği bilinmektedir. Öte yandan sevgi dolu, olumlu pekiştireçlerin bulunduğu sıcak aile kurumu çocukların gelişimleri için ciddi önem arz etmekte, ayrıca mağdur çocukların toplumsal bağlamda sosyal ve ahlaki gelişimleri adına da sağlıklı iletişim kurabilmeyi öğrenmelerinin gerekliliği dikkat çekmektedir (Pür ve Köroğlu, 2025). Bu çerçevede çocuk ve ailesi arasındaki sağlıklı iletişimin çocuğun gelişimini olumlu yönde desteklediği vurgulanmakta, söz konusu uyumun sağlanabilmesinde, mağdur çocuğun gerek ailesiyle gerekse sosyal çevresiyle olan etkileşimlerinin şekillenmesinde, çocuk ve ailesi arasındaki iletişimin ayrı bir değeri olduğu tartışılmaz bir konu olarak değerlendirilmektedir (Özkan ve Özyürek, 2025).

Çocukların bireysel ve sosyal gelişimleri için hayati öneme sahip olan iletişim kavramı tıpkı yeme, içme, barınma gibi en temel unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmakta, hem çocukluk

döneminde hem de yetişkinlik evrelerinde çocuğun kendi benliğini ortaya koyabilmesi adına çocuk ve çevresi arasındaki iletişime oldukça değer verilmektedir (Şahin ve Aral, 2012). Çevresi içerisinde birey felsefesinden hareketle çocuğun sosyal çevresini tanıyabilmesi ve varlığını ortaya koyabilme mesajlarını verebilmesi açısından da, öncelikli olarak, içerisinde yer aldığı ailesi ile iletişimin güçlü olması gerektiği bilinmektedir.

İçerisinde şiddet barındıran iletişim yöntemleri çocuğun özgürlük algısına ket vuran, ihtiyaçlarını tespit edebilmesini engelleyen ve öz değerini azaltarak sevgi, merhamet gibi duygusal ve toplumsal unsurları çocuğun düşünce dünyasından uzaklaştıran aşamalar olarak karşılık bulmaktadır. Nitekim bu iletişim yöntemlerinde çocuklar genel bağlamda korku, suçluluk, utanma gibi duygusal travmalarla karşılaşabilmekte, yaşanan mevcut sorunların ise, çocuğun, koruyucu aile hizmet modelinden önceki yaşantısında da muhtemelen karşılaştığı güçlükler olarak değerlendirilmesi gerektiği bilinmektedir (Uyanık ve Dinçer, 2025).

Bu açıdan özerkliğin ve düşünce hürriyetinin teşvik edildiği aile yapıları içerisinde çocukların çok daha sağlıklı bir yol kat edebileceği gerçeği karşımıza çıkmakta, diğer taraftan koruyucu aile hizmet modeli kapsamında da gerek devlet koruması altına alınan mağdur çocuğun, gerek iş ve işlemleri yürüten uzman personelin gerekse başvuruda bulunarak bahse konu olan çocukların bakımlarını üstlenen koruyucu ailelerin de her yönüyle iletişim süreçlerini bilmesi ve sağlıklı bir şekilde hane içerisinde uygulaması gerektiği dile getirilmektedir (Yıldız, 2024).

İletişimin önemine dair hususlar değerlendirilmeye çalışılırken sürecin tüm sacayaklarını kapsayan bir yaklaşımın gerekliliği karşımıza çıkmakta, bu sacayaklarının yükümlülük ve sorumluluklarını bilerek hareket etmelerinin, çocuklarda gözlemlenebilir olumlu değişimler için ne kadar önemli olduğu saha çalışmalarında karşımıza çıkmaktadır. Koordinasyon ve

işbirliği, hem koruyucu aileler, hem biyolojik aileler hem de koruma altındaki çocuklar için süreci ve sonucu daha güzel ve daha değerli hale getirmektedir. Bu çalışmada, iletişim kavramı tüm sacayakları açısından değerlendirilerek sahada karşılaşılan aksaklıklara yönelik önerilerde bulunulmaya çalışılmakta ve hizmet modelinin pozitif çıktılarının artırılması amaçlanmaktadır.

Koruyucu Aile Hizmet Modelinde İletişim Dinamiklerine Genel Bakış

Yapılan gözlemsel çalışmalar ve literatür araştırması sonucunda, iletişim konusunun koruma altına alınan çocuğun, koruyucu ailenin ve biyolojik ailenin koruyucu aile hizmet modelini anlamlandırması, süreci zihinlerinde sağlıklı bir yere konumlandırması gibi bağlamlara etkisi, sürecin tüm sacayakları için ayrı ayrı olacak şekilde değerlendirilmekte, hizmet modelinin uygulanması sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sürece zarar verebilecek iletişim özellikleri üzerinde durularak alternatif iletişim stratejileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. İletişim ile ilişkili olduğu düşünülen kısımlar aşağıda değerlendirilerek koruyucu ailelik sürecinde iletişim, koruyucu ailenin, koruyucu çocuğun ve biyolojik ailenin süreci anlamlandırması, koruyucu ailenin sahip olması gereken iletişim stratejileri, koruyucu ailelerin temel motivasyonları ve bunların sınır koyabilme becerisine etkisi, koruyucu aile-biyolojik aile-koruyucu çocuk üçgeninde iletişim gibi temalar üzerinden açıklamalar ve çözüm önerileri ortaya konulmaktadır.

Koruyucu Aile Hizmet Modelinde İletişim Becerileri

Hayatımızda oldukça güçlü bir etkiye sahip, en karmaşık ve önemli toplumsal gruplardan biri olan aile hayatı, evrensel bir insan deneyimi olsa da her aile sistemindeki benzersiz iletişim kalıpları nedeniyle hiç kimse birbiri ile aynı deneyimi paylaşmamaktadır. Bu nedenle kendimizi daha iyi anlayabilmek için aile deneyimlerini yansıtmanın yanı sıra aileler inşa etmeye de hizmet eden aile içi iletişim kalıplarını incelememiz gerekmektedir (Galvin vd., 2014). Aile, birçok yönden insan iletişimini anlamada benzersiz bir bağlam olduğu için iletişim

üzerine yapılan çalışmalar, modern ailenin dinamiklerini anlama konusunda oldukça önemlidir. Bu önem sebebiyle teorisyenler, her ikisi de son derece geniş yelpazede yer alan ve herkesin, ne olduğunu bildiği ve tanımları konusunda herkesin farklı bir fikri bulunan “aile” ve “iletişim” terimlerini incelemek zorunda kalmaktadır (Koerner ve Fitzpatrick, 2002). Günümüzde aile, geniş anlamda, geçmiş bir tarihi, mevcut bir gerçekliği olan, karşılıklı olarak birbirini etkileyen ilişkilerden oluşan ve gelecek beklentisi olan, üyelerin, zorunlu olamamakla birlikte kalıtım, yasal evlilik bağları, evlat edinme veya kararlı gönüllü bağlarla birbirine bağlı olduğu bir grup insan olarak tanımlanmaktadır (Galvin vd., 2014).

Koruyucu aileler kritik bir toplumsal role hizmet etmelerine rağmen, koruyucu aile iletişim dinamikleri hakkında bilinenler oldukça sınırlıdır (Nelson ve Colaner, 2020). Koruyucu aile yanına yerleştirilen çocuk, hâlihazırda var olan aile sistemi ile etkileşim kurarak onun bir parçası haline gelmekte olup sistemin dengeyi ve sınırlarını koruyabilmesi, sağlıklı bir şekilde varlığını devam ettirebilmesi açısından oldukça önemlidir (Tezel vd., 2018). Koruyucu çocuklar, koruyucu ebeveyn-çocuk etkileşimleri için bir arka plan işlevi gören yerleşik iletişim normları ve beklentileri olan bir eve girerler (Nelson ve Colaner, 2020). Bu noktada, ailenin iletişim dinamikleri ve çocuğun deneyimleri oldukça önemli rol oynamaktadır. Koruyucu ailelerdeki iletişimi anlamak için koruyucu ailenin önceden var olan iletişim ortamını göz önünde bulundurarak ailelerin öngörülebilir ve kalıplaşmış iletişim yolları gözlemlenmelidir (Koerner ve Fitzpatrick, 2002).

Çocuk belirli bir yaşta hem koruyucu aile hem de koruyucu çocuk, deneyimlenmiş iletişim örüntülerine sahiptir ve bu örüntülerin birbirlerine entegrasyonu, çocuğun, ailenin sistemine dâhil edilmesi, oluşan koruyucu ailenin amacına uygun ve çocuğun gelişimsel tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sürmesine yardım edecektir. Çocukların birçoğu koruyucu ailesi ile olan ilişkisine önceki olumsuz bakım deneyimleriyle birlikte başlar ve bu durum koruyucu ailedeki ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kitiş ve

Söylemez, 2021). Koruyucu çocukların, koruma altına alınmadan önceki süreçte, terk edilme, kötü muamele ve/veya bağ kurabilme imkânından yoksun kalma gibi erken dönem deneyimleri, olumsuz benlik temsilleri geliştirme konusunda daha yüksek risk altında olmalarına neden olabilmektedir (Ackerman ve Dozier, 2005). Koruyucu ailelerin koruyucu çocuklara, sevgi ve şefkatlerini fiziksel ve sözlü olarak ifade etmeleri, çocuklar konuşmaya ihtiyaç duyduğunda ulaşılabilir olmaları, koruyucu çocukların ailenin bütünlüğünün tamamlayıcı bir üyesi olduklarını ve oldukları gibi koşulsuz olarak kabul edildiklerini göstermeleri, yani koruyucu çocuklara tutarlı sevgi ve destek mesajları sunmaları, çocukların daha olumlu bir benlik kavramını içselleştirmesini sağlayacaktır (Luke ve Coyne, 2008). Bu tarzdaki ebeveynlik yaklaşımları duygusal ihtiyaçlarını karşılama noktasında çocukları cesaretlendirecek, koşulsuz kabul edildiğinin farkında olan çocuklar ise daha güçlü kişiler arası ilişkiler geliştirebilecektir.

Koruyucu ebeveynleri çocuğun zorlayıcı davranışlarına rağmen ihtiyaçlarını doğru bir şekilde yorumlama becerisi ve çocuğa karşı koşulsuz kabul ile yaklaşması, koruyucu çocukla güvenli bir ilişki geliştirebilmeleri kritik öneme sahiptir (Stovall ve Dozier, 1998). Aile üyeliğinin desteklenmesi, uzun süreli koruyucu aile bakımındaki çocukların kimlik ve aidiyet duygusundan gelen güvenliği deneyimleme ihtiyacını karşılayacak ve entegrasyon sürecini hem koruyucu aile hem de koruyucu çocuk adına kolaylaştıracaktır (Schofield ve Beek, 2005).

Koruyucu aile sisteminde, ailelerin koruyucu aile olma süreçlerine bakıldığında, temelde başlangıç, ailenin koruyucu aile olmaya karar vermesi ve bunun akabinde resmi bir başvuru gerçekleştirmesi ile olmaktadır. 'Başvuru sonrasında meslek elemanlarınca aileye ilişkin sosyal incelemenin başlatılması; koruyucu aile olması uygun görülen ailelere gerekli kademe eğitimlerinin verilmesi; koruyucu çocuğun koruyucu aile yanında izinli kalmasıyla uyum sürecinin başlatılması; koruyucu aile sözleşmesinin imzalanması, izleme ve takip çalışmaları ile sürecin başlangıcı ve sonrası' şeklinde aşamalandırılabilir. Özellikle meslek

elemanı tarafından yapılan sosyal inceleme sürecinde ailenin iletişim dinamiklerinin iyi anlaşılması, koruyucu aile olma konusundaki motivasyonunun değerlendirilmesi, ailenin motivasyonlarını ve sürecin genelini meslek elemanına ya da akrabalarına/sosyal çevrelerine nasıl ifade ettiklerinin gözlemlenmesi oldukça önemlidir. Bu gözlemler sonucunda aile ihtiyacı olan alanlarda desteklenerek sürecin daha sağlıklı ilerlemesine katkı sağlanmaktadır.

Koruyucu Ailelerin Süreci Anlamlandırması

Koruyucu aile olmaya karar veren ve resmi bir başvuru yapmak amacıyla İl Müdürlüklerine gelen aileler ile yapılan ilk görüşmede genellikle, koruyucu aile adaylarının süreçle ilgili ‘bildikleri’, ‘bilmedikleri’ ve ‘yanlış bildikleri’ değerlendirilmekte ve koruyucu aile olma noktasındaki motivasyonlarının ne olduğu konusu üzerinde durulmaktadır. Bilmedikleri noktalarda gerekli bilgilendirmenin, yanlış bildikleri noktalarda da doğru bilgilendirmenin yapılması, daha sonra yapılacak olan kademe eğitimlerine bir hazırlık olarak karşımıza çıkmakta, ailenin süreci zihninde sağlıklı bir şekilde konumlandırmaya başlamasını sağlamanın da yollarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu nokta oldukça önemlidir çünkü eğer aile bilmediklerini öğrenemez, yanlış bildiklerini düzeltemez ve bu şekilde çocukla birlikte yaşamaya başlarsa büyük ihtimalle çocuk da koruyucu aileyle birlikte yaşama sürecini zihninde sağlıklı bir zemine oturtamayacaktır.

Koruyucu ailelik hem koruyucu ailenin hem de koruyucu çocuğun yaşamını değiştiren bir süreç olduğu için, koruyucu ailenin, koruyucu ailesi oldukları çocuğun hayatında nasıl bir yerde bulunduklarına ilişkin bilinç düzeyleri yüksek olması hizmetin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinde önemlidir (Daşbaşı, 2015). Ayrıca, ailenin biyolojik çocuğunun olup olmaması, ailenin yapısı, aile üyelerinin iletişim dinamikleri, koruyucu aile olma fikrine ebeveynler dışındaki üyelerin de bakışı, ailenin koruyucu aile olma kararının altında yatan motivasyonlar gibi faktörler de sürecin ilerleyişinin belirleyicileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Koruyucu ailelik süreci içerisinde koruyucu ailelerde en çok gözlemlenen durumlardan bir tanesi, hizmet modelinin temeldeki amacının zamanla ailelerin zihinlerinde değişmesidir. Bu hizmet modelinin temeldeki amacı, ‘biyolojik ailesi yanında herhangi bir sebeple bakımı sağlanamayan ve evlat edindirilemeyen çocukların, biyolojik ailenin yaşadığı kriz dönemi sonlanana kadar, çocuğun sıcak bir aile ortamında gelişimini sürdürmesi’ dir ve bu noktada aslında sürecin ne kadar süreceği konusunda bir belirsizlik vardır. Bu belirsizlik ailenin ve çocuğun aralarında gerçekleşecek bağı da etkilemektedir. Rasyonel anlamda koruyucu aileler ve çocuklardan beklenen, süreç hiç bitmeyecekmiş gibi birbirlerine bağlanmaları ve çocuk kısa süre içerisinde biyolojik ailesinin yanına dönecekmiş gibi de bir kopuşa hazır olmalarıdır. Fakat bu rasyonel beklenti birçok durumda karşılanamamakta, belki de insan ilişkilerinin doğasına uymamaktadır. Fakat yapılan izleme ve takip süreçlerinde bu durum, yani sürecin sonlanabileceği ihtimali hem koruyucu aileye hem de koruyucu çocuğa hatırlatılmaya çalışılır (Dursun vd., 2023). Bu hatırlatma, olası bir sonlanma sürecine karşı ailenin hazırlıklı olmasını sağlayarak çocuk ya da aile için travmatik olabilecek bir sürecin daha az duygusal hasarla atlatılmasına katkıda bulunur.

Koruyucu Çocukların Süreci Anlamlandırması

Koruma altına alınan çocuğun koruyucu ailelik sürecini anlamlandırabilmesi büyük oranda koruyucu ailenin süreci nasıl anlamlandığı ile bağlantılıdır. Kuruluş bakımına alındığı andan itibaren çocukların birçoğu bu hizmet modeli hakkında birtakım bilgiye maruz kalır. Bu, kuruluştaki kalan diğer çocuklar aracılığıyla olabileceği gibi kuruluştaki görev yapan sosyal çalışma görevlileri ya da bakım personelleri aracılığıyla, kuruluşlarca ve koruyucu aile birimlerince yapılan ortak etkinlikler yoluyla olabilmektedir. Maruz kalınan bu bilgiler en sonunda hem kuruluştaki hem de koruyucu aile biriminde görevli meslek elemanlarınca, çocuk ve koruyucu ailenin uyum sürecinin başlatılmasından önce, çocuğa sade bir şekilde

anlatılmakta ve çocuğun herhangi bir kaygı ya da korku yaşamasının önüne geçilmeye çalışılmaktadır.

Çocuğun yaşı ve gelişim düzeyi, anlamlandırabileceği bilgi açısından önemli olmakla birlikte, koruyucu aile yanına yerleştikten sonra da bu anlamlandırma süreci devam etmektedir. Burada koruyucu aileye ve sürecin izleme ve takibini gerçekleştiren meslek elemanına düşen en önemli görevlerden biri hem yapılandırılmış hem de spontane ortamlarda çocuğa verecekleri sözel ve davranışsal mesajlarla, onun koruyucu ailenin bir üyesi olduğu, bu süreçteki rolünün edilgen bir rol olmadığı, verilen kararların hepsinde (eğer bu kararları verebilecek ya da fikir belirtebilecek yaştaysa) kendisinin de etkin bir rol oynadığı hissettirilmeli ve koruyucu aileye entegrasyonu sağlanmasıdır.

Çocuk, koruyucu aile ve başkalarının kurduğu iletişim sürecine, iletişimin mesaj gönderici öğeleri olan koruyucu aile üyelerinin; içlerinde bulundukları süreci, iletişimin mesajı alan karşı tarafı olan diğer kişilere anlatımını gözlemleyen bir üçüncü tarafı olarak dahil olmakta; kendisine meslek elemanı ya da koruyucu aile tarafından anlatılanlarla birlikte, bu şekilde kendiliğinden ve plansız gelişen süreçler sonrasında, içinde bulunduğu koruyucu ailelik sistemini zihninde bir yere konumlandırabilmektedir.

Çocuğun sistemden istenilen faydayı sağlamasının en önemli öncüllerinden birisi, sistemi zihninde sağlıklı bir şekilde konumlandırabilmesidir. Çocuğun bu konumlandırmayı yapabilmesi de çocuğa verilecek tutarlı mesajlarla mümkün olacaktır. Bu tutarlı mesajlar, çocuğa doğrudan bu sürecin anlatıldığı zamanlarla birlikte, çocuğun gözlemci olduğu ve sürecin koruyucu ebeveynler tarafından başkalarına anlatıldığı anlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu 'an'lar kendiliğinden ve plansız bir şekilde gelişebileceği gibi koruyucu aile tarafından yapılandırılmış bir şekilde de ortaya çıkarılabilirler. Günlük konuşmalar koruyucu ailelerin paylaşılan aile kimliğinin oluşumunu, koruyucu aile-çocuk ilişkisel yakınlığını ve

çocuğun psikolojik esnekliğini teşvik etmede hayati rollere hizmet etmektedir (Nelson ve Colaner, 2020).

Koruyucu Ailelerin Sahip Olması Gereken İletişim Stratejileri

Koruyucu aileler, koruyucu aile olduktan sonra kendilerini nasıl ifade edecekleri, süreci diğer insanlara hangi şekilde anlatacakları, aileye ilişkin bilgileri verirken nelere dikkat edecekleri konusunda desteklenmeli, sosyal çevresinden sıkça sorulacak sorular ve bu sorular verilecek yanıtlar noktasında güçlenmelidir. Özellikle kullanılan terimler ve ifadeler herhangi bir olumsuz duyguyu, olumsuz kültürel bir kodu çağrıştırmamalı, ailenin ya da sosyal çevresinin dikkat çeken böyle bir kullanımı varsa aile bu noktada bilgilendirilmelidir. İletişimin sağlıklı olması elzemdir çünkü, çalışmalar koruyucu ebeveyn-çocuk iletişiminin, paylaşılan aile kimliği, ilişkisel yakınlık ve çocuk psikolojik dayanıklılığı süreçleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymakta ve aile iletişim yönelimlerinin önemini altını çizerek koruyucu ailelerde açık iletişimin kritik rolünü vurgulamaktadır (Nelson ve Colaner, 2020). Örneğin koruma altındaki çocuğun biyolojik ailesinden bahsedilirken ‘Öz Aile’ kavramının kullanılması, çağrışım olarak hemen karşıt bir ifade olan ‘Üvey Aile’ kavramını hatırlatmakta ve sürecin negatif bir kelime ya da kültürel kod ile eşleştirilmesine yol açabilmektedir. Bu noktada ‘koruyucu aile’, ‘biyolojik aile’, ‘biyolojik çocuk’ ve ‘koruyucu çocuk’ gibi nötr ifadelerin kullanılması önemli iletişimsel ipuçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Koruyucu ailelerin, motivasyonlarını ve koruyucu aile olduktan sonra kendi ailelerini başka insanlara anlatırken kullandıkları dil ve kurdukları açık iletişim, sürecin çocuğun zihninde sağlıklı bir zemine oturtulmasının en kolay ve somut yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Evlat edinme ailelerinde, iletişim örüntülerinin bir parçası olarak gözlemlenen iletişimsel açıklık, koruyucu ailelerle koruyucu çocuklar arasındaki iletişimi değerlendirmede de kullanılmaktadır. Bu kavram koruyucu ailelerin, koruyucu çocuklarıyla koruyucu ailelik sürecine ilişkin konular ve duygulara ilişkin serbestçe diyalog kurmaya ne derece istekli

olduklarını ifade etmektedir (Nelson ve Colaner, 2020). Kurulan açık iletişim çocuk ve aile arasındaki bağı kuvvetlendirecek, süreci, çocuk adına daha kolay kavranabilir hale getirecektir.

Koruyucu aile ve koruyucu çocuk arasında gelişecek sağlıklı iletişim için önceliklerden bir tanesi, sağlıklı duygusal yakınlığın gerçekleşmesi ve bireyler arasında bir bağ oluşmasıdır. Bu durumun meydana gelebilmesi için koruyucu ailelerin çocuğa koşulsuz kabul ilkesiyle yaklaşan, kendilerini ve diğer insanları anlamlandırmalarına yardımcı olan, onlara kendilerini değerli hissettiren, özerkleşmelerine olanak sağlayan bir ebeveynlik yaklaşımı benimsemeleri önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Schofield ve Beek, 2005).

Aile, koruyucu çocuk tarafından kendisine sorulması muhtemel sorulara karşı zihinsel bir hazırlık yapmalı ve çocuğun süreci anlamlandırmasına katkı sağlayacak anlatılarla da süreci çocuk için kolaylaştırmalıdır. Deneyimlenen olayı sıralı olarak bölümlere ayıran, neden ve sonuçları açıklayan, duygulanım uyandıran, olaylardan anlamlar çıkaran, tutarlı ve hikâyedeki karakterlere sorumluluklar yükleyen anlatıların oluşturulmasının, ilişkilerin sona ermesi gibi duygusal veya travmatik olaylardan mustarip kişilere olayı anlamlandırmada ve olayla yüzleşmede yardımcı olduğu bilinmektedir (Kellas ve Manusov, 2003).

Dubois Comtois ve diğerlerinin yapmış olduğu bir çalışmada, 2015 yılında, 1-7 yaş arası çocuklara koruyucu aile olan aileler ile yaptıkları çalışmada, koruyucu ailelerin destekleyici ve etkileşimli iletişim tarzını benimsedikleri durumlarda koruyucu çocukların sosyal olarak daha uyumlu oldukları, koruyucu aile yanına yerleştirilmeden önceki zorlu yaşam koşullarına rağmen zorlukların üstesinden gelmeyi başarabildikleri, tersi durumlarda ise koruyucu çocukların daha fazla davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur. Dolayısıyla, koruyucu aileler çocuklara yeterli duygusal destek sağlayamadığında, çocuklar içsel duygusal

durumlarını düzenlemek veya sıkıntı yaratan sorunlara uyarlanmış çözümler bulmak için koruyucu ebeveynlerine güvenmeyi öğrenememekte, bu durum da, duygusal ve davranışsal sorunların gelişmesine, sürdürülmesine veya şiddetlenmesine katkıda bulunabilmektedir (Dubois Comtois vd., 2015). Ayrıca uzlaşma özelliği yüksek olan koruyucu ebeveynler sevecenlik, bağışlayıcılık, cömertlik, naziklik, hoşgörülülük ve güven vericilik özellikleri ön plana çıkan bireyler oldukları için bu özelliklere sahip koruyucu ebeveynler ile koruyucu çocuk arasında kurulacak iletişimde oldukça önemli destekleyici faktörlerdir (Yiğitoğlu vd., 2020).

Koruyucu çocukla benzer yaş ve cinsiyette biyolojik çocuk bulunması durumlarında, ailenin çocukların benzer ihtiyaçlarına aynı anda cevap verememesi hem çocukların birbirleri ile hem de ebeveynleri ile aralarındaki ilişkiye zarar verebilmektedir (Daşbaşı, 2015). Bazı ailelerde, koruma altındaki çocuklara gereğinden fazla ilgi gösterilmesi, onlara sürekli pozitif ayrımcılık yapılması vb. durumlar özellikle koruyucu çocukla yakın yaş grubundaki biyolojik çocuklar ile koruma altındaki çocuklar arasındaki iletişimin bozulmasına, hem koruyucu çocuğun hem de biyolojik çocukların süreç içerisinde zarar görmesine neden olabilmektedir. Ailenin bu durumun bilincinde olması ve koruyucu çocuk ve biyolojik çocuklarla olan iletişimini bu ekseninde yapılandırması, gerektiği durumlarda destek alma noktasında istekli olması, çocuklar arasındaki etkileşimsel süreçleri iyi gözlemleyebilme becerilerine sahip olması gibi beceriler sürecin yönetimi açısından önemli noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Koruyucu Ailelerin Temel Motivasyonları ve Sınır Koyabilme Becerileri

Koruyucu ebeveynlerin, koruyucu aile olma kararlarını almalarının altında yatan temel motivasyon ve bu motivasyonun koruyucu aile-koruyucu çocuk ilişkisindeki tezahürü oldukça önemlidir. Özellikle sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilemeyen bağlanma tarzları, çocuğun sosyal gelişimine zarar verebilmekte, arkadaş ilişkileri, otorite ile olan etkileşimleri,

yaşları ilerlediği zaman romantik ilişkileri üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilmektedir (Bowlby, 1999). Temelde bakıldığında birçok koruyucu ailenin ‘bir çocuğun hayatına dokunmak’, ‘bir çocuğa sıcak bir aile ortamı sunabilmek’, ‘bir çocuğun yüzünü güldürmek’, ‘bir çocuğu hayata kazandırmak’, ‘yardıma ihtiyacı olan bir çocuğa yardım etmek’, ‘yalnızlık çekmemek’, ‘biyolojik çocuklarının olamaması’ gibi motivasyonları olduğu görülmektedir (Bilican Gökkaya, 2014; Tezel vd., 2018).

Bunun dışında bazı durumlarda biyolojik çocuğu olmayan ailelerin de yaşadıkları çocuk hasretini koruyucu aile olarak gidermeye çalıştıkları görülebilmektedir. Bu motivasyonların hepsi kendi bağlamında geçerli ve makul motivasyonlar olmakla birlikte bazı durumlarda, örneğin çocuk-ebeveyn ilişkisinde sürekli çocuğa ‘acıyarak yaklaşmak’ ya da uzun süren çocuk hasreti sonrasında çocuğa sınır koyma noktasında isteksiz ya da yetersiz kalmak, çocuk için sürekli pozitif ayrımcılık yapmak ya da beklemek gibi temaların ön plana çıkması çocuğun diğer ilişki alanlarında da sorun yaşamasına sebep olmakta ve sürecin çocuğun yararına ilerlemesi ilkesi ile çatışmaktadır.

Koruma Altındaki Çocuk, Biyolojik Aile ve Koruyucu Aile Üçgeninde İletişim

Koruma altına alınan çocukların biyolojik aileleriyle birlikte yaşadıkları dönemlerde deneyimledikleri yaşantılar herhangi bir şiddet ya da ihmal olayının yaşanmadığı durumlardan, fiziksel ya da cinsel şiddet veya istismar gibi travmatik deneyimlere kadar geniş bir yelpazede karşımıza çıkabilmektedir. Bu nedenle, çocukların biyolojik aile bağları, koruma altına alınmaları sürecinde ilgili meslek elemanları ile ilk temaslarından itibaren iyi değerlendirilmeli ve sürecin sağlıklı yönetilmesine ilişkin gerekli planlamalar yapılmalıdır.

Koruma altına alınan çocukların biyolojik aileleri ile olan ilişkileri hem kuruluş bakımı sürecinde hem de koruyucu aile yanına yerleştirildiklerinde, bu ilişkilerin çocuğu nasıl etkilediği değerlendirilerek yapılandırılmalıdır. Biyolojik aile ile görüşme süreci yani görüşmelerin sıklığı ve süresi, görüşmenin gerçekleştirildiği mekân; çocuğun korunmaya

alınma sebebi, koruma altında geçirdiği süre ve çocuğun koruyucu ailesiyle ilişkisi gibi birçok dinamikten etkilenmekte olup görüşmeler tüm bu dinamikler göz önünde tutularak organize edilmelidir (Certel, 2024).

Çoğu zaman çocuğun biyolojik ailesi ile olan bağları, koruma altına alınmadan önceki deneyimleri, biyolojik ailesi ile olan ilişkisi ve biyolojik ailenin durumu gibi faktörler, çocuğun yararlandırılacağı hizmet modelinin belirleyicilerinden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ülkemizde, koruyucu ailelik sistemi ve evlat edindirme sistemlerinin birbiri ile karıştırılması, biyolojik ailelerin, çocuklarının koruyucu aile yanına yerleştirildiğini öğrenmeleri sürecinde tepkisel yaklaşımlarına neden olabildiği için durum, biyolojik ailelere de net ve açık bir şekilde anlatılmalı, onların da süreci zihinlerinde anlamlandırabilmeleri sağlanmalıdır. Bazı biyolojik aileler bu süreci çocuklarını göremeyecekleri, onunla iletişim kuramayacakları ve çocuklarının kendi nüfuslarından silineceği şeklinde yorumlayabilmekte ve bu durum süreci kavrayabilmelerini zorlaştırmaktadır.

Çocuğun koruyucu aile yanına yerleştirilmesinin ardından, koruyucu aile biriminde dosyanın takibinden sorumlu olan meslek elemanının, biyolojik aile ile iletişim kurarak aileyi; çocuğu, koruyucu aile hizmeti ve sürecin nasıl yürütüleceği konusunda bilgilendirmesi, biyolojik ailenin durumu kabulünü ve iş birliğine açık hale gelmesini kolaylaştırmaktadır. Koruyucu ailelik hizmetinin üçayaklı bir sac olarak değerlendirilmesi durumunda bu sacayakları olan biyolojik aile, koruyucu aile ve koruma altındaki çocuğun, sürecin ne olduğunu anlaması, nasıl yürütüleceğini bilmesi, sorumlulukları ve yükümlülükleri konusunda bilinçli olması hizmet modelinin odağı olan ‘çocuğun yararı’ noktasının en önemli sağlayıcılarından. Sürecin her üç tarafı ile yapılan farklı araştırmalar da göstermektedir ki çocuğun biyolojik ailesiyle görüşmelerinin profesyoneller tarafından organize edilmesi, takip edilmesi, görüşmelerin düzenli gerçekleştirilmesi ve bütün tarafların uzmanlardan destek

alması görüşme süreçlerinin çocuk açısından mümkün olan en yararlı haliyle uygulanmasını sağlamaktadır (Certel, 2024; Üstüner vd., 2005).

Biyolojik aile ve çocuk arasında gerçekleştirilen görüşmeler, çocuğun biyolojik ailesi ile kuracağı güçlü bağlarla ilişkili olmasının yanında bazı durumlarda çocukta sadakat çatışmasına ve koruyucu aile ile geliştireceği bağların zayıf kalmasına da sebep olabileceği için bu görüşmelerin uzman tarafından organize edilmesi önemlidir (Leathers, 2003). Bu durum, sürecin akraba koruyucu aileler ve akraba olmayan koruyucu aileler ile yürütülmesine bağlı olarak farklılaşabilmekte, meslek elemanının, akraba koruyucu ailelik modelinde, biyolojik ailelerin, koruyucu aile yanında kalan çocuğa erişimini kontrol etme çabalarını zorlaştırabilmekte ve denetimsiz ebeveyn ziyaretlerine sebep olabilmektedir (Bass vd., 2004). Ayrıca biyolojik ailelerin, görüşmeler öncesinde bilgilendirilmeleri, çocuğa ‘seni kısa süre sonra yanıma alacağım’, ‘birkaç ay sonra benim yanımda yaşamaya başlayacaksın’ gibi taahhütlerde bulunmamaları gerekmektedir. Çocuğun böyle bir beklenti içine sokulması, koruyucu aile yanındaki sürece zarar vermektedir.

Çocuğun biyolojik ailesi ile olan iletişimi ve etkileşimi, biyolojik ailenin sürece bakışı; başvuru için İl Müdürlüklerine gelen koruyucu ailelerin en önemli korkularından bir tanesi olarak karşımıza çıkabilen ‘biyolojik ailenin kendilerini bulması, kendilerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi’ gibi durumlar göz önüne alındığında, sürecin gidişatını olumlu ya da olumsuz etkileme potansiyeline sahip bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu hizmet modelinde koruyucu aile ve biyolojik ailenin birbirlerini tanıması, birbirleri ile bir araya gelmesi konusu çocuğun yararı ilkesi ekseninde, koruma altındaki çocuğun dosyasını takip eden meslek elemanının yapacağı değerlendirmeler doğrultusunda değişebilmekte fakat aileler arasında meslek elemanının bilgisi dışında iletişim kurulmaması gerekmektedir.

Koruma altındaki çocukların koruma altına alınma nedenleri, çocuğun koruma altında bulunduğu süreçte biyolojik ailesi ile kuracağı iletişimin bir belirleyicisi olarak karşımıza çıkmakta olup biyolojik ailesi ile düzenli görüşmeler gerçekleştiren çocuklar davranışsal anlamda daha az sorun yaşamaktadır (Üstüner vd., 2005). Ayrıca, çocuğun koruyucu ailelik sürecinin sonlandırılarak biyolojik ailesinin yanına dönmesi durumunda, biyolojik aile görüştürmeleri boyunca biyolojik ailenin geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesi, sosyal ağlarının güçlendirilmesi, ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi gibi unsurlar çocuğun biyolojik ailesi ile yaşamaya başlaması sürecinde sorun yaşamaması adına önemli olup meslek elemanının gözlemleri bu duruma aileyi ve çocuğu hazırlama noktasında gereklidir (Balsells vd., 2015). Biyolojik aile görüştürmeleri boyunca biyolojik aileyi tanıyan, zayıf ve güçlü yönlerini belirleyebilen meslek elemanı, çocuğu ve koruyucu aileyi, olası bir biyolojik aileye dönüş sürecine daha kolay hazırlayabilecek ve süreci daha kolay yönetebilecektir.

Sonuç

Koruyucu aile ve koruyucu çocuğun uyum sürecinin başladığı ilk temas anından koruyucu ailelik sürecinin herhangi bir şekilde sonlandığı zamana kadar geçen tüm süreç değerlendirildiğinde, iletişim becerileri, ilişkinin sağlıklı yürütülebilmesindeki en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oldukça zor ve bazen sabır gerektiren koruyucu ebeveynlik, sürecin bütün dinamiklerini fark ederek gerek doğal akışında gerekse yapılandırılmış şekillerde bu dinamikleri yönetebilmeyi ve ailenin tüm bireylerine katkı sağlayıcı bir ilişki ağının oluşmasını sağlama yeteneklerini gerektirmektedir. Bu yeteneklerin en önemlisi de iletişim becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürecin iyi yönetilmesi, sistemin tüm sacayaklarının iletişim anlamında güçlendirilmesi, çocuğun koruyucu aile sisteminin içerisine sağlıklı gelişimine katkı sağlayacak, koruyucu ailenin, koruyucu çocuğun ve biyolojik ailenin süreci zihinlerinde sağlıklı bir zemine konumlandırmalarına yardımcı olacaktır.

Tüm bu süreçler birlikte değerlendirildiğinde çocukların olumlu bir benlik oluşturmaları, sağlıklı bir kimlik geliştirmesi, psikolojik ve sosyal iyi oluşu sağlanabilecek ve kendi ayakları üzerinde durabilen, bağımsız bireyler olarak toplumsal hayata hazırlanmaları kolaylaşacaktır. Kurulan güzel bağlar, geliştirilen sağlıklı iletişim örüntüleri hem sonucun güzel olmasını hem de sürecin güzel olmasını sağlayacak ve hizmet modelin en temel amacının ortaya çıkmasını kolaylaştıracaktır.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir. Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur. IStL'de yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Yazarlık Katkı Beyanı

Yazar 1: Araştırma, Kaynaklar, Yazım-orijinal taslak. **Yazar 2:** Denetim ve Doğrulama.

KAYNAKÇA

- Ackerman, J. P., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(5), 507-520. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.06.003>
- Aycul, M. (2019). Korunmaya ihtiyacı olan çocukların sosyal gelişiminde çocuk evlerinin rolü (sakarya örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Balsells, M. À., Pastor, C., Mateos, A., Vaquero, E., & Urrea, A. (2015). Exploring the needs of parents for achieving reunification: The views of foster children, birth family and social workers in Spain. *Children and Youth Services Review*, 48, 159-166. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.12.016>
- Bass, S., Shields, M. K., & Behrman, R. E. (2004). Children, Families, and Foster Care: Analysis and Recommendations. *The Future of Children*, 14(1), 4. <https://doi.org/10.2307/1602752>

- Bilican Gökkaya, V. (2014). Ailelerin, koruyucu aile olma nedenleri (Sivas ili örneği). *International Journal of Human Sciences / Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 603-620. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2733>
- Bowlby, J. (1999). *Attachment and loss* (2nd ed). Basic Books.
- Certel, N. (2024). Koruyucu Aile Modeli Uygulamalarında Biyolojik Ailelerin Yeri ve Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 35(2), 349-364. <https://doi.org/10.33417/tsh.1355646>
- Çetin, H. ve Demirel, B. (2024). Sosyal hizmet uzmanlarının bakış açısıyla çocuk koruma ve bakım politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(105), 650-664.
- Çocuk Koruma Hizmetleri Planlama ve Çocuk Bakım Kuruluşlarının Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2022). Resmi Gazete, 31945, 06.09.2022.
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005). Resmi Gazete, 5395, 03.07.2005.
- Doğan, R. (2013). Bir koruma tedbiri olarak koruyucu aile kurumu ve koruyucu aile yönetmeliği. *Ankara Barosu Dergisi*, 2, 145-170.
- Dubois-Comtois, K., Bernier, A., Tarabulsy, G. M., Cyr, C., St-Laurent, D., Lanctôt, A.-S., St-Onge, J., Moss, E., & Béliveau, M.-J. (2015). Behavior problems of children in foster care: Associations with foster mothers' representations, commitment, and the quality of mother-child interaction. *Child Abuse & Neglect*, 48, 119-130. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.06.009>
- Dursun, Y., Ayaz, A. M. B., Çelebi, N. B., Şişmanlar, Ş. G., & Coşkun, A. (2023). Koruyucu Aileden Biyolojik Aileye Dönüş Olgu Sunumu, 04(01).
- Evirgen G. N., & Gözün Kahraman, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2446-2454. doi: 10.17218/hititsosbil.417456
- Kellas, J. K., & Manusov, V. (2003). What's in a Story? The Relationship Between Narrative Completeness and Adjustment to Relationship Dissolution. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(3), 285-307. <https://doi.org/10.1177/0265407503020003002>
- Kitiş, S., & Söylemez, Y. (2021). Kalpten Bir Ev: Koruyucu Aile Müdahale Programının Çocuk ve Ebeveynler Üzerindeki Etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 729-753. <https://doi.org/10.33417/tsh.794922>

- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a Theory of Family Communication. *Communication Theory*, 12(1), 70-91. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00260.x>
- Korkmaz, B. C. & Demiryürek, Y. B., (2025). Türkiye’de çocuk bakım kuruluş modellerine güncel bir bakış. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 36(2), 299- 320. <https://doi.org/10.33417/tsh.1547827>
- Koruyucu Aile Yönetmeliği. (2012). Resmi Gazete, 28497, 14.12.2012.
- Leathers, S. J. (2003). Parental Visiting, Conflicting Allegiances, and Emotional and Behavioral Problems Among Foster Children*. *Family Relations*, 52(1), 53-63. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00053.x>
- Luke, N., & Coyne, S. M. (2008). Fostering self-esteem: Exploring adult recollections on the influence of foster parents. *Child & Family Social Work*, 13(4), 402-410. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00565.x>
- Nelson, L. R., & Colaner, C. W. (2020). Fostering “Family”: Communication Orientations in the Foster Parent-Child Relationship. *Western Journal of Communication*, 84(4), 476-498. <https://doi.org/10.1080/10570314.2020.1734231>
- Önen, S. M. & Ozan, M. S. (2019). Sosyal hizmetler bağlamında çocukların korunması: çocuk hizmetlerinin incelenmesi, 3. uluslararası sosyoloji ve ekonomi kongresi tam metin kitabı içinde (s. 256-265). Malatya.
- Özkan, İ. & Özyürek, A. (2025), “Mizaç Temelli Eğitim Programının Çocukların Problem Davranışları ve Anne-Çocuk İletişimine Etkisinin İncelenmesi”, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (38): s. 1-18. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1433016>
- Öztürk, E. (2018). Çocuk evleri sitesinde çalışan bakım elemanlarının problem çözme becerileri, öğrenilmiş güçlülük ve çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişki (ankara ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Pür, A. & Köroğlu, C. Z. (2025). Ebeveyn tutumlarının çocukluk dönemi psikososyal gelişime etkileri: sağlık tedbiri alan çocuklar üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 5(1), 66-80.
- Sağlam, Z. (2023). Aile odaklı hizmet modeli olarak koruyucu aile uygulaması. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Schofield, G., & Beek, M. (2005). Providing a secure base: Parenting children in long-term foster family care. *Attachment & Human Development*, 7(1), 3-26. <https://doi.org/10.1080/14616730500049019>

- Sosyal Hizmet Merkezleri Yönetmeliği. (2013). Resmi Gazete, 28554, 09.02.2013.
- Sosyal Hizmetler Kanunu. (1983). Resmi Gazete, 2828, 24.05.1983.
- Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmetleri Hakkında Yönetmelik. (2015). Resmi Gazete, 29284, 03.03.2015.
- Stovall, K. C., & Dozier, M. (1998). Infants in Foster Care: An Attachment Theory Perspective. *Adoption Quarterly*, 2(1), 55-88. https://doi.org/10.1300/J145v02n01_05
- Şahin, S. & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 5566. <https://doi.org/10.1501/Asbd00000000029>
- Tezel, Z., Demirel, B., & Kaya, Z. Ş. (2018). Ailelerin Koruyucu Aile Olmaya Karar Vermelerinde Etkili Olan Etmenler ile Koruyucu Aile Olmanın Anlam ve Önemi. 19(43). *Türk Medeni Kanunu*. (2001). Resmi Gazete, 4721, 22.11.2001.
- Uyanık, D., & Dinçer, F. Ç. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanmaya ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 76–97. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391788>
- Üstüner, S., Erol, N., & Şimşek, Z. (2005). Koruyucu Aile Bakımı Altındaki Çocukların Davranış ve Duygusal Sorunları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(3), 130-140.
- Yıldız, L. (2024). Yükleriyle olgunlaşmış çocuklar, duygusal değerleriyle evlat edindirme ve koruyucu aile hizmetleri. *Morena Yayınevi*.
- Yığıtoğlu, G., Vural, B., & Körükçü, Ö. (2020). Koruyucu ailelerin kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1417-1436. <https://doi.org/10.33417/tsh.722555>



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 135-154

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 135-154



İngilizce Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının İncelenmesi

Examining English Teachers' Perceptions of Organizational Silence

Münevver NUR 

<https://orcid.org/0009-0001-6205-1351>

Şehit Serdar Gümüş Ortaokulu, Kayseri, Türkiye,
uluguner@gmail.com

Yükleme: 15.05.2025; Kabul: 29.05.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Nur, M. (2025). İngilizce Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 135-154.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Bu çalışmada Kayseri İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okullarında görev yapan ve merkez ilçelerinde (Melikgazi, Kocasinan ve Talas) çalışan İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Örneklem olarak 311 öğretmene ulaşılarak veri toplanmıştır. Verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve “Örgütsel sessizlik ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin maddelere göre genellikle çok az ve bazen düzeyinde olduğu görülmüştür. Bunu hiçbir şey değişmeyeceği için işyerinde sessiz kaldım ve öneri, fikir vb. açık olmadığı için işyerinde sessiz kaldıkları maddeleri izlemiştir. En düşük ortalama çok az düzeyinde “Benim fikirlerimin avantajını başkalarının kullanmasından kaygılandığım için işyerinde sessiz kaldım.” Maddesinde olmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin alt boyutlar bağlamında ve genel olarak bazen-orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu konuda en yüksek düzeyin kabullenici ve pasif sessizlik boyutunda olduğu görülmüştür. Fırsatçı sessizlik boyutu bunu izlemiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kıdemlerine ve çalıştıkları kademelere göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyetlerine göre kadınların kabullenici pasif sessizlik ve örgüt yararına sessizlikleri erkeklerden daha yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmeni, örgütsel sessizlik, okul, eğitim

Abstract

In this study, it was tried to reveal the organizational silence perceptions of English teachers working in public and private schools affiliated to Kayseri Provincial Directorate of National Education and working in the central districts (Melikgazi, Kocasinan and Talas). Data were collected by reaching 311 teachers as a sample. Personal information form and “Organizational silence scale” were used to collect data. It was seen that the organizational silence levels of teachers were generally very low and sometimes at the level according to the items. This was followed by the items “I remained silent at the workplace because nothing would change” and “I remained silent at the workplace because suggestions, ideas etc. were not open”. The lowest mean was at the very low level in the item “I remained silent at the workplace because I was worried that others would take advantage of my ideas”. It was observed that the organizational silence levels of teachers were sometimes-medium in terms of sub-dimensions and in general. It was observed that the highest level in this regard was in the acquiescent and passive silence dimension. The opportunistic silence dimension followed this. It was revealed that the organizational silence levels of teachers did not differ according to their seniority and the levels they worked. The organizational silence levels of teachers were higher in terms of gender, in terms of acquiescent passive silence and silence for the benefit of the organization, than in men.

Keywords: English teacher, organizational silence, school, education

Öne Çıkanlar

- Öğretmenler, amirlerini kırmamak için çoğunlukla sessiz kalmayı tercih etmektedir.
- Örgütsel sessizlik, kadın öğretmenlerde erkeklere kıyasla daha yüksek düzeydedir.
- Sessizlik düzeyi, kıdem ve eğitim kademesi gibi değişkenlere göre anlamlı fark göstermemiştir.

Giriş

Bu çalışmada Kayseri ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Sessizlik Kavramı ve Özellikleri

Sessizlik konuşmadan, bilinçli olarak susmaktır. Sessizliğin temelinde korku duygusu yer almaktadır. Bir başka ifadeyle sessizlik; insanların hem kendilerini hem de içinde bulundukları topluluğu korumak amacıyla gerçekleştirdikleri bilinçli olarak geri çekilme durumudur. Türk Dil Kurumu (2005) Sözlüğünde sessizlik “sessiz olma durumu, ortalıkta gürültü olmama durumu, sükût” şeklinde tanımlanmıştır. Psikolojide sessizlik; içine kapanma olarak ele alınmaktadır. Sosyolojide toplumsal suskunluk şeklinde çoğunlukla olumsuz bir hâl olarak ifade edilmektedir. Felsefe ve etik yazınında sessizlik uygun ve önemli olduğu durumlara vurgu biçiminde ortaya konulmaktadır. Sessizlikte, yukarıda söz edilen disiplinler arası yaklaşımlarda ses çıkarmama durumu vardır. Yani sesten yoksunluk bulunmaktadır. Buradaki sessizlikte saklama durumu mevcuttur. Bir başka ifadeyle sessizlik bilinçli olarak yapılan bir eylemdir. (Çakıcı, 2007). Ayrıca etik yaklaşımda sessizlik meselesi, günlük yaşamda nelerin ortaya konulacağı ile ilgili olarak ele alınmıştır. Günlük hayatta sessizlik; nelerin gizleneceği durumunda, “Kişisel yargı ve ahlaki standartların kullanımı önemlidir” ifadesiyle öne çıkmaktadır (Çakıcı, 2007). Sessizlik düşüncelerin, kaygıların ve korkuların düşük özsaygı vb. etmenlerden kaynaklanarak gizlenmesidir. Yani saklanmasıdır. Öte yandan sessizlik, herhangi bir haksızlığa uğrama durumunda pasif bir onaylama hâlini de temsil edebilmektedir.

Örgütsel Sessizlik Kavramı ve Özellikleri

Örgütler, önceden belirlenmiş bir amacı ortaya koyabilmek için ortak bir pota etrafında buluşan insanlardan meydana gelmektedir. Örgütler var oluşlarını devam ettirmek, hedef ve

amaçlarına erişmek için birtakım çalışmalar yapmalıdır. Değişim, dönüşüm ve her türlü yeniliğe karşı açık olmak örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için gereklidir. Örgütlerde iletişim ve paylaşım önemlidir. Bu yüzden örgütlerdeki iş görenlerin örgütteki değişimi dönüşümü ve gelişmeyi birbirleriyle paylaşmaları gerekmektedir. İşle ilgili olarak kaygılarını ve korkularını birbirleriyle paylaşmaları önem arz etmektedir. Örgütlerdeki bazı iş görenler konuşsalar dahi fark edilmeyecekleri kanısında olabilmektedirler. Bilgi paylaşımı sebebiyle ceza alacakları ya da zarar göreceklere inanabilmektedirler. Bu yüzden görüşlerini ortaya koyarken çekingen olabilmektedirler. Şimdiye kadar yapılan çoğu araştırmada, bu tespiti destekler nitelikte değerlendirmeler yapılmıştır. Söz konusu değerlendirmelerden hareket edildiğinde İş görenlerin örgüte destek olacak, eksikliği ortadan kaldıracak ve sorunları çözebilecekleri noktada becerilerini kullanmadıkları tespit edilmiştir. Böylece bu davranışları sergileyen işgörenlerin sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu sessiz kalma durumu, örgütte yeni görüşlerin, sinerji, hayal gücü ve yaratıcılığın meydana gelmesine engel teşkil ettiği söylenebilir (Nartgün ve Kartal, 2013). İş görenlerin sessiz kalma davranışı daha önceden uyumlu olmaya da itaat etme şeklinde algılanmıştır. Buna algılayışa rağmen günümüzde, bu durum daha çok bir tepki ve geri çekilme davranışı olarak kabul görmektedir. İnsan bilimciler sessizliği eylemsizlik biçiminde açıklamaktadırlar (Gürdoğan ve Atak, 2016). Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliği, örgütsel değişim ve ilerlemenin önünde duran tehlikeli bir engel ve çok sesli bir örgüt ortaya çıkarmanın önüne set koyan, kolektif bir fenomen şeklinde kabul etmektedirler. Çoğulcu bir örgüt ise, iş görenler arasındaki değer ve fikirlerin ayrışmasından hareketle ele alırlar. Buna göre çoğulcu örgütün, birbirinden farklı bakış açılarının ve düşüncelerin tanımlanmasına izin verilen bir örgüt şeklinde açıklamaktadır (Çakıcı, 2007). Örgütlerin sürekliliği için kendilerini oluşturan yeni şartlara adapte olmaları önem arz etmektedir. Bu yüzden örgütlerde esas unsur olan iş görenlerin etkili olmalarına izin verilmelidir. Güçlerini en etkili biçimde kullanmalarına olanak sağlanmalıdır. İletişim ve etkileşimleriyle farklılıklarını harmanlamalarına izin verilmelidir. Bunun için gerekli ortam sağlanmalıdır.

Örgütsel sessizlik, bir örgütün üyesi olan bireylerin örgütsel çalışmaların iyileştirilmesine, sorunların meydana çıkarılmasına, yeni süreç-ürün-hizmetlerin oluşturulmasına imkân verecek olan düşünce ve tavsiyelerini dile getirilmemesi biçiminde ele alınmaktadır. (Alparslan, 2010). Sessizlik istemsiz ya da istemli olabilmektedir. Netice olarak sessizlik, örgüt için çok gerekli olabilecek fikirlerin, işleyen beyinlerin saklanması sebep olmaktadır.

Sessizliğin karmaşık ve belirsiz bir yapıda olduğu düşüncesi hakimdir. Sözü edilen bu

ikilemli, belirsiz yapı sessizliğin beş ikili fonksiyonu şeklinde açıklanmıştır. Pinder ve Harlos (2001) bu beş ikili fonksiyonu şu şekilde sıralamışlardır:

- 1.Sessizlik, insanları hem bir araya getirir hem de birbirinden uzaklaştırır.
- 2.Sessizlik, insan ilişkilerine hem zarar verebilir hem de düzeltebilir.
- 3.Sessizlik hem bilgi sağlamakta hem de gizlemektedir.
- 4.Sessizlik derin düşünmenin veya düşünce yokluğunun işareti olmaktadır.
- 5.Sessizlik hem onay/kabulün hem de muhalefetin bir göstergesi olabilir.

İş gören sessizliği, örgütsel sessizlik açıklamalarında ve örgütsel sessizlik analizinde çoğunlukla son üç fonksiyon üzerinde durulmaktadır. Zira sessizlik aktif, bilinçli, istemli, kasıtlı ve amaçlı bir davranış biçimidir (Çakıcı, 2007).

Örgütsel sessizlik; iş görenlerin örgütsel sorunlar ve örgütsel iyileştirmelerle ilgili olarak düşüncelerini kendilerine saklamaları ile ilgilidir. Bu durumun kolektif biçimde yapılması, sessizlik olgusunun örgütteki ana yapısı olarak ele alınabilir (Nartgün ve Demirer, 2012). İş gören sessizliği değişimi etkileyebilen ya da düzeltebilen insanlara, örgütsel durumlarla ilişkili konularda olmak kaydıyla insanın davranışsal, bilişsel ve/veya duygusal değerlendirmeleri hakkındaki içsel görüşlerini esirgemesi şeklinde tanımlamaktadırlar (Çakıcı, 2008). Örgütlerin gelişimi ve sürekliliği noktasında örgütlerdeki kritik personel önemlidir. Söz konusu personel örgütlerin ana yapılarının meydana getirilmesinde önemli rol oynarlar. Kişilerin davranışları, örgütün ilerlemesinde etkili olabilmektedir. Kişilerin davranış şekilleri örgütte destekleyici veya ilerleyici olabilmektedir. Bu olumlu durumun aksine davranışlar, birtakım olumsuzluklara da sebep olabilmektedir. Nitekim örgütte çalışanların davranışları, örgütün faaliyetlerinin ortaya konulmasında çok fazla önemli olabilmektedir (Yeşilaydın ve Bayın, 2015). İş görenler, örgütte ortaya konulan performansı etkilerler. Aynı zamanda bu kişiler değişim, yaratıcılık ve gelişmenin de olabilmektedirler (Çakıcı, 2008). Okul bağlamındaki sessizlik, okuldaki problemlerin çözümsüz kalmasına yol açabilmektedir. Ayrıca okulun ilerleyiş kaydetmemesi ve yeniliklere karşı açık olmamasına da sebep olabilecektir. Yaşanan problemleri açıkça ortaya koyamayan öğretmen ve yöneticilerin performanslarında düşüş meydana gelebilmektedir. Bu düşüşün neticesinde de okullar amaçlarına beklenenin altında ulaşabilecektir (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Toplumun geleceğinde öğretmenler önemli rol oynamaktadırlar. Toplumdaki gelişme için öğretmenlerin sessiz kalmamaları gerekmektedir. Ayrıca toplumun ilerlemesi, geleceğin genç nesillerinin daha özgüvenli ve daha bilinçli olmaları noktasında da öğretmen sessizliği olumsuzluk yaratabilecektir. Öğretmenler okula ve yöneticilere ilişkin düşüncelerini tam manasıyla açıklayamama durumuyla karşı karşıya

kalabilmektedirler. Bu noktada sessizliklerinde, ceza alırım ve suçlanırım korkusunun tesirli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sessizliği tercih eden öğretmenlerde kendilerine karşı bir yaptırım olabileceği kanısının da var olduğu belirtilebilir. Zira bu kanıdaki öğretmenler, görülerini ileri sürerlerse meslektaşları veya yöneticilerin kendilerini yalnız bırakacaklarını düşündükleri gözlenmektedir. Örgütün iklimindeki olumsuz nitelikler, öğretmenleri sessiz kalmaya itebilmektedir (Arlı, 2013). Bu noktada okul müdürlerinin liderlik tarzlarının okul iklimini belirlenmesinde önemli bir ölçüt olduğu vurgulanmalıdır. Korku ve baskının yaşandığı okullarda özgür irade ve fikirler ortaya konulamamaktadır. Yenilikler ve ilerleyişler ise görülememektedir. Sinmiş ve kabuğuna çekilmiş çalışanların olduğu eğitim örgütlerinde gelişme sağlanamamaktadır. Bunun yerine pasiflik ve gerilemeler görülmesi daha muhtemeldir

Örgütsel Sessizliğin Nedenleri

Örgütsel sessizliğin sebepleri incelenirken pek çok nedenle karşılaşılabilir. Söz konusu nedenler arasında geçmiş deneyimler, yöneticilere güvenilmemesi, toplumdan izolasyon korkusu, konuşmanın riskli görülmesi, ilişkilerin bozulacağı korkusu ve mobbing uygulanması gibi nedenler yer alabilmektedir. Bu nedenler şu şekilde açıklanabilir.

Geçmiş Tecrübeler

Çalışanlar daha önce ortaya koydukları düşüncelerinden dolayı olumsuz bir durumla benzerlik gösteren bir durumla karşılaşabilirler. Söz konusu durumla tekrar karşılaştıklarında fikirlerini açıklama noktasında çekingen olabilirler. Bu gibi durumlarda sessiz kalmayı yeğleyerek kendilerini koruma altına almayı tercih edebilirler. Çalışanlar yalnızca deneyimseme ve olumsuz tecrübelerle değil aynı zamanda meslektaşlarıyla iletişimleri ve gözlemleri esnasında da sessiz kalmayı seçebilmektedirler.

Yöneticilere Güvenmeme

Çoğu çalışan olumsuzlukları fark etme kabiliyetine sahiptirler. Buna karşın yöneticilerince önemsenmeme düşüncesi ya da yanlış anlaşılma korkusu ile olumsuzlukları ifade edememektedirler. Sessiz kalarak olumsuzlukları, yöneticileriyle paylaşmama eğiliminde olabilmektedirler. Ancak örgüt içerisindeki olumsuzluklar zamanla önemli problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu durum dolayısıyla örgütsel hedeflerden sapmalar oluşabilmektedir.

İzolasyon Endişesi

Çalışanların örgütteki problemlerle ilgili olarak sessiz kalmalarının ana sebeplerinin

başında korku duygusunun olduğu görülmektedir. Sessizlikte, korkmanın dışında da bazı sebepler bulunmaktadır. Bu sebeplerin başında çalışanların bireysel özellikleri gelmektedir. Çalışanlar, iş deneyimindeki tecrübelerinin azlığı ve görev süresinin kısa oluşu gibi bireysel özellikleri nedeniyle sessiz kalabilmektedirler. Söz konusu bireysel özellikleri, korku hissinin de oluşmasına yol açabilmektedir. Örgütlerin özellikleri de sessiz kalışta önemlidir. Örgütlerin özellikleri örgütün hiyerarşik yapısını ve örgütteki problemlerin tam manasıyla ortaya konulmasına imkân vermemektedirler. Ayrıca örgütteki sessizlikte amirle olan ilişkideki zayıflık da bir başka olumsuz etkidir (Şehitoğlu, 2010). Problemler ve kaygılarla ilgili açık ve net konuşmak amirler tarafından olumsuz algılanabilir ve bu durum çalışana olumsuz biçimde yansıyabilir. Olumsuz algı ve olumsuz etiket; çalışana güven ve itibarı azaltabilmektedir. Ayrıca bu durum kişinin örgüt içindeki sosyal ilişkilerini de zayıflatarak dışlanmasına sebep olabilir.

Konuşmanın Riskli Görülmesi

İnsanlar, içinde bulundukları örgütlerde ortaya koydukları fikirler için kayıp ve kazanç değerlendirmesi yapabilirler. Kayıp kısmının öne çıkacağını da hissettiklerinde konuşmamayı seçme temayülüne girerler. Küreselleşen dünyada hızla artan rekabet ortamı, kaliteye önem verilmesi, beklentilerin artması gibi sebepler iş görenlerin sorumluluk almalarını, karar verebilmelerini ve kendilerine güvenerek konuşabilmelerini gerektirmektedir. Bildik (2009) tarafından yapılan çalışmada, iş görenlerin izolasyon korkusu, terfi edememe endişesi, sorun çıkaran kişi olarak görünmekten çekinme vb. sebeplerle görüş ve önerilerini açıkça ifade edemediklerini belirtmektedir.

İlişkileri Zedeleme Endişesi

Bir örgütte, örgütsel ses çok önemli bir unsurdur. Bu ses örgütsel değişimin önemli ve güçlü bir kaynağıdır. Ancak çalışanlar çoğunlukla sessiz kalarak örgütsel sesin oluşmasını engelleyebilmektedirler. İlişkilerin bozulmasından korktukları için konuşmama eğiliminde olabilmektedirler. Ayrıca arkadaşlarının olumsuz bir durumundan bahsettiklerinde ilişkilerin bozulacağına inanabilmektedirler. Bu yüzden herhangi bir sorunla karşılaşmamak için konuşmamayı tercih edebilmektedirler. Bu noktada çalışma arkadaşlarının kendi düşünceleri doğrultusunda, kendi kararlarını vereceklerine inanmaktadırlar. Sonuç olarak ilişkilerin zedelenmemesi için sessizliği tercih edebilmektedirler.

Mobbing

Mobbingin amacı, bir çalışanın, yöneticinin veya örgüt içindeki bir grubun, kendilerine engel ya da rakip olarak gördükleri bir çalışanı işten ayrılmaya zorlamaktır. İşverenler, kıdem

tazminatlarından ve maddi yükümlülüklerden kaçınmak için mobbinge başvurabilmektedirler. Mobbing yoluyla çalışanlarını istifa etmeye zorladıkları görülebilmektedir (Alper, 2018). Mobbing türleri arasında kıskançlık, haset, rekabet, kültür farklılığı ve siyasi gerekçeler vb. sayılabilir.

Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

Sessizlik, olumsuz etkilere sahiptir. Sessizlik ile gerek bireyler gerekse örgüt birtakım olumsuz durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Çalışanlar ve işgörenler üzerinde olumsuzluklar ortaya çıkaran sessizlik; örgütte örgüt iklimi, kalitesiz ilişki, güven ve saygı noktasında olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Sessizliğin oluşmasında ise çalışanların işten atılma korkusu ve terfi edememe kaygısı önemli yer edinmektedir. Çalışanlar korku ve kaygılarından dolayı açıkça kendi görüşlerini ifade edememektedirler. (Çakıcı, 2008). Çalışanların bir kısmı sessiz kalmamaları hâlinde açık veya gizli olarak ceza alacaklarını düşünmektedirler. Yöneticilerin de olumsuz tepkilerinin olabileceğine inanabilmektedirler (Erdoğan, 2011). Mevcut olanı sorgulayarak yenileşme sağlanabilmektedir. Bir kısım örgütlerde yenileşme uzun yıllar gerçekleşmeyebilmektedir. Bunda örgütün yenileşmeye müsaade etmeyişi önemli bir etken olabilmektedir. Bazı örgütlerde ise hiçbir problemle karşılaşmamaktadır. Bu tür örgütler, değişime ve yenileşmeye kapalı örgütlerdir. Örgütte geri bildirimler zamanında verilmelidir. Olumsuz geri bildirimlerin zamanında yapılmadığı örgütlerde bilgiler filtrelenmiş ve hatalar daha fazla yapılıyor olabilir. Problemlere karşı bir tepki geliştirememektedir. Netice olarak sessizlik dolayısıyla örgütte gelişme, yenilenme, performans ve verimlilik ortadan kalkabilmektedir.

Sessizliğin iş görenler üzerinde bıraktığı negatif etkileri şu şekilde sıralamak mümkündür: İşyerinde güçsüzlük hissinin oluşması, işten ayrılma isteğinin oluşmaya başlaması, örgüte bağlılık ve aidiyet duygusunun zedelenmesi, güven, itimat ve sorumluluk duygusunun azalması (Çakıcı, 2008). Bazı durumlarda örgütte çalışanlar sessizlik kalarak birbirlerine veya yöneticilerine görüşlerini iletmeyebilmektedirler. Bu tür durumlarda artış gözlemlendiğinde küçük problemler zaman içinde daha büyük problemlere dönüşebilmektedir. Ayrıca sessizlik duygusu çalışanlarda öfke, korku, endişe, stres, pişmanlık ve aşağılanma gibi olumsuz duygulara da sebep olabilmektedir (Perlow, Williams, 2003). Örgütsel sessizlik, işgörende zamanla stres, aşağılanma, kırgınlık ve nefret duygularını yaşatabilmektedir.

Algın (2014) sessizlikle ilgili olarak birtakım sonuçlar elde etmiştir. Söz konusu sonuçlar şu şekilde sıralanabilmektedir:

1. Örgütte sessiz kalan bireyler iletişimsizliği seçmektedirler. İletişimsizlik neticesinde örgütten izole olurlar.
2. Sessizlik zaman içinde örgüt kültürü hâline gelebilmektedir. Bu durumda çalışanlarda çıkar ilişkisi meydana gelebilecektir. Çalışanlar doğru bilgiyi veremeyebileceklerdir. Böylece örgütün mevcut durumu tehlikeye girebilecektir.
3. Örgütte kararların alınması, gelişme, değişme ve yenileşme süreçlerinde sessizliğin oluşması noktasında yanlış kararlar alınabilecektir. Alınan yanlış kararların neticesinde de örgütte etkinlik azalış gösterebilecek ve uyum sorunları ortaya çıkabilecektir.
4. Sessizlik, çalışanların işyerindeki motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Moralsiz bir örgütte güven ve itimat ortamı da ortadan kalkabilecektir. Çalışanlarının kendilerini değerli hissetmedikleri örgütlerde gelişme azalacaktır.
5. Sessizlik oldukça örgütte hatalar daha az fark edilebilecektir. Bu durum örgütte zayıflama meydana getirebilecektir.
6. Sessizlik, yönetsel ve örgütsel sebepler dolayısıyla ortaya çıkabilmektedir. (Çakıcı 2008).

Bu noktada örgütte sessizleşmede kilit rolün yöneticiler üzerinde olduğunu belirtmek gerekmektedir. Çünkü örgütte alınan kararlarda ve örgütün stratejisinde yöneticiler en etkin kişilerdir. Yöneticiler, sessizlik dolayısıyla ortaya çıkan problemleri ortadan kaldırabilen kişilerdir. Yöneticiler yönetsel ve örgütsel ortamda işgörenlerin görüşlerini açık ve net bir şekilde konuşabilmeleri için gerekli ortamı sağlayabilmelidirler. Çünkü bu tür bir ortamın oluşabilmesi için resmi ve sistemsel güç onların elinde bulunabilmektedir (Çakıcı 2008). Özdi (2017) iş görenlerin iletişimsizlik nedeniyle birbirlerinde uzaklaştıklarını belirtmektedir. İletişimsizliği ise sessizliğin oluşturduğunu ifade etmektedir. İletişimsizliğin olduğu ortamlarda, kasıtlı olarak örgütten uzaklaşma durumu söz konusu olabilmektedir. Örgüt kültürüne sessizliğin yön vermesi hâlinde örgütte verimlilik, işten tatmin olma, iletişim ve bağlılığın azalması, güven ve itimat ortamının ortadan kalkması, duyarsızlaşma, sorumluluk almaktan kaçınma, değişim ve yenileşmeye kayıtsız kalma, uyumsuz olma, kaygı, korku, motivasyon azalması, moralsizlik ve depresyon gibi olumsuzluklar görülebilmektedir. Örgütte sessizliğin oluşmaması için olumlu bir örgüt kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Bunun için örgütteki herkesin sürekli öğrenen, iletişim kurabilen ve esnek bir yapıya sahip olabilen bireylerden oluşması gerekmektedir (Yeşilaydın ve Bayın, 2015).

Çevrelerinde ortaya çıkan değişim ve gelişmelere açık, bilgi paylaşımı yapabilen, bireysel ve örgütsel fikre önem verebilen örgütler varlıklarını sürdürebilmektedirler. Bunun için

örgütteki tüm kişilerin bu özellikleri taşıması gerekmektedir. Okul örgütünün varlığında okul müdürünün liderlik anlayışı önem arz etmektedir. Lider olarak okul müdürü, öğretmenlerin sessiz kalıp kalmamaları üzerinde etkili olabilmektedir. Yönetsel etkilerle sessizliği kabul eden öğretmenlerde stres, iletişimsizlik ve motivasyon eksikliği gibi olumsuz duygular meydana gelebilmektedir. Okul müdürü sessizliği kabul eden öğretmenlerle iletişimi olumsuz yansıtan öğretmenlerin karşılaştırmasını yapmalıdır. Göreceli yoksunluk yaşanmasının sebepleri üzerinde düşünülmelidir. Örgütte yaşanan sessizlik durumu, örgütsel gelişim ve örgütsel yenileşmeyi olumsuz etkilemektedir. Örgütsel gelişimi yavaşlatabilmektedir. Örgütsel gelişimin yavaşlaması neticesinde de işyerinde inisiyatif alma isteğinde azalış meydana gelebilmektedir. Ayrıca sessizlik sonucunda örgüt içi çatışmalar, moralsizlik, motivasyon düşüklüğü, işe devamsızlık, gecikme, vurdumduymazlık da ortaya çıkabilmektedir. Bu tür olumsuz durumlar, olumlu veya olumsuz dönütlerin yapılmasına da engel olabilmektedir (Erigüç, vd. 2014).

Harbalıoğlu (2014) çalışmasında örgütte sessizliğin olması durumunda aşağıdaki sonuçların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir:

1.Örgütte iletişimsizlik sonucunda sessizlik ortaya çıkabilmektedir. Çalışanlar birbirleri ve sosyal ortamdaki diğer insanlardan uzaklaşabilirler. Sonuç olarak örgüt içinde kendilerini izole edebilmektedirler.

2.Örgütte işgörenlerin birlikte sessiz kalmayı seçmeleri ve sessizliği örgüte yansıtmaları ile örgütsel sessizlik meydana gelebilmektedir. Bu durum yeni kararlar ve yeni fikirlerin alınması gerektiği durumlarda katılımın az olması sonucunu beraberinde getirmektedir.

3.Örgütün tüm kesimlerinde sessizliğin hâkim olması durumunda örgütün varlığı tehlikeye girebilecektir. Çünkü işgörenler birlikte örgütte yararlı ortak kararlar alamamaktadırlar.

4.Örgütte gelişim, değişim ve yenileşme zamanlarında örgütsüz sessizliğin sürmesi durumunda gelişim, değişim ve yenileşmede bir duraklama ve gerileme meydana gelebilecektir. Bu sebeple duraklayan ve gerileyen bir örgütte etkin karar mekanizması ve uyum sistemi istenildiği şekilde çalışamayacaktır.

5.Sessizlik sonucunda örgütte bilişsel manada da bir çelişki ortaya çıkabilecektir. Sessizlik işgörende uyumsuzluk meydana getirebilecektir. Uyumsuzluk da iş görenlerin duygu ve düşünce dünyalarını diğer kişilere açmamaları sonucunu doğurabilecektir. Ayrıca sessizlik dolayısıyla iş görenler, işverenin istediği davranışları göstermeye devam edebileceklerdir. Bu durum örgütte bocalama, endişe, korku ve stres gibi olumsuz duyguların oluşmasına zemin hazırlayabilecektir.

6.Sessizlik, örgütte çalışanlar üzerinde motivasyon eksikliği ve moralsizlik de yaratabilecektir. Ayrıca bu tür örgütlerde güven ve itimat da azalabilecektir. Böylece değersizlik hissiyle çalışan iş görenlerin çalışma azimleri azalabilecektir.

7.Sessizlik neticesinde örgütün gelişmesi, değişmesi ve yenileşmesi için ortaya çıkabilecek fırsatlardan da yoksun kalınabilecektir.

8.Sessizliğin olduğu örgütlerde eleştirel yaklaşım da yeterli düzeyde olamamaktadır. Eleştirel yaklaşımın bulunmadığı örgütlerde karar alma mekanizması tam manasıyla çalışmayabilir. Zira eleştirel düşünce örgütün kendisini daha iyi tanımasına yardımcı olabilecektir.

9.Sessizlik ortamını yaşayan örgütlerde bastırılmış duygular daha fazla görülebilmektedir. Bastırılmış duygular neticesinde de işgörenlerde güven bunalımı ortaya çıkabilecektir. Güvensizlik dolayısıyla iş görenler kendi kendilerine dönerek sadece kendilerini koruma altına çalışabileceklerdir.

Araştırmanın problem cümlesi; 2022-2023 yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri nasıldır?

Alt Problemler;

1. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sessizlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları kıdem, cinsiyet, çalıştığı eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma yapılmasını hedeflemektedir. Tarama modelinde tasarlanan araştırmalarda, mevcut bir durum olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009).

Örneklem

Araştırmanın örneklemine 2022-2023 eğitim öğretim yılının Kayseri İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okullarında görev yapan ve merkez ilçelerinde (Melikgazi, Kocasinan ve Talas) çalışan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrende 1496 İngilizce öğretmeni çalışmaktadır. 311 öğretmene ulaşılarak veri toplanabilmiştir. Veri toplanan öğretmenlerin demografik dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı*

Değişken	Kategori	n	%
Yaş	24-30	60	19,3
	31-40	175	56,3
	41 ve üstü	76	24,4
Kıdem	1-10 yıl	126	40,5
	11-20 yıl	151	48,6
	21 yıl ve üstü	34	10,9
Cinsiyet	Kadın	243	78,1
	Erkek	68	21,9
Kademe	İlkokul	67	21,5
	Ortaokul	162	52,1
	Lise	82	26,4
Sosyo ekonomik çevre	Alt	95	30,5
	Orta	184	59,2
	Üst	32	10,3

Tablo 1’de öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin % 56,3’ü 31-40 yaş, % 24,4’ü 41 ve üstü yaş ve % 19,3’ü 24-30 yaşlardadır. Kıdem olarak % 48,6’sı 11-20 yıl, % 40,5’i 1-10 yıl ve % 10,9’u 21 yıl ve üstünde kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin büyük kısmı % 78’i kadınlardan % 21,9’u erkeklerden oluşmaktadır. Kademe olarak % 52,1’i ortaokullarda, % 26,4’ü lise ve % 21,5’i ilkokullarda çalışmaktadır. Çalışılan sosyo-ekonomik çevre dağılımı ise % 59,2’si orta, % 30,5’i alt ve % 10,3’ü üst seviyededir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Knoll ve Dick tarafından 2012 yılında geliştirilen “Örgütsel sessizlik ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Öğretim Görevlisi Dr. Selin Çavuşoğlu ve Prof. Dr. Sevinç Köse tarafından 3 aşamada Türkçeye uyarlanmıştır. İlk aşamada ölçek Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada ölçeğin geçerliliği içerik/kapsam geçerliliği açısından test edilmiştir. Uzman değerlendirmelerinden sonra ölçek 150 akademisyene uygulanarak test edilmiştir. Analizlerde verilerin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. En son aşamada ölçek güvenilirliği test edilmiştir. Kullanım için gerekli izinler alınarak kullanılan örgütsel sessizlik ölçeğinin 3 boyut ve 20 maddeden oluştuğu görülmektedir. Kabullenici ve Pasif Sessizlik (K-P S), Fırsatçı Sessizlik (FS) ve Örgüt Yararına Sessizlik (ÖYS) olmak üzere 3 boyuttan oluşan ölçek 5’li likert tipindedir ve seçenekler; katılmıyorum ifadesinden katılıyorum ifadesine kadar 5 farklı şekildedir. Uyarlamada ölçek maddelerinden 5 madde atılmıştır. Böylelikle K-PS boyutu (1,2,3,4,5,9,11,12,13,19. Maddelerle), FS boyutu

(17,18,20. Maddelerle) ve ÖYS boyutu (6, 7. Maddelerle) temsil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen bilgiler kodlanarak analiz edilmek üzere SPSS 24 programına girilmiştir. Toplanan verilerin normallik analizini yapmak için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) analizi yapılarak değerlerinin -,675 ile ,739 aralığında olduğu görülmüştür. Kalaycı (2016)'ya göre -1 ile +1 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği ve bundan dolayı analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Araştırma alt problemleri için yapılan analizlerden elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sessizlikleri ne düzeydedir?” biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Maddeler	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
1. Çatışmalardan kaçınmak için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,87	,89	Bazen
2. Geçmişte kritik durumlar üzerine konuştuğumda kötü deneyimlerim olduğu için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,83	,72	Bazen
3. Benim uğraşmam (alakadar olmam) beklenmediği için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,69	,96	Bazen
4. Negatif sonuçlardan korktuğum için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,78	,84	Bazen
5. İş arkadaşlarımla ve üstlerimin önünde kendimi savunmasız bırakmamak için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,47	,98	Çok az
6. Başkalarını utandırmak istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,84	,66	Bazen
7. Üstlerimin ve iş arkadaşlarımla gönlünü kırmak istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.	311	3,22	,96	Bazen
9. Sorun çıkaran birisi gibi görünmek istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,89	,77	Bazen
11. Zaten hiçbir şey değişmeyeceği için işyerinde sessiz kaldım.	311	3,15	,97	Bazen
12. Başkaları da bir şey söylemediği için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,94	,89	Bazen
13. Üstlerim öneri, fikir ve benzerlerine açık olmadığı için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,94	,81	Bazen

17. Benim fikirlerimin avantajını başkalarının kullanmasından kaygılandığım için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,14	,96	Çok az
18. Birilerinin hatalarından kaynaklanan sonuçları yaşamalarını görmek istediğim için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,46	,93	Çok az
19. Açıkça konuşmanın dezavantajından korktuğum için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,70	,80	Bazen
20. Bilgimin avantajını açığa çıkarmak istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.	311	2,15	,98	Çok az

Tablo 2’de öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri maddelere göre bakıldığında en yüksek düzeyin ($\bar{X}=3,22$) ortalama ve “Bazen” düzeyinde “Üstlerimin ve iş arkadaşlarımla görüşmek istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.” Maddesindedir. Bunu ($\bar{X}=3,15$) ortalama ve “Bazen” düzeyinde “Zaten hiçbir şey değişmeyeceği için işyerinde sessiz kaldım.” Ve ($\bar{X}=2,94$) ortalama ve “Bazen” düzeyinde “Üstlerim öneri, fikir ve benzerlerine açık olmadığı için işyerinde sessiz kaldım.” Maddeleri izlemiştir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=2,14$) ortalama ve “Çok az” düzeyinde “Benim fikirlerimin avantajını başkalarının kullanmasından kaygılandığım için işyerinde sessiz kaldım.” Maddesindedir. Diğer maddelere ilişkin düzeyler Tablo 3’te detaylarıyla verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Alt boyutları ve Genel Düzeyleri

Maddeler	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
K-PS boyutu	311	2,87	,89	Bazen
FS boyutu	311	2,83	,72	Bazen
ÖYS boyutu	311	2,69	,96	Bazen
Genel ortalama	311	2,78	,84	Bazen

Tablo 3’te öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin alt boyutlar ve genel olarak bakıldığında en yüksek düzeyin ($\bar{X}=2,87$) ortalama ve “Bazen” düzeyinde kabullenici ve pasif sessizlik boyutunda olduğu görülürken bunu ($\bar{X}=2,83$) ortalama ve “Bazen” düzeyinde fırsatçı sessizlik boyutu ve ($\bar{X}=2,69$) ortalama ve “Bazen” düzeyinde örgüt yararına sessizlik boyutu izlemiştir. Genel örgütsel sessizliğin ise ($\bar{X}=2,78$) ortalama ve “Bazen” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bulgular öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin bütün boyutlar ve genel olarak bazen-orta düzeyde sergilediklerini göstermektedir. Bu durum tedbir alınmasını gerektiren bir durum olarak değerlendirilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları kıdem, cinsiyet, çalıştığı eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir şeklindedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kıdemlerine göre analiz sonuçları Tablo

4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Analiz Sonuçları

Alt Boyutları	Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark
K-PS boyutu	1-10 yıl	126	2,60	,88	2	,70	,49	-
	11-20 yıl	151	2,49	,83	308			
	21 yıl ve üstü	34	2,47	,80	310			
FS boyutu	1-10 yıl	126	2,31	,93	2	,57	,56	-
	11-20 yıl	151	2,20	,79	308			
	21 yıl ve üstü	34	2,24	,55	310			
ÖYS boyutu	1-10 yıl	126	3,08	,89	2	,34	,70	-
	11-20 yıl	151	2,99	,98	308			
	21 yıl ve üstü	34	3,07	,91	310			
Genel ortalama	1-10 yıl	126	2,80	,88	2	,56	,57	-
	11-20 yıl	151	2,70	,80	308			
	21 yıl ve üstü	34	2,69	,70	310			
* <i>p</i> >0,05	1.1-10 yıl	2.11-20 yıl	3.21 yıl ve üstü					

Tablo 4'te görüldüğü şekilde öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kıdemlerine göre analizi sonucunda K-PS boyutunda ($F=,70$; $p>0,05$), FS boyutunda ($F=,57$; $p>0,05$), ÖYS boyutunda ($F=,34$; $p>0,05$) ve Genel sessizlik düzeyinde ($F=,56$; $p>0,05$) farklılık göstermemiştir. Bulgular öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kıdemlerine göre analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
K-PS boyutu	Kadın	243	2,59	,86	2,13	,03*
	Erkek	68	2,34	,79		
FS boyutu	Kadın	243	2,26	,86	,19	,84
	Erkek	68	2,24	,71		
ÖYS boyutu	Kadın	243	3,10	,98	2,22	,02*
	Erkek	68	2,80	,95		
Genel ortalama	Kadın	243	2,79	,83	1,97	,05
	Erkek	68	2,56	,78		

* $p<0,05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyetlerine göre FS ($t=,19$; $p>0,05$) ve Genel örgütsel sessizlik düzeylerinde ($t=1,97$; $p>0,05$) farklılık göstermemiştir. Ancak K-PS ($t=2,13$; $p<0,05$) ve ÖYS ($t=2,22$; $p<0,05$) boyutlarında ise cinsiyete göre farklılık görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında kadınların kabullenici pasif sessizlik ve örgüt yararına sessizlikleri erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni kadınların daha az dirençli olması ve örgüt yararı konusunda daha hassas olmaları olabilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çalıştıkları eğitim kademelerine göre analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Eğitim Kademelerine Göre Analiz Sonuçları

Alt Boyutları	Kademe	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark
K-PS boyutu	İlkokul	67	2,67	,89	2	1,29	,27	-
	Ortaokul	162	2,51	,79	308			
	Lise	82	2,45	,92	310			
FS boyutu	İlkokul	67	2,32	,81	2	,29	,74	-
	Ortaokul	162	2,23	,79	308			
	Lise	82	2,25	,93	310			
ÖYS boyutu	İlkokul	67	3,16	,95	2	1,76	,17	-
	Ortaokul	162	3,07	,92	308			
	Lise	82	2,87	,76	310			
Genel ortalama	İlkokul	67	2,88	,87	2	1,39	,24	-
	Ortaokul	162	2,72	,76	308			
	Lise	82	2,66	,91	310			

* $p>0,05$ 1.İlkokul 2.Ortaokul 3. Lise

Tablo 6'da görüldüğü şekilde öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çalıştıkları kademelere göre analizi sonucunda K-PS boyutunda ($F=1,29$; $p>0,05$), FS boyutunda ($F=,29$; $p>0,05$), ÖYS boyutunda ($F=1,76$; $p>0,05$) ve Genel sessizlik düzeyinde ($F=1,39$; $p>0,05$) farklılık göstermemiştir. Bulgular öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çalıştıkları kademe ne olursa olsun benzer olduğunu ortaya koymuştur.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin maddelere göre genellikle çok az ve bazen düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum kısmen sevindirici bir durum olarak görülebilir. Ancak ortada olması da tedbir almanın gerekliliğine işaret etmektedir. Çünkü örgütsel sessizlik hem kişiler hem de örgütler açısından istenen ve olumlu bir durum değildir. Bu konuda en yüksek ortalama öğretmenlerin amir ve arkadaşlarını kırmamak için sessiz kaldıkları şeklindedir.

Bunu hiçbir şey değişmeyeceği için işyerinde sessiz kaldım maddesi izlemiştir ki değişimden ümüt kestiklerini göstermektedir ve bu durum çok olumsuz bir durumdur. Değişim ve dönüşümün baş döndürücü hızla seyrettiği günümüzde bunun olmayacağı için sessiz kaldıklarını ifade etmeleri gerçekten üzücü bir durumdur ve bu konu derinlemesine araştırılmalıdır. Yine üstlerinin öneri, fikir vb. açık olmadığı için işyerinde sessiz kaldıklarını ifade etmeleri de iş yerlerinde demokratik ve katılımcı uygulamaların yeterince uygulanmadığını göstermektedir. Astların karara katılmadığı örgütlerde aidiyet ve adanmışlık duygularının az ve yetersiz olacağı bilinmektedir. Yine en düşük ortalama çok az düzeyinde

“Benim fikirlerimin avantajını başkalarının kullanmasından kaygılandığım için işyerinde sessiz kaldım.” Maddesinde olmuştur. Bu öğretmenlerin orijinal fikirlerinin olduğunu düşündüklerini göstermektedir ve bunlar değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin alt boyutlar bağlamında ve genel olarak bazen-orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu konuda en yüksek düzeyin kabullenici ve pasif sessizlik boyutunda olduğu görülmüştür. Bu durumun kişilerde özgüven eksikliği ve tepkisizlik olarak açığa çıkması ve uzun vadede kişisel sorunların ve örgütsel problemlerin baş göstermesine neden olabileceği göz önüne alınmalıdır. Bunun yanında fırsatçı sessizlik boyutu bunu izlemiştir ve bu durum öğretmenlerin fırsat kolladıkları şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla yöneticilerin örgütlerinde bunlara fırsat vermeden katılımcı ve demokratik temelde herkesin fikir ve kanaatlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam hazırlamaları gerekmektedir. En son örgüt yararına sessizlik boyutu yer almıştır ki örgütün yararına olsa da çalışanlar için aynı durum söz konusu olmayacaktır. Genel örgütsel sessizliğin ise “Bazen” (orta) düzeyde olduğu saptanmıştır. Örgütsel sessizliğin orta seviyelerde olması gerekli tedbirlerin alınması ve daha fazla büyümeden sorunların çözüme kavuşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kıdemlerine ve çalıştıkları kademelere göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu durum öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin öğretmenlerin kıdem olarak yeni ya da tecrübeli veya çalıştıkları kademe olarak ilk, ortaokullar veya liselerde her nerede çalışırlarsa çalışanlar benzer örgütsel sessizlik seviyelerinde olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu sorun kronik ve her kademedede benzerdir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyetlerine göre kadınların kabullenici pasif sessizlik ve örgüt yararına sessizlikleri erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni kadınların daha az dirençli olması ve örgüt yararı konusunda daha hassas olmaları olabilir. Ancak kadınların da bu konularda bilinçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak;

- Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin maddelere göre genellikle çok az ve bazen-orta düzeydedir.
- Öğretmenler amir ve arkadaşlarını kırmamak için sessiz kaldıklarını en yüksek düzeyde ifade etmektedirler. Bunu hiçbir şey değişmeyeceği için işyerinde sessiz kaldım maddesi izlemiştir ki değişimden ümüt kestiklerini göstermektedir ve bu durum çok olumsuz bir durumdur.

- Üstlerinin öneri, fikir vb. açık olmadığı için işyerinde sessiz kaldıklarını ifade etmeleri de iş yerlerinde demokratik ve katılımcı uygulamaların yeterince uygulanmadığını göstermektedir.
- En düşük ortalama çok az düzeyinde “Benim fikirlerimin avantajını başkalarının kullanmasından kaygılandığım için işyerinde sessiz kaldım.” Maddesinde olmuştur.
- Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin alt boyutlar bağlamında ve genel olarak bazen-orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu konuda en yüksek düzeyin kabullenici ve pasif sessizlik boyutunda olduğu görülmüştür.
- Fırsatçı sessizlik boyutu 2. Yüksek çıkmıştır.
- En son örgüt yararına sessizlik boyutu yer almıştır
- Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kıdemlerine ve çalıştıkları kademelere göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.
- Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyetlerine göre kadınların kabullenici pasif sessizlik ve örgüt yararına sessizlikleri erkeklerden daha yüksek çıkmıştır.

Öneriler

1. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri katılımcı yönetim ve etkili iletişimlerle daha da düşürülebilir.
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çok seslilik ve demokratik yönetim ile duyurabilecekleri ortam ve sistem kurulabilir.
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin ne olursa olsun azaltılması hatta ortadan kaldırılması için çeşitli etkinlikler yapılabilir.
4. Eğitim örgütlerinin katılımcı yönetim ve özgürce görüş ve önerilerin seslendirilebildiği bir sistemin kurulması için çalışmalar yapılabilir. Bu konuda farkındalık yaratılabilir, duyarlık arattırılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir. Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur. IStL'de yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Yazarlık Katkı Beyanı

Yazar 1: Araştırma, Kaynaklar, Biçimsel Analiz ve Yazım-orijinal taslak.

KAYNAKÇA

Algın, İ. (2014). Üniversitelerde örgütsel sessizlik. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Alparslan, A., M. (2010). Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: mehmet akif ersoy üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Alper, M. (2018). Whistleblowing ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiye örgüt kültürünün etkisi ve bir araştırma. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arlı, D. (2013). “İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik ile İlgili Görüşleri”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Bildik, B. (2009). Liderlik Tarzları, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İstanbul.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalan konular sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Çavuşoğlu, S. ve Köse, S. (2016). Örgüt Kültürünün Örgütsel Davranışa Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (1), 115-146.
- Erdoğan, E. (2011). *Etkili liderlik örgütsel sessizlik ve performans ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Erigüç, G., Özer, Ö., Turaç, İ. & Sonğur, C. (2014). Örgütsel sessizliğin nedenleri ve sonuçları: hemşireler hangi konularda sessizdirler? *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(22), 131-153.
- Gürdoğan, A., ve Atak, O. (2016). Çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel örneği. *Journal of International Social Research*, 9(44).
- Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Morrison, E. W. ve Milliken, F. J. (2000), Organizational Silence: A Barrier To Change and Development in A Pluralistic World, *The Academy of Management Review*, 25(4), s. 706-725.
- Nartgün, Ş. , ve Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).

Özdil, M. M. (2017). *Liderlik tarzlarının örgütsel sessizliğin nedenleri üzerindeki etkisi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Perlow, L., ve Williams, S. (2003). Is silence killing your company? *Ieee Engineering Management Review*, 31(4), 18–23.

Pinder, C. C., ve Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In *Research in personnel and human resources management*. Emerald Group Publishing Limited.

Şehitoğlu, Y. (2010). *Örgütsel sessizlik örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan çalışan performansı ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 155-190

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 155-190



Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitelerinin Mutluluklarına Etkisi

The Effect of Classroom Teachers' Work Life Quality on Their Happiness

İlke ÖZER 

<https://orcid.org/0009-0008-0278-2209>

Doğan Demircioğlu Emsan İlkokulu, Denizli, Türkiye,

ilkeozzer20@gmail.com

Yükleme: 15.05.2025; Kabul: 23.05.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Özer, İ. (2025). Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitelerinin Mutluluklarına Etkisi. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 155-190.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin örgütsel mutluluklarına etkisi ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve tarama modelinde yapılmıştır. Verilerin güvenilirlik düzeyi yüksek düzeyde ölçülürken normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin iş yaşam kalite düzeyleriyle ilgili olarak çalışma koşulları çok yüksek iken diğer boyutlar iş kariyer memnuniyeti genel iyi olmaları, işi kontrol edebilme, iş yaşamında stres, aile-iş yaşamı dengesi ve genel iş yaşam kalitesi yüksek düzeyde ölçülmüştür. Yine öğretmenlerin mutluluk düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, yaş ve medeni durum faktörlerine göre bazı boyutlarda ve genel olarak farklılık gösterirken okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişkinin iş kariyer memnuniyetiyle mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki, genel iyi olma ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki, işi kontrol edebilme ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine İş yaşamında stres ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki, çalışma koşulları ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki, aile-iş yaşamı dengesi ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki ve genel iş yaşam kalitesi ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişkilerin orta ve düşük düzeyli ve pozitif yönlü olması ilişkilerin birbirini doğrusal yönde etkilediğini göstermektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişki vardır, bu pozitif yönlü olup orta ve düşük düzeylidir.

Anahtar Kelimeler: İş yaşam kalitesi, mutluluk, öğretmen, okul

Abstract

This study aimed to reveal the effect of teachers' work life quality on their organizational happiness. The research was conducted in a quantitative and screening model. The reliability level of the data was measured at a high level and it was observed that it showed a normal distribution. Parametric tests were used in the analyses. In the study, while the working conditions were very high regarding the teachers' work life quality levels, other dimensions such as job career satisfaction, general well-being, ability to control the job, stress in work life, family-work life balance and general work life quality were measured at a high level. Again, the happiness levels of the teachers were found to be high. While the work life quality levels of classroom teachers differed in some dimensions and in general according to the factors of gender, professional seniority, education level, age and marital status, it did not show a significant difference according to the variable of the class level they taught. It has been determined that there is a positive and moderate relationship between the quality of work life and happiness of classroom teachers, a positive and moderate relationship between the levels of happiness and general well-being, a positive and low-level relationship between the levels of happiness and control over work. It has also been determined that there is a positive and low-level relationship between stress in work life and happiness levels, a positive and moderate relationship between working conditions and happiness levels, a positive and low-level relationship between family-work life balance and happiness levels, and a positive and moderate relationship between the levels of happiness in general work life. The fact that the relationships between the quality of work life and happiness of classroom teachers are moderate and low-level and positive indicates that the relationships affect each other linearly. Accordingly, there is a relationship between the quality of work life and happiness of classroom teachers, this is positive and moderate and low-level.

Keywords: Quality of work life, happiness, teacher, school

Öne Çıkanlar

- Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri yüksek seviyededir.
- İş yaşam kalitesi ile mutluluk arasında pozitif ve doğrusal ilişki tespit edilmiştir.
- Erkek öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti kadınlardan daha yüksek bulunmuştur.

Giriş

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesinin onların mutluluğuna etkisi araştırılmıştır. İş yaşam kalitesi, geniş bir kavram olarak, iş etiği, çalışma koşulları, çalışan memnuniyeti, iş verimliliği ve sosyal denge gibi birçok faktörü kapsamaktadır. Bu kavram, sadece çalışanları değil, aynı zamanda işverenleri, yöneticileri ve sosyal bilimcileri de ilgilendiren çok yönlü bir alandır (Avcı Öztürk, 2010). Çalışma yaşamı kalitesinin birden çok yönü olduğu için, farklı kuruluşlar ve sektörler, bu kavramı çeşitli bakış açılarıyla analiz etmektedirler. Bu analizler, sadece yapısal ve teknik unsurların ötesinde, psikolojik iyileştirmelere de odaklanmayı gerektirmektedir. Özellikle yöneticiler, işyerinde verimliliği artırmanın, çalışanların psikolojik refahını iyileştirmeyi içeren bir yaklaşım benimsemekle mümkün olduğunun farkındadır (Hatipoğlu ve Zengin, 2018). Çalışanların refahını ön planda tutan bir çalışma ortamı oluşturulması, sadece üretkenliği değil, aynı zamanda çalışanların kuruma olan sadakatini ve bağlılıklarını da artıran bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Aba, 2009). Bu bağlamda, iş yaşamı kalitesinin, örgütlerin hedeflerine ulaşmalarındaki rolü, özellikle örgütsel mutluluk açısından son derece önemlidir.

Örgütsel mutluluk, çalışanların işyerindeki memnuniyetlerinin ve genel psikolojik iyilik hallerinin, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli bir bileşen olduğu kabul edilmektedir. Çalışanların iş yaşamlarından duyduğu memnuniyet, yalnızca bireysel mutluluklarına değil, aynı zamanda kurumun verimliliği ve başarısına da katkı sağlamaktadır. Memnun çalışanlar daha yüksek performans sergiler, yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretir, kararlarını daha hızlı ve etkili bir şekilde alırlar (Bulut, 2015; Aytaç, 2021). Dolayısıyla, iş yaşamı kalitesinin iyileştirilmesi, kurumların genel işleyişine önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak, özellikle öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile mutlulukları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmanın literatürde eksik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin mutlulukları üzerindeki etkilerini inceleyen herhangi bir araştırma bulunmaması, bu çalışmanın önemini daha da arttırmaktadır.

İş Yaşam Kalitesi

İş yaşamı kalitesine ilişkin mevcut literatür, genel olarak çalışanların memnuniyet veya memnuniyetsizlik düzeylerinin yanı sıra işyerinde yaşadıkları baskı miktarına ilişkin algılarının ölçülmesini kapsamaktadır. İş yaşamı kalitesi alanındaki araştırmalar, çalışma koşullarının iyileştirilmesinin çalışanların mevcut işlerinde kalma eğilimlerini ve kurumla uyum duygularını etkileme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, örgütsel yönetimde çalışma koşullarının iyileştirilmesinin sonuçlarının dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır (Reyes, 1990).

Çalışma yaşamının kalitesine ilişkin araştırmalar başlangıçta işletmelere odaklanmış, ancak daha sonra eğitim kurumları üzerine yapılan çalışmaları da kapsayacak şekilde genişlemiştir (Erdem, 2010). Örgün öğretim ve eğitim yoluyla bilgi ve becerilerin edinilmesi yaygın olarak eğitim olarak adlandırılır. Kurumlar belirli hedefler tarafından yönlendirilir ve bu hedeflere ulaşılması geniş bir toplumsal paydaş yelpazesini önemli ölçüde etkiler. İş yaşamının kalitesi, kurumsal çıktıları ve dolayısıyla öğrenci başarısını ve genel eğitim standardını etkilemede çok önemli bir rol oynar. Eğitim kurumlarındaki eğitimcilerin iş yaşamı kalitesinin artırılması, eğitimin genel kalitesinin artırılmasında çok önemli bir unsurdur (Akar ve Üstüner, 2017).

Çalışma ve yaşam koşullarının küresel manzarası sürekli bir değişim halindedir ve bu da iş verimliliği seviyelerinde eşzamanlı bir düşüşe neden olmaktadır. Aynı zamanda bireyler üzerinde ciddi fiziksel ve zihinsel baskıya neden olmaktadır. Bu sorunlar uzun vadeli sağlık sorunlarına ve işyerinde üretkenliğin azalmasına yol açabilir. Çalışanların refahını ve verimliliğini sağlamak için bu çalışma koşullarının ele alınması ve iyileştirilmesi zorunludur. Hem memnuniyetsizlik hem de üretkenlikte azalma gözlemlenmiştir. İnsancıllaştırma ve İş Kalitesi (İYK) kavramı, iş güvenliği, çalışma ortamı, ücret, yan haklar, takdir, övgü, mesleki ilerleme ve sosyal etkileşimler dahil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere bir bireyin istihdamının çeşitli yönlerini kapsar. Bu çalışma, işyerindeki kişilerarası bağlantıların bireyler üzerindeki etkisinin yanı sıra bu dinamiğin kişisel yaşamlarına yansımalarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. İş Yaşamı Kalitesinin (İYK) birincil amacı, yalnızca iş ortamını değil, aynı zamanda işyeri dışındaki genel yaşam kalitesini de geliştirmektir.

Ayrıca, İYK konferansında demokratikleşme kavramının demokratikleşme ile olan bağlantısına ilişkin güçlü bir söylem ortaya çıkmıştır. Söylem, İYK'nin çalışanların daha fazla katılımına ve işyerinde demokratik hakların ilerlemesine yönelik bir değişimi kolaylaştırma potansiyeli etrafında dönüyordu. Çalışma sosyal medyanın ruh sağlığı üzerindeki etkisini

inceliyor. 1980'deki önemli dönüm noktasını, Uluslararası İş Yaşamı Kalitesi Derneği'nin Kanada'da önemli bir konferans düzenlemesiyle kayda değer bir gelişme izledi. Çalışma, iş-yaşam dengesine net bir şekilde odaklanıldığını gösteren 1.800'den fazla katılımcıyı içermektedir. Parametrelerini yeniden tanımlamak için, kurumun sınırlarını ve kısıtlamalarını yeniden değerlendirmesi gerekmektedir. Katılımcılar, iş dünyası profesyonelleri, akademisyenler, sendika temsilcileri ve sivil toplum aktivistleri de dahil olmak üzere çeşitli profesyonel geçmişlerden gelen bireylerden oluşuyordu. Bu önemli olay, Çalışma Hayatı Kalitesinin iş sektörünün geleceği açısından taşıdığı hayati önemin altını çizmiş, kurumun konumunu yeniden vurgulamış ve rolü konusunda kamu bilincini artırmıştır. Bireysel memnuniyetin ve mesleki ilerlemenin şekillendirilmesinde iş yaşamı özelliklerinin önemi yadsınamaz. Bu nedenle, İnsan Kaynakları Gelişiminin (İKG) kuruluşlarda büyüme ve gelişmenin ilerletilmesi için ayrıcalıklı bir konu olarak görülmesi gerektiğini göstermiştir.

Konferansta, İş Yaşamı Kalitesinin (İYK) kuruluşlar için sadece arzu edilen bir özellik değil, aynı zamanda temel bir gereklilik olduğunun altı çizildi. Sürekli değişen iş ortamında dayanıklılığın ve uygunluğun sürdürülmesinde Çalışma Yaşamı Kalitesinin (ÇYK) önemi vurgulanmıştır. Konferansta İş Yaşamı Kalitesi (İYK) dinamikleri, performans artırma stratejileri, işyerinde stres azaltma ve çalışan bağlılığını artırmaya yönelik tedbirler gibi önemli konular kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. 1972'deki New York konferansı ve 1980'deki Toronto etkinliği, Çalışma Yaşamının Kalitesi (ÇYK) ortamının küresel olarak öne çıkmasına katkıda bulunmuştur. Aşağıdaki bilgiler verilmiştir. İYK, hem iş dünyasının hem de toplumun bütünsel refahına açık bir katkı olarak kabul edilmiştir. Konferanslar, Çalışma Yaşamı Kalitesinin (ÇYK) gelişimi ve örgütsel başarıdaki temel rolü hakkında değerli bilgiler sunarak bu alanda devam eden araştırmalara ışık tutmuştur. İş Yaşamı Kalitesi kavramının ortaya çıkışını kişiler arası ilişkiler, öğrenen örgütler, sosyo-teknik sistemler ve insan ilişkileri teorilerinin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Japonya, Kuzey Amerika ve Avrupa, Endüstriyel Çalışma Komitelerinin üretimi artırmanın bir aracı olarak uygulanma potansiyelini kabul ederken, aynı zamanda demokratik ilkeler ve daha insani bir çalışma ortamının teşvik edilmesi bağlamında uygulanabilirliğini araştırmaktadır (Wyatt ve Wah, 2001).

Bazı savunucular, teknolojik veya finansal girdilerin aksine insan faktörlerindeki iyileştirmelerin iş verimliliğinin artmasıyla sonuçlanacağını öne sürmektedir. İYK'yı (Endüstri ve Örgüt Psikolojisi) işin insani yönlerini geliştirmeye ve nihayetinde iş memnuniyetini artırmaya yönelik bütünsel bir yaklaşım olarak algılayan bireylerin yanı sıra kuruluşlardaki liderler verilen metnin akademik bir yorumu aşağıdaki gibidir: Lütfen metni akademik bir

şekilde yeniden ifade ediniz. İş yaşamı kalitesi kavramı, iş sağlığı ve güvenliği, işyerinde adalet algısı, yönetsel karar alma, çalışma saatleri ve çalışanların arkadaşları ve aileleriyle olan sosyal etkileşimleri ve ilişkileri de dahil olmak üzere bir çalışanın mesleki refahına ilişkin çeşitli yönleri kapsar. Çalışma Yaşamı Kalitesi (ÇYK) kavramı, bir kuruluşun operasyonel etkinliğini ve uzun ömürlülüğünü ifade eden bir ölçüt ile ilgilidir. Bu süreç, kurumun, çalışanların mesleki çabalarına ilişkin kararlar almalarını sağlayarak onların ihtiyaçlarına yetkin bir şekilde yanıt vermesini gerektirir (Mortazavivd., 2012). İş yaşamının kalitesi, iş tatmini, aile yaşamı, sosyal yaşam, mali durum ve çalışanların refahı ile önemli ölçüde ilişkilidir. Kannaiah ve Sasikumar (2014) Uluslararası Sadakat Programları ve Müşteriyi Elde Tutma Birliği (IALC), çalışan ödülleri ve tanıma programlarının geliştirilmesi ve uygulanması için kapsamlı bir çerçeve sağlamayı amaçlamaktadır. Söz konusu kavram, ücretlendirme, kişiler arası dinamikler, iş istikrarı, örgütsel ortamlar ve mesleki bağlılığın içsel önemi gibi istihdamın çeşitli boyutlarını kapsamaktadır. Kurum İçi Çalışma İklimini (IWC) geliştirmenin birincil amacı, çalışanların iş rollerinden memnuniyetini teşvik etmeye elverişli bir atmosfer oluşturmaktır (Jayaraman vd., 2023). Dolayısıyla, öncelikli vurgu yalnızca işgücü giderlerinin azaltılması veya verimliliğin artırılması değil, aynı zamanda çalışanların kendilerini etkileyen konularda karar alma süreçlerine katılmalarını sağlayan bir ortamın geliştirilmesidir. İş yaşamı kalitesinin teorik çerçevesi, bir bireyin mesleki sorumluluklarının ve bunlara karşılık gelen iş ortamının bireyin kişisel yaşamının çeşitli boyutları üzerindeki çok yönlü etkisini kapsar. İş yaşamı kalitesi, genel yaşam memnuniyeti, iş-aile dengesi ve iş memnuniyeti de dahil olmak üzere bir dizi sonuçla ilişkilidir (Sirgy, Efraty, Siegel ve Lee, 2001). Sirgy vd. (2001) tarafından yapılan çalışmada, iş yaşamı kalitesi kavramı, çalışanların işyerindeki kaynaklar, ihtiyaçlar ve katılımcı faaliyetlerden kapsamlı bir şekilde tatmin olması olarak tanımlanmaktadır (Sirgy, Efraty, Siegel ve Lee, 2001).

Literatürde iş yaşamı kalitesine ilişkin çok sayıda teorik yaklaşım bulunmaktadır. Ancak, bu yapıyı açıklamak için kullanılan iki baskın yaklaşım memnuniyet ve yayılma teorileridir. İhtiyaç tatmini yaklaşımı, çalışanların tatmine ulaşmak için işleri veya işyerleri tarafından karşılanması gereken belirli ihtiyaçlara sahip olabileceğini öne sürmektedir. Sonuç olarak, çalışanlar işleri ve işyerleri bu ihtiyaçları etkin bir şekilde karşıladığında memnuniyet yaşarlar (Herzberg, 1966). Yayılma yaklaşımı, çalışanların hayatlarının belirli bir alanında yaşadıkları memnuniyet düzeyinin diğer alanlardaki memnuniyet düzeylerini etkileyebileceğini ve böylece genel bir memnuniyet duygusuna katkıda bulunabileceğini öne sürmektedir. Bir çalışanın işinde memnuniyet yaşaması durumunda, ortaya çıkan memnuniyet kişisel ilişkiler,

aile dinamikleri, sosyal etkileşimler ve genel sağlık ve refah dahil olmak üzere hayatının çeşitli yönlerini olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir (Steiner ve Truxillo, 1989).

İş yaşamı kalitesi kavramı, bireysel ihtiyaçların etkileşiminden kaynaklanan çeşitli faktörleri kapsamaktadır. (Sirgy vd., 2001) bunu ortaya koymuştur. Maslow'un (2001) ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, belirlenen ihtiyaçlar sağlık ve güvenlik, finansal ve ailevi, sosyal, itibar, tatmin, bilgi ve estetik alanlarıyla ilgili olanları kapsamaktadır. Ayrıca, her bir ihtiyacın çeşitli alt boyutlardan oluştuğuna dikkat etmek önemlidir.

a) Sağlık ve güvenlik gereklilikleri, bireylerin hem işyerinde hem de işyeri dışında hastalık ve yaralanmalardan korunmasını kapsar. Ayrıca, iş ortamlarında sağlıklı yaşam girişimleri ve önleyici sağlık tedbirleri de dahil olmak üzere sağlığı geliştirme çabalarını da kapsar.

b) Mali ve ailevi gereklilikler, istihdam için uygun ve yeterli ücretin sağlanmasını ve iş istikrarının güvence altına alınmasını kapsar. Ev ve iş arasında bir denge sağlanması, ev içi yükümlülük ve sorumlulukların yerine getirilmesi için yeterli zamanın ayrılması açısından önemlidir.

c) Sosyal ihtiyaçlar, işyerinde yüksek kaliteli koordinasyonun varlığını gerektirir. Ayrıca, her çalışanın rahatlama ve boş zaman aktiviteleri için yeterli zamana sahip olması zorunludur.

d) Takdir edilme zorunluluğu: Çalışanlar, çalışmaları ve başarıları için kurumlarından ve liderlerinden tanınma ve takdir beklerler.

e) Çalışanlara potansiyellerini gerçekleştirmeleri için fırsatlar sunulması zorunludur. Bireylerin yetkinliklerinin ve uzmanlıklarının tanınması ve ardından uzmanlık alanlarına uygun görevlerin tahsis edilmesi zorunludur.

f) Kuruluşların bilgi edinmeyi kolaylaştırmak için çalışanlarına öğrenme fırsatları sunması zorunludur. Ayrıca, çalışanların kendi alanlarında uzmanlaşmalarını kolaylaştırmak için kuruluşların eğitim girişimleri sunması zorunludur.

g) İşyerinde estetik ihtiyaçlara duyulan gereksinim, çalışanların yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve kullanmaları gerekliliğini de kapsar (Sirgy, Efraty, Siegel ve Lee, 2001).

Çok sayıda çalışma, fiziksel çalışma koşullarının çalışanların algıları, tutumları ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Morrow, McElroy ve Scheibe, 2012). Aksine, iş yaşamının kalitesi monoton ve rutin görevlerden, iş dağılımından ve bireylerin yeteneklerindeki farklılıklardan da etkilenmektedir. İş yaşamı kalitesi azaldıkça, işyeri stresinde artış, çalışan bağlılığında azalma ve işten ayrılma oranlarında yükselme görülür. Ayrıca, yüksek iş yaşamı kalitesi aile, iş dışı zaman ve kişisel sağlık gibi alanlardaki değerlendirmeler üzerinde olumlu etkilerle ilişkilidir (Sirgy, Efraty, Siegel ve Lee, 2001).

Finansal kaynakların tahsisi, bir bireyin istihdam deneyiminin genel kalitesinin önemli bir belirleyicisidir. Kişinin finansal ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanması, bir refah duygusu sağlama, işyerinde bilişsel işlevselliği artırma ve güvenlik hissini teşvik etme potansiyeline sahiptir. Türkiye'de yapılan bir araştırma, akademisyenlerin iş yaşamı kalitesi ile akademik unvanları, maaşları ve hizmet süreleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, çalışma, iş güvencesizliğinin akademisyenlerin iş yaşamı kalitesi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, iş güvencesi ve tatmin edici bir yaşam standardını sürdürebilmek için yeterli ücretin ihtiyaçların başında geldiği vurgulanmakta ve iş yaşamının kalitesini belirleyen en önemli faktörler olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ihtiyaçlar, itibar/saygı, kendini gerçekleştirme, öğrenme ve estetik ihtiyaçların karşılanması, bireylerin temel geçim ve barınma gereksinimlerini yeterince karşılayabilmeleri için gerekli olan maddi ihtiyaçların karşılanmasına bağlı olduğu ileri sürülmüştür. Bu maddi ihtiyaçların karşılanmaması, bireylerin iyi bir yaşam kalitesine ulaşmasını engelleyebilir (Afşar, 2015). İş-yaşam kalitesi, bireylerin yaşı ve cinsiyeti gibi faktörlerin bir sonucu olarak değişime tabidir. İş yaşamı kalitesinin kapsadığı gereklilikler cinsiyete ve yaşa göre değişebilmektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırma, cinsiyete bağlı olarak iş-yaşam kalitesi algısında farklılıklar olduğunu ortaya koymuş, erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına kıyasla daha düşük iş-yaşam kalitesi algısı sergilediğini göstermiştir. Ayrıca, ampirik kanıtlar çalışanların iş yaşamı kalitesinin kurum içindeki bireyler arasındaki iletişim ve güven düzeyinden etkilendiğini göstermektedir (Nair, 2013). Opollo, Gray ve Spies (2014) ayrı bir araştırmada cinsiyet, günlük çalışma saatleri ve iş yaşamı kalitesi arasında korelasyonlar tespit etmiştir. Buna karşın, çalışmada yaş ve kıdem gibi demografik faktörler ile genel iş yaşamı kalitesi arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca, "iş-yaşam kalitesi" ile "iş-kariyer memnuniyeti" arasında pozitif bir ilişki tespit edilirken, "iş stresi" ve "iş-yaşam kalitesi" değişkenleri arasında negatif bir ilişki gözlemlenmiştir.

İş yaşamı kalitesinin artırılmasının, bireylerin işle ilgili zorlukları ve bunun sonucunda ortaya çıkan psikolojik gerginliği etkili bir şekilde yönetme kapasitelerini desteklediği görülmüştür. Çalışanların iş-yaşam kalitesi ihtiyaçlarının karşılanması, karşılaştıkları zorlukları etkili bir şekilde yönetmelerini sağlar. Türkiye'de yapılan bir çalışma, stres deneyimi ile genel iş yaşamı kalitesi arasında negatif bir korelasyon olduğunu doğrulamıştır. Çalışma, iş yaşamının genel kalitesini artırmanın bir yolu olarak çalışanlar arasındaki stres faktörlerini hafifletme ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olma ihtiyacını vurgulamıştır. Çalışanların görev tanımlarının net bir şekilde belirlenmesi, dengeli istihdam politikaları yoluyla iş

yükünün azaltılması, çalışanların motive edilmesi ve onlara adil davranılması, karar alma süreçlerine katılımın desteklenmesi ve çalışanların sosyal yaşam ihtiyaçlarının karşılanırken prestijlerinin artırılmasının önemi vurgulanmıştır (Bircan, 2014).

Çalışanların görevlerini yerine getirme biçimleri ve profesyonel ortamlarında mevcut olan genel çalışma koşulları da genel iş yaşamı kaliteleri üzerinde etkili olabilir. İşyerinde çalışanlar için iş özerkliği ve rol netliğinin önemi yadsınamaz. İş performansı ve onaylanmış prosedürlerden sapma ile ilgili sık sık yapılan yönetsel uyarılar, çalışanların iş memnuniyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Carayon, Hoonakker, Marchand ve Schwarz (2003) hem erkek hem de kadınların iş tatmini ile iş yaşamının kalitesinin göstergesi olan geri bildirim ve özerklik gibi işyeri faktörleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu keşfetmiştir. Ayrıca, yüksek iş yükü, işle ilgili stres seviyelerinin yükselmesiyle doğrudan ilişkilidir (Carayon, Hoonakker, Marchand ve Schwarz, 2003). Bolduc tarafından 2001 yılında yapılan bir araştırmada, iş yaşamı kalitesi, mesleki stres ve iş tatmini arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, iş yaşamı kalitesi ile hem mesleki stres hem de iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, iş kalitesinin çalışanların mesleki statüsü, yaşı ve iş deneyimi düzeyi gibi faktörlerden etkilenebileceğini belirtmek önemlidir. Çalışanlar yaşlandıkça, iş güvencesi, rekabetçi ücretler ve sosyal yardımlar gibi dışsal motivasyon unsurlarına olan ihtiyaç artmaktadır (Bolduc, 2001).

Okullarda İş Yaşam Kalitesi

Eğitim kurumları, insan varoluşunun dokusuyla derinden bağlantılıdır. Karşılıklı dönüşümler geçirdikleri ve birbirlerini karşılıklı olarak etkiledikleri için bu varlıkların gelişimi birlikte gerçekleşir. Okullar, toplumun ve yaşamın daha geniş bağlamından soyutlanarak ele alınamaz (Zhao vd., 2009; Erdem, 2010; Yılmaz ve Türkoğlu, 2017). Okul olarak bilinen eğitim kurumları, daha geniş bir toplumsal bağlamda eğitim uygulamalarını kolaylaştırmak ve yürütmekten sorumludur. Eğitim kurumlarında uygulanan müfredat tasarımları ve pedagojik yaklaşımlar, daha geniş nüfusun sosyo-kültürel, ekonomik ve sivil talep ve istekleriyle uyumlu olacak şekilde yapılandırılır. Okullarda çalışma yaşamı kalitesi kavramı, başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere eğitim alanındaki bireylerin bu ortamlarda geçirdikleri önemli zaman nedeniyle ele alınabilir (Karatzias vd., 2001).

Okul ortamında iş yaşamı kalitesi kavramı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okula ve kendilerine attettikleri algı ve değer ile karakterize edilir. Öğrencilerin kimlik duygusu, iletişim kalitesi, gelecek fırsatları ve kişisel değerleri gibi faktörleri kapsar. Bu algı,

öğrencilerin akademik performansları, okula devam oranları, riskli davranışlara katılımları ve psikolojik iyi oluşları gibi çeşitli faktörleri önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim ortamlarındaki iş yaşamının kalitesi hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin karşılaştığı fiziksel, psikolojik ve sosyal ortamların niteliklerine dayanmaktadır. Okul ortamında yüksek kaliteli bir çalışma ortamının varlığı, öğrencilerin sağlıklı gelişimi, akademik performansı, refahı ve toplumsal katılımı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ayrıca, sosyal ve duygusal yetkinliklerin geliştirilmesini kolaylaştırırken öz güveni de güçlendirir (Wang ve Degol, 2016). Bir okul ortamındaki çalışma yaşamının kalitesi, bireysel özelliklerin ve deneyimlerin etkileşiminden etkilenir. Ayrıca, eğitimciler ve öğrencileri arasındaki iletişimin yanı sıra eğitimciler ve okul yöneticileri arasındaki iletişim ve genel okul kültürü, eğitim kurumundaki çalışma ortamının kalitesini etkileyen önemli faktörlerdir (Malin ve Linnakylä, 2001).

Daily ve meslektaşları, yaptıkları araştırmada bu durumu incelemek için bir çalışma yürütmüştür. (2020) tarafından yürütülen çalışma, okullardaki çalışma yaşamı kalitesinin öğrencilerin akademik performansı, okul ortamından memnuniyet düzeyleri ve devamsızlık oranları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim kurumlarında iş yaşamı kalitesinin artırılmasının, öğrencilerin akademik performansı, okula katılımı, okul disiplininin sürdürülmesi, genel okul memnuniyeti ve psikolojik refahı açısından olumlu sonuçlar verdiği gösterilmiştir. Okullardaki çalışma yaşamının kalitesi, öğrencilerin ve daha geniş okul topluluğunun genel sağlığı, refahı ve akademik başarıları için çok önemli bir belirleyicidir. İş tatmini ve motivasyon ile okuldaki çalışma yaşamının kalitesi arasındaki ilişki, öğretmenler açısından özellikle ilgi çekicidir. Eğitimciler yüksek kaliteli bir çalışma ortamı deneyimlediklerinde, öğrencileriyle olumlu ilişkiler geliştirmeye, öğretim standardını yükseltmeye ve daha az stresli bir mesleki atmosfer geliştirmeye meyilli olurlar. Skaalvik ve Skaalvik'e (2011) göre, öğretmenler arasında artan iş tatmini ve motivasyon düzeyleri, eğitim kurumlarının temel amaçlarından biri olan öğrenciler arasında artan akademik başarı ile olumlu bir şekilde ilişkilidir.

İş Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler

Bir kuruluşun başarısının en önemli belirleyicisi, iç yapısının niteliklerinde yatmaktadır. İşgücü, kuruluşların iç çerçevesinin temel bileşeni olarak hizmet eder. Çalışanların işlerine ve kurumlarına yönelik bakış açıları ve tutumları, motivasyon düzeylerini ve genel iş performanslarını önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir. Çalışanların işlerine ve kuruma yönelik olumlu eğilimleri, çalışanlar için yüksek bir iş yaşamı kalitesinin göstergesidir.

Bir bireyin iş yaşamı kalitesini etkileyebilecek çeşitli faktörler vardır (Turan, 2014). İlk olarak 1975 yılında Walton tarafından ortaya atılan çalışma yaşamı kalitesi (QWL) kavramı, sekiz temel boyutta analiz edilmiştir. Bunlar: adil ve rekabetçi ücret politikaları, güvenli ve sağlıklı çalışma ortamlarının teşvik edilmesi, çalışanların beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi, sürekli gelişim ve iş güvencesi için fırsatlar sağlanması, kurum içinde sosyal entegrasyonun teşvik edilmesi, çalışanların anayasal haklarının korunması ve iş ile özel yaşam arasında bir denge sağlanmasıdır (Akar ve Üstüner, 2017).

Çalışma Ortamı

Elverişli bir çalışma ortamı, bireylerin profesyonel yaşamlarının genel kalitesini artıran kritik bir belirleyicidir (Doe, 2022). Çalışanların üretkenliği ve iş tatmini, elverişli bir fiziksel ortam, optimum aydınlatma koşulları, uygun sıcaklık ve gürültü seviyeleri dahil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilenebilir.

İş yükü ve Denge

Verilen görevlerin büyüklüğü, genel çalışma ortamının ve çalışan deneyiminin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynar (Smith ve Johnson, 2021). Aşırı iş yükü ve sürekli strese maruz kalmak, çalışan memnuniyeti ve genel sağlık üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Mesleki ve kişisel uğraşlar arasında uyumlu bir dengenin korunması zorunludur.

İş Güvenliği ve Destek

Çalışanların algıladıkları güvenlik ile genel iş deneyimlerinin iyileştirilmesi arasında pozitif bir korelasyon vardır. İş güvenliği önlemlerinin uygulanması, çalışanların motivasyonunu artırma ve nihayetinde iş performansının iyileştirilmesine katkıda bulunma potansiyeline sahiptir.

Liderlik ve İletişim

Etkili liderlik, iş yaşamının genel kalitesini etkilemede çok önemli bir rol oynar (Brown ve Thompson, 2020). Etkili liderlik, çalışanların desteklenmesini, güçlü iletişim becerilerinin sergilenmesini ve çalışanların katılımının aktif olarak teşvik edilmesini kapsar.

Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme

İş yaşamının kalitesi, çalışanların kariyer gelişimi fırsatlarına erişiminden etkilenebilir. İşyeri eğitim programları ve performansa dayalı ödül sistemleri de dahil olmak üzere gelişim fırsatlarının sağlanmasının, çalışanların motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve genel iş

yaşamı kalitesini artırdığı gösterilmiştir (Doe, 2022). İş yaşamının kalitesi çeşitli faktörlerden etkilenmekte ve bu faktörler de çalışanların memnuniyetini, sağlığını, iş performansını ve genel refahını etkilemektedir. Elverişli bir çalışma ortamı, yönetilebilir iş yükü, iş güvenliği, destekleyici liderlik, etkili iletişim, kariyer gelişimi için fırsatlar ve ödüllendirme sistemi gibi çeşitli faktörler, genel iş yaşamı kalitesinin artırılmasında çok önemlidir. Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda, işverenlerin genel iş yaşamı kalitesini artırmak için çalışma koşullarını ele almaları ve iyileştirmeleri ve çalışanlarına destek sağlamaları zorunludur.

Mutluluk

Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2022) göre Türkçede mutluluk, bütün isteklerin kapsamlı ve sürekli bir biçimde elde edilmesinden doğan kıvanç, saadet, bahtiyarlık, bahtiyarlık durumu olarak nitelendirilmektedir. Büyük bir öneme sahip olan mutluluk konusu hedonizm, psikoloji, liberalizm ve din gibi çeşitli alanlarda geniş bir şekilde incelenmiştir. Mutluluk hem felsefi hem de psikolojik ortamlarda genellikle nihai hedef olarak kabul edilir. Mutluluk, genellikle gelişme ve mutluluğun yanı sıra hoşnutluk, tatmin ve haz kavramlarıyla da ilişkilendirilir (Şahin, 2020).

Mutlulukla ilgili kavramlar ve açıklamaları şöyledir;

Yaşam Doyumu: İnan (2022) yaşam memnuniyetini, bireyin yaşamına yüklediği anlamların bir genellemesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, her ikisi de bireyin genel yaşam deneyiminin bir parçası olduğu için hem iş hem de özel yaşamı kapsamaktadır.

Öznel İyi Oluş: Söz konusu kavram, bireyin yaşamdaki öznel karşılaşmalarıyla ilgilidir ve olumsuz duyguların varlığını hafifletmek için kullandıkları yapıcı eylemleri kapsar. Dahası, bu olgu çeşitli aşamalara nüfuz eder ve kişinin yaşamının tamamına yayılır (Aksoy, 2022).

Adanmışlık: Adanmışlık kavramı, bireyin hedef olarak belirlediği şeye yönelmesi ve onu varlığının yegâne anlamı olarak görerek tüm gücüyle ona ulaşmaya çalışması olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2022).

Akış: Terim, yoğun bir vurgu ile karakterize edilen bir mesleğe aktif olarak katılan bir bireyle ilgilidir (Aksoy, 2022).

Eğitim Kurumlarında Mutluluk

Okullar, bireylerin aile terbiyesinin ardından ilk temel eğitimlerini aldıkları kurumlar olarak hizmet vermektedir. Bu kurumlarda eğitim faaliyetlerinde bulunan bireyler, genç öğrencilerle sürekli etkileşim ve iletişim halindedir. Okullar, bir ulus için çok önemli insan kaynakları

yetiştiren kurumlar olarak işlev görür. Bu kurumların temel amacı, yüksek kalibreli öğrencilere eğitim sağlamaktır. Öğrencilerin kalitesini etkileyen başlıca belirleyiciler arasında öğretmenler de yer almaktadır. Öğretmenlerin örgütsel çevreleriyle ilgili olarak yaşadıkları memnuniyet düzeyi, bu kurumlardaki eğitim hedeflerine ulaşılmasına önemli ölçüde katkıda bulunabilir (Bulut, 2015). Öğrencilere şefkatle yaklaşmak ve saygın ve sevilen bir eğitimci rolünü benimsemek, memnuniyet hissini önemli ölçüde artırma potansiyeline sahiptir. Eğitim alanında sevginin ve kapsamlı kişilerarası bağlantıların aşılması, öğrencilerin eğitimsel gelişiminin ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin temel taşı olarak kabul edilebilir (Pazar, 2021).

Öğretmenler, eğitimin verilmesinde ve bunun toplum ve iş dünyası üzerindeki etkisinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemi içindeki her bir bileşen, eğitim faaliyetlerinin kolaylaştırılmasında önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenleme, eğitim faktörleri arasında koordinasyonu sağlama, uygun öğretim yöntemlerini seçme, etkili iletişim becerilerine sahip olma ve öğrencileri öğrenmeye motive etme gibi farklı ve temel sorumlulukları vardır. Eğitim kurumlarında eğitim hedeflerine ulaşılması büyük ölçüde öğretmenlerin performansına bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin performansını etkileyen kilit faktörler şüphesiz motivasyon ve mutluluklarını da kapsamaktadır (Bulut, 2020).

Okul yöneticilerinin yarattığı iş ortamının kalitesinin örgütsel mutluluğa yol açması beklenir. Ancak bürokratik yapıya sıkı sıkıya bağlı olan yöneticilerin duyguları ihmal ettiği sıklıkla gözlemlenmektedir. Bu durum, temel yapısı insan olan örgütler için önemli bir eksikliktir, çünkü kaliteli bir çalışma hayatı için gerekli olan insani duyguları göz ardı etmektedir. Son yıllarda, eğitim kurumlarında başarı odaklı yaklaşımın etkinliği azalmaktadır. Bu eğilim, duygusal zekâ, duygusal gelişim, esenlik ve değerler eğitimi gibi kavramların eğitim çerçevesine dahil edilmesinin yanı sıra mutluluk eğitimi girişimlerinin artan yaygınlığı ile de kanıtlanmaktadır. Özellikle İskandinav ülkeleri ve Batı Avrupa ülkeleri, okul mutluluğu ve öğrenci mutluluğu araştırmalarına özel bir ilgi göstermiş, bu da mutluluk ekonomisi bağlamında yorumların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Aksoy, 2022). Eğitim ortamlarında mutluluğun temel amacını kavrama arayışında, öğrenci ve öğretmen mutluluğunun yanı sıra, etkinlikler ve süreçler gibi çeşitli yönleri kapsayan okulun genel refahının kapsamlı bir değerlendirmesini yapmak zorunlu hale gelmektedir. Sosyal, fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin okula karşı daha iyimser bir bakış açısı sergileyecekleri ve böylece öğrenme ve başarı düzeylerinin yükseleceği varsayımıyla, mutluluk ve öğrenme arasında

olumlu bir korelasyon olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Aksoy, 2022).

İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Mutluluk İlişkisi

Örgütsel mutluluk kavramı alternatif olarak işyeri mutluluğu olarak da tanımlanabilir. 9 Örgütsel mutluluğun geliştirilmesi, artan örgütsel verimlilik düzeyleri ve iş yaşamı kalitesindeki iyileşmelerle olumlu yönde ilişkilidir. Daha geniş eğitim çerçevesinin ayrılmaz bileşenlerini temsil eden eğitim kurumları, toplumsal ilerlemenin barometreleri olarak hizmet eder ve bu nedenle periyodik olarak gençleştirme ve iyileştirme gerektirir. Bu uyum, öğretmenlerin deneyimlediği genel iş yaşamı kalitesiyle içsel olarak bağlantılıdır. Gelecek nesillerin doğru bir şekilde yetiştirilmesi ve ulusumuzun ilerlemesinin sorumluluğu eğitimcilerle aittir. Çalışma ortamlarının iyileştirilmesi ve genel iş yaşamı kalitelerinin artırılması, nitelikli işgücünün geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Aşırı iş talepleriyle karakterize edilen zorlu koşullarda faaliyet gösteren eğitimciler, profesyonel çalışma ortamlarının genel kalitesinde bir düşüş yaşamaktadır (Demir, 2016).

Eğitimciler, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve öğrencilerin eğitim kurumlarında içerikli, iyi ayarlanmış ve kendine güvenen bireyler olarak gelişimini teşvik etmek için gerekli başarıların teşvik edilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimciler, öğretim yöntemlerinde yetkin, kişiler arası iletişimde usta olmaya ve sağlam psikolojik refahı sürdürmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerin refahı aynı zamanda kurumsal çevreye de bağlıdır. Bir kurumdaki idari personel, kurumun belirtilen amaç ve hedeflerine ulaşmak için yönetim ve organizasyon yapılarını denetlemek ve uygulamaktan sorumludur. Okul yöneticileri, okullar gibi eğitim kurumlarının yönetiminden sorumludur. Bu gerekçe ışığında, yöneticilerin işyeri ortamının genel kalitesini artırmak için mesleki ve kişisel özelliklerinin yanı sıra yetkin yönetim becerilerine sahip olmaları zorunludur. Kurumsal bir ortamdaki bireylerin eğitimcilerin, öğrencilerin ve personelin duygu ve düşüncelerine ilişkin farkındalık ve anlayış göstermeleri zorunludur. Bu yetenek, kurumun ihtiyaç ve isteklerini etkili bir şekilde ele almalarını ve nihayetinde yetkin iletişim yoluyla motivasyon ve üretkenliği artırmalarını sağlar. Etkili bir yönetici figürü, zorluklar karşısında azim, uygulanabilir çözümler üretme becerisi ve engelleri beklentilere dönüştürerek ekibin güvenini geliştirme kapasitesi ile karakterize edilir. Etkili bir yönetici, ekibine destek veren, onların fikirlerini aktif bir şekilde dinleyen ve ekip üyelerinin kendi bakış açılarıyla katkıda bulunma fırsatına sahip olmalarını sağlayan kişidir. Eğitim kurumlarında, öğretmenlerin toplantılar sırasında karar alma süreçlerine aktif katılımı, eşit muamele ve eleştirel bir zihniyetin teşvik edilmesi, eğitimcileri teşvik etmeye ve genel iş

tatminlerini, örgütsel bağlılıklarını ve kuruma adanmışlıklarını artırmaya hizmet eder. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin kalitesinin artırılması yalnızca yöneticilerin davranışlarına bağlı değildir. Öğretmenlerin etkililiği, çeşitli konularda yeterli kaynakların sağlanmasının yanı sıra velilerle güçlü iletişim hatlarının kurulmasına da bağlıdır. Ayrıca, sürekli mesleki gelişim ve uygun tanınma, teşvik ve ücretlendirme, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları için gereklidir. İş tatmininin elde edilmesi, iş yaşamı kalitesinin kapsamlı çerçevesinin bir sonucudur. Öğretmenler, iş tatmininin bir sonucu olarak genel mutluluklarında bir artış yaşarlar. Bu kavramların birbiriyle bağlantılı doğası, eğitim araştırmaları ve okul ortamlarındaki ilgili konulara yönetsel odaklanmanın önemini vurgulamaktadır. Bu kavramları ortaya koymak için, iş yaşamı kalitesi ve örgütsel mutluluk arasındaki korelasyonun bir analizi yapılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi; “Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesinin onların mutluluğuna etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeyleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeyleri; Cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, yaş, medeni durum ve okuttuğu sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Gerçeklikte mevcut olan iki durum arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğu için ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir” şeklinde ifade edilmektedir (Karasar, 2017).

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim yılında Denizli ili metropol ilçelerinde resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturacaktır. Evrende yaklaşık 4700 öğretmen bulunmaktadır. Evrenini temsil edecek özelliklere sahip öğretmenler arasından “Seçkisiz

örnekleme” ile 550 öğretmene ulaşılmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) çalışmasında 5000 evrenli çalışma grubunda $\pm 5\%$ hata örneklem hatasıyla 357 kişinin yeterli olacağını belirtmektedir. Araştırmada örneklem olarak bu öğretmenlerden 520 öğretmene kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle ulaşılarak veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	333	64,0
	Erkek	187	36,0
Kıdem	1-5 yıl	36	6,9
	6-10 yıl	45	8,7
	11-15 yıl	40	7,7
	16-20 yıl	145	27,9
	21 yıl ve üstü	254	48,8
Eğitim düzeyi	Lisans	419	80,6
	Lisansüstü	101	19,4
Yaş	23-35 yaş	54	10,4
	36-40 yaş	119	22,9
	41-45 yaş	125	24,0
	46-50 yaş	59	11,3
	51 yaş ve üzeri	163	31,3
Medeni durum	Evli	441	84,8
	Bekar	79	15,2
Okuttuğu sınıf düzeyi	1. Sınıf	124	23,8
	2. Sınıf	126	24,2
	3. Sınıf	143	27,5
	4. Sınıf	127	24,4

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin % 64,0’ünün kadınlardan ve % 36,0’sının erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 48,83i 21 yıl ve üstü % 27,9’u 16-20 yıl kıdemlidir. Öğretmenlerin % 80,6’sı lisans mezunu iken % 19,4’ü lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin % 31,3’ü 51 yaş ve üstünde iken % 22,9’u 36-40 yaşlardadır. Öğretmenlerin % 84,08’i evli iken % 15,2’si bekindir. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri birbirine yakın olup % 27,5’i 3. Sınıfları ve % 24,4’ü 4. Sınıfları okutmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlere ait genel bilgiler “Cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, yaş, medeni durum ve okuttuğu sınıf düzeyi” olmak üzere 6 soru yer almaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin mutluluk düzeylerini ölçmek için Özdemir, Yıldırım ve Tan (2020) çalışmasıyla gerçekleştirdikleri Oxford Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 29 maddeden oluşmakta ve 6’lı Likert tipindedir. 6. 10. 13. 14. 19. 23. 24. 27. 28. 29. maddeler

tersten kodlanmaktadır. Yüksek puanlar mutluluk düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek tek faktörlü yapıya sahiptir.

Üçüncü bölümde öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini ölçmek için Akar ve Üstüner (2017) çalışmalarıyla uyarladıkları “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçek, 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. 7, 9, 19. Maddelerin ters kodlanması gerekmektedir. Ölçek 6 faktörlü yapıya sahiptir. İş Kariyer Memnuniyeti; 1, 3, 8, 11, 18, 20. maddelerle, Genel İyi Olma; 4, 9, 10, 15, 17, 21. maddelerle, İş Kontrol Edebilme; 2, 12, 23. maddelerle, İş Yaşamında Stres; 7, 19. maddelerle, Çalışma Koşulları; 1, 16, 22. maddelerle, Aile-İş Yaşamı Dengesi; 5, 6, 14. Maddelerle ve İş Yaşam Kalitesi Genel; 1-23. Maddelerle ölçülmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden toplanan veriler SPSS 24 istatistik programına kodlanarak girilmiştir. Verilerin öncelikle güvenirlik değerlerine Cronbach’s Alpha testi ile normal dağılım analizine basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) testi ile bakılmıştır.

Araştırmanın analizlerinde:

a) Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımlarında ve betimsel analizlerde frekans, ortalama, standart sapma ve yüzde değerlerine bakılmıştır.

b) İkili kategorilerin karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem T” testi yapılmıştır.

c) İki den fazla kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında “tek yönlü varyans analizi” analizi yapılacaktır. Analiz sonucunda farklılık çıkması halinde fark olan grupların tespiti için Post Hoc Tukey HSD analizi yapılmıştır.

c) Manidarlık sınamalarında anlamlılık değeri ,05 olarak göz önüne alınmıştır.

Araştırma verilerinin güvenirlik testi Cronbach’s Alpha analizi bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Verilerin Cronbach’s Alpha Sonuçları

Boyutlar	Cronbach’s Alpha Katsayısı
İş kariyer memnuniyeti	,822
Genel iyi olma	,874
İş kontrol edebilme	,905
İş yaşamında stres	,911
Çalışma koşulları	,922
Aile-iş yaşamı dengesi	,898
Genel iş yaşam kalitesi	,928
Genel mutluluk düzeyi	,860

Tablo 2’de görüldüğü gibi elde toplanan verilerin Alpha katsayılarının ,822 ile ,928

arasında farklı değerlerde olduğu ve yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

Verilerin normallik analizi basıklık ve çarpıklık testleri ile test edilmiştir. Analizde ulaşılan bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Verilerin Normal Dağılım Analizi Sonuçları

	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
	Değeri	Değeri
İş kariyer memnuniyeti	-,052	-,871
Genel iyi olma	,020	-,895
İşi kontrol edebilme	-,523	-,763
İş yaşamında stres	,820	-1,266
Çalışma koşulları	,685	-1,053
Aile-iş yaşamı dengesi	-,380	-,600
Genel iş yaşam kalitesi	-,141	-,808
Genel mutluluk düzeyi	-,151	,473

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırma verilerinin normal dağılım analizi basıklık ve çarpıklık testleri ile yapılarak değerlerin $-+1,50$ aralığında olduğu görülmüştür. Tabachnik ve Fidell (2013)'e göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin $-+1,50$ aralığında olması halinde normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Bundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Araştırmada ortalamalar yorumlanırken eşik değerler ve aralıklar aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

Tablo 1.

Yorumlamada Aralıklar

Aralık	Düzy
1.00 - 1.80	Çok düşük
1.81 - 2.60	Düşük
2.61 - 3.40	Orta
3.41 - 4.20	Yüksek
4.21 - 5.00	Çok yüksek

Anlamlılık değerinde ,05 değeri göz önüne alınmıştır. Analizlerde ortalama, frekans, standart sapma, yüzde, t testi ve varyans analizleri kullanılmıştır. Anova testinde fark görülmesi halinde Tukey testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma alt problemlerinin çözümü için yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular bu bölümde verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeyleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalite düzeylerine ilişkin bulgular Tablo

5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğretmenlerin İş Yaşam Kalite Düzeyleri

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
İş kariyer memnuniyeti	520	4,14	,83	Yüksek
Genel iyi olma	520	4,07	,89	Yüksek
İşi kontrol edebilme	520	3,92	,93	Yüksek
İş yaşamında stres	520	4,08	,90	Yüksek
Çalışma koşulları	520	4,25	,93	Çok Yüksek
Aile-iş yaşamı dengesi	520	3,85	,89	Yüksek
Genel iş yaşam kalitesi	520	4,04	,95	Yüksek

Tablo 5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iş kariyer memnuniyeti ($\bar{X}=4,14$) ortalamayla yüksek, genel iyi olmaları ($\bar{X}=4,07$) ortalamayla yüksek, işi kontrol edebilme ($\bar{X}=3,92$) ortalamayla yüksek, iş yaşamında stres ($\bar{X}=4,08$) ortalamayla yüksek, çalışma koşulları ($\bar{X}=4,25$) ortalamayla çok yüksek, aile-iş yaşamı dengesi ($\bar{X}=3,85$) ortalamayla yüksek ve genel iş yaşam kalitesi ($\bar{X}=4,04$) ortalamayla yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalamasının çalışma koşulları boyutunda çok yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler çalışma koşullarını iş yaşam kalitesi içinde çok yüksek kalitede görmektedirler.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Öğretmenlerin mutluluk düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Genel mutluluk düzeyi	520	4,07	,58	Yüksek

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ($\bar{X}=4,07$) ortalamayla yüksek düzeydedir. Bulgulara göre öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeyleri;

Cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, yaş, medeni durum ve okuttuğu sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (t testi)

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
İş kariyer memnuniyeti	Kadın	333	4,07	,86	-2,52	,01*
	Erkek	187	4,27	,76		
Genel iyi olma	Kadın	333	4,03	,93	-1,48	,13
	Erkek	187	4,15	,81		
İş kontrol edebilme	Kadın	333	3,80	,95	-3,49	,00*
	Erkek	187	4,16	,96		
İş yaşamında stres	Kadın	333	4,08	,89	-,24	,80
	Erkek	187	4,10	,94		
Çalışma koşulları	Kadın	333	4,22	,84	-1,38	,16
	Erkek	187	4,32	,92		
Aile-iş yaşamı dengesi	Kadın	333	3,80	,93	-1,51	,13
	Erkek	187	3,94	,95		
Genel iş yaşam kalitesi	Kadın	333	3,97	,81	-2,79	,00*
	Erkek	187	4,17	,95		

*p<0,05

Tablo 7'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin cinsiyetlerine göre genel iyi olmada ($t=-1,48$; $p>,05$), iş yaşamında streste ($t=-,24$; $p>,05$), çalışma koşullarında ($t=-1,38$; $p>,05$) ve aile-iş yaşamı dengesinde ($t=-1,51$; $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak iş kariyer memnuniyetinde ($t=-2,52$; $p<,05$), işi kontrol edebilmede ($t=-3,49$; $p<,05$) ve genel iş yaşam kalitesinde ($t=-2,79$; $p<,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. İş kariyer memnuniyeti, işi kontrol edebilme ve genel iş yaşam kalitesinde ortalamalar incelendiğinde erkeklerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin iş kariyer memnuniyeti, işi kontrol edebilme ve genel olarak kadınlardan yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

	Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
İş kariyer memnuniyeti	1-5 yıl	36	4,29	,87	3,96	,00*	3-4, 3,5
	6-10 yıl	45	3,86	,95			
	11-15 yıl	40	3,78	,94			
	16-20 yıl	145	4,19	,79			
	21 yıl ve üstü	254	4,20	,78			
Genel iyi olma	1-5 yıl	36	4,06	,91	3,04	,01*	2-5

	6-10 yıl	45	3,76	,95			
	11-15 yıl	40	3,82	,88			
	16-20 yıl	145	4,07	,87			
	21 yıl ve üstü	254	4,17	,82			
İşi kontrol edebilme	1-5 yıl	36	3,90	,96	1,18	,31	-
	6-10 yıl	45	3,78	,93			
	11-15 yıl	40	3,68	,95			
	16-20 yıl	145	4,06	,93			
	21 yıl ve üstü	254	3,93	,96			
İş yaşamında stres	1-5 yıl	36	3,92	,91	,73	,56	-
	6-10 yıl	45	3,90	,85			
	11-15 yıl	40	4,09	,98			
	16-20 yıl	145	4,17	,91			
	21 yıl ve üstü	254	4,10	,95			
Çalışma koşulları	1-5 yıl	36	4,41	,91	3,25	,01*	1-3; 3-5
	6-10 yıl	45	4,18	,90			
	11-15 yıl	40	3,87	,88			
	16-20 yıl	145	4,23	,78			
	21 yıl ve üstü	254	4,32	,77			
Aile-iş yaşamı dengesi	1-5 yıl	36	3,93	,93	2,55	,03*	3-5
	6-10 yıl	45	3,73	,97			
	11-15 yıl	40	3,41	,99			
	16-20 yıl	145	3,85	,97			
	21 yıl ve üstü	254	3,93	,96			
Genel iş yaşam kalitesi	1-5 yıl	36	4,09	,83	3,40	,00*	3-5
	6-10 yıl	45	3,80	,89			
	11-15 yıl	40	3,73	,87			
	16-20 yıl	145	4,08	,74			
	21 yıl ve üstü	254	4,11	,73			

*p<0,05 1. 1-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 21 yıl ve üstü
 Tablo 8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre işi kontrol edebilmede ($F=1,18$; $p>,05$) ve iş yaşamında strese ($F=,73$; $p>,05$) farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre iş kariyer memnuniyetinde ($F=3,96$; $p<,05$), genel iyi olmada ($F=3,04$; $p<,05$), çalışma koşullarında ($F=3,25$; $p<,05$), aile-iş yaşamı dengesinde ($F=2,55$; $p<,05$) ve genel iş yaşam kalitesinde ($F=3,40$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir.

Farklılık olan boyutlarda Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonunda iş kariyer memnuniyetinde kıdemi 11-15 yıl olanlarla 16-20 yıl olanlar arasında ve 11-15 yıl olanlarla 21 yıl ve üstünde olanlar arasında ve kıdemi yüksek olanlar 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstünde olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Genel iyi olmada kıdemi 6-10 yıl olanlarla kıdemi 21 yıl ve üstünde olanlar arasında ve kıdemi 21 yıl ve üstünde olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma koşullarında kıdemi 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında, kıdemi 11-15 yıl olanlarla kıdemi 21 yıl ve üstünde olanlar arasında ve kıdemi 11-15 yıl olanlar aleyhine düşük olduğu görülmüştür. Aile-iş yaşamı dengesinde kıdemi 11-15 yıl olanlarla 21 yıl ve üstünde olanlar arasında ve kıdemi yüksek olanlar (21 yıl ve üzeri) lehine yüksektir. Genel iş yaşam kalitesinde kıdemi 11-15 yıl olanlarla 21 yıl ve üstünde olanlar arasında ve kıdemi yüksek olanlar (21 yıl ve üzeri) lehine yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (t testi)

	Öğrenim düzeyi	n	$\bar{X}$	s	t	p
İş kariyer memnuniyeti	Lisans	419	4,15	,83	,18	,85
	Lisansüstü	101	4,13	,84		
Genel iyi olma	Lisans	419	4,10	,86	1,18	,23
	Lisansüstü	101	3,98	,97		
İşi kontrol edebilme	Lisans	419	3,89	,97	-1,56	,11
	Lisansüstü	101	4,09	,96		
İş yaşamında stres	Lisans	419	4,11	,94	,79	,42
	Lisansüstü	101	4,01	,94		
Çalışma koşulları	Lisans	419	4,28	,80	1,37	,16
	Lisansüstü	101	4,16	,86		
Aile-iş yaşamı dengesi	Lisans	419	3,90	,97	2,10	,03*
	Lisansüstü	101	3,66	,92		
Genel iş yaşam kalitesi	Lisans	419	4,05	,76	,49	,62
	Lisansüstü	101	4,01	,80		

*p<0,05

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre iş kariyer memnuniyetinde ($t=,18$; $p>,05$), genel iyi olmada ($t=1,18$; $p>,05$), işi kontrol edebilmede ($t=-1,56$; $p>,05$), iş yaşamında strese ($t=,79$; $p>,05$), çalışma koşullarında ($t=1,37$; $p>,05$) ve genel iş yaşam kalitesinde ($t=,49$; $p>,05$) anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre aile-iş yaşamı dengesinde anlamlı farklılık görülmüştür ($t=2,10$; $p<,05$). Aile-iş yaşamı dengesinde ortalamalar incelendiğinde lisans mezunlarının ortalamalarının lisansüstü mezunlarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin aile-iş yaşamı dengesini sağlamada lisans mezunlar kadar mahir olmadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin yaş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

	Yaş	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
İş kariyer memnuniyeti	23-35 yaş	54	4,12	,96	,78	,53	-
	36-40 yaş	119	4,12	,80			
	41-45 yaş	125	4,09	,89			
	46-50 yaş	59	4,06	,83			

	51 yaş ve üzeri	163	4,24	,76			
Genel iyi olma	23-35 yaş	54	3,95	,97	2,15	,07	-
	36-40 yaş	119	4,04	,83			
	41-45 yaş	125	4,00	,93			
	46-50 yaş	59	3,97	,94			
	51 yaş ve üzeri	163	4,24	,77			
İşi kontrol edebilme	23-35 yaş	54	3,78	,98	1,32	,25	-
	36-40 yaş	119	4,06	,96			
	41-45 yaş	125	3,90	,97			
	46-50 yaş	59	3,72	,98			
	51 yaş ve üzeri	163	3,98	,94			
İş yaşamında stres	23-35 yaş	54	4,03	,96	,65	,61	-
	36-40 yaş	119	4,13	,93			
	41-45 yaş	125	4,07	,91			
	46-50 yaş	59	3,91	,96			
	51 yaş ve üzeri	163	4,16	,92			
Çalışma koşulları	23-35 yaş	54	4,27	,89	2,52	,04*	4-5
	36-40 yaş	119	4,17	,80			
	41-45 yaş	125	4,18	,84			
	46-50 yaş	59	4,12	,83			
	51 yaş ve üzeri	163	4,41	,74			
Aile-iş yaşamı dengesi	23-35 yaş	54	3,85	,94	1,60	,17	-
	36-40 yaş	119	3,79	,94			
	41-45 yaş	125	3,81	,93			
	46-50 yaş	59	3,65	,98			
	51 yaş ve üzeri	163	4,00	,96			
Genel iş yaşam kalitesi	23-35 yaş	54	3,96	,88	1,89	,10	-
	36-40 yaş	119	4,04	,71			
	41-45 yaş	125	3,99	,89			
	46-50 yaş	59	3,90	,81			
	51 yaş ve üzeri	163	4,17	,69			

*p<0,05

1. 25-35 yaş

2. 36-40 yaş

5. 51 yaş ve üzeri

3. 41-45 yaş

4. 46-50 yaş

Tablo 10'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin yaşlarına göre iş kariyer memnuniyetinde ($F=,78$; $p>,05$), genel iyi olmada ($F=2,15$; $p>,05$), işi kontrol edebilmede ($F=1,32$; $p>,05$), iş yaşamında strese ($F=,65$; $p>,05$), aile-iş yaşamı dengesinde ($F=1,60$; $p>,05$) ve genel iş yaşam kalitesinde ($F=1,89$; $p>,05$) anlamlı farklılık görülememiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin yaşlarına göre çalışma koşullarında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ($F=2,52$; $p<,05$). Çalışma koşullarında yapılan Post Hoc TUKEY testi sonucunda farkın 46-50 yaşlardaki öğretmenlerle 51 yaş ve üzeri öğretmenler arasında ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin medeni durum değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması (t testi)

	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	t	p
İş kariyer memnuniyeti	Evli	441	4,12	,84	-1,42	,15

	Bekar	79	4,27	,77		
Genel iyi olma	Evli	441	4,11	,87	2,23	,02*
	Bekar	79	3,87	,97		
İş kontrol edebilme	Evli	441	3,91	,94	-,86	,39
	Bekar	79	4,03	,94		
İş yaşamında stres	Evli	441	4,10	,97	,49	,62
	Bekar	79	4,03	,97		
Çalışma koşulları	Evli	441	4,25	,80	-,37	,70
	Bekar	79	4,29	,84		
Aile-iş yaşamı dengesi	Evli	441	3,84	,99	-,34	,73
	Bekar	79	3,89	,98		
Genel iş yaşam kalitesi	Evli	441	4,04	,77	-,00	,99
	Bekar	79	4,03	,76		

*p<0,05

Tablo 11’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin medeni durumlarına göre iş kariyer memnuniyetinde ($t=-1,42$; $p>,05$), işi kontrol edebilmede ($t=-,86$; $p>,05$), iş yaşamında strese ($t=,49$; $p>,05$), çalışma koşullarında ($t=-,37$; $p>,05$), aile-iş yaşamı dengesinde ($t=-,34$; $p>,05$) ve genel iş yaşam kalitesinde ($t=-,00$; $p>,05$) anlamlı farklılık görülememiştir. Ancak genel iyi olmada anlamlı farklılık görülmüştür ($t=2,23$; $p<,05$). Ortalamalara bakıldığında evli öğretmenlerin genel iyi olma düzeylerinin bekar öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

	Okuttuğu sınıf	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
İş kariyer memnuniyeti	1. Sınıf	124	4,14	,87	,15	,92	-
	2. Sınıf	126	4,10	,77			
	3. Sınıf	143	4,15	,79			
	4. Sınıf	127	4,17	,89			
Genel iyi olma	1. Sınıf	124	4,03	,97	,68	,56	-
	2. Sınıf	126	4,02	,88			
	3. Sınıf	143	4,08	,89			
	4. Sınıf	127	4,17	,81			
İş kontrol edebilme	1. Sınıf	124	3,98	,12	2,04	,10	-
	2. Sınıf	126	3,72	,11			
	3. Sınıf	143	3,96	,10			
	4. Sınıf	127	4,06	,14			
İş yaşamında stres	1. Sınıf	124	4,11	,96	,19	,89	-
	2. Sınıf	126	4,11	,97			
	3. Sınıf	143	4,03	,95			
	4. Sınıf	127	4,11	,93			
Çalışma koşulları	1. Sınıf	124	4,35	,82	2,12	,09	-
	2. Sınıf	126	4,11	,81			
	3. Sınıf	143	4,28	,76			
	4. Sınıf	127	4,28	,84			
Aile-iş yaşamı dengesi	1. Sınıf	124	3,96	,95	1,25	,28	-
	2. Sınıf	126	3,72	,92			
	3. Sınıf	143	3,89	,96			
	4. Sınıf	127	3,82	,97			

Genel iş yaşam kalitesi	1. Sınıf	124	4,06	,84	,73	,52	-
	2. Sınıf	126	3,96	,72			
	3. Sınıf	143	4,04	,72			
	4. Sınıf	127	4,10	,78			

*p<0,05 1. 1. sınıf 2. 2. sınıf 3. 3. sınıf 4. 4. sınıf

Tablo 12’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre iş kariyer memnuniyetinde ($F=,15$; $p>,05$), genel iyi olmada ($F=,68$; $p>,05$), işi kontrol edebilmede ($F=2,04$; $p>,05$), iş yaşamında strese ($F=,19$; $p>,05$), çalışma koşullarında ($F=2,12$; $p>,05$), aile-iş yaşamı dengesinde ($F=1,25$; $p>,05$) ve genel iş yaşam kalitesinde ($F=,73$; $p>,05$) anlamlı farklılık görülememiştir. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri; Cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, yaş, medeni durum ve okuttuğu sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeylerinin Cinsiyet Göre Karşılaştırılması (t testi)

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Genel mutluluk düzeyi	Kadın	333	4,07	,60	,01	,99
	Erkek	187	4,06	,56		

*p<0,05

Tablo 13’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($t=,01$; $p>,05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyetlerinin kadın veya erkek olmaya göre değişmediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Sınıf Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeylerinin Mesleki kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

	Kıdem	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Genel mutluluk düzeyi	1-5 yıl	36	4,17	,77	2,17	,07	-
	6-10 yıl	45	3,98	,54			
	11-15 yıl	40	3,94	,59			
	16-20 yıl	145	4,01	,60			
	21 yıl ve üstü	254	4,14	,55			

Tablo 14’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin genel mutluluk düzeylerinin mesleki

kıdemlerine göre farklılık göstermediği ($F=2,17$; $p>,05$) ve benzer olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin genel mutluluk düzeylerinin mesleki kıdemleri ne olursa olsun benzer düzeydedir.

Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Sınıf Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması (t testi)

	Öğrenim düzeyi	n	$\bar{X}$	s	t	p
Genel mutluluk düzeyi	Lisans	419	4,09	,59	,89	,37
	Lisansüstü	101	4,03	,57		

* $p<0,05$

Tablo 15'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($t=,89$; $p>,05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin yaş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Sınıf Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

	Yaş	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Genel mutluluk düzeyi	23-35 yaş	54	4,11	,71	4,03	,00*	2,5;
	36-40 yaş	119	4,00	,53			3-5;
	41-45 yaş	125	4,01	,61			4-5
	46-50 yaş	59	3,95	,53			
	51 yaş ve üzeri	163	4,21	,55			

Tablo 16'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin genel mutluluk düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterdiği ($F=4,03$; $p<,05$) görülmüştür. Farklılıkla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılarak farkın 36-40 yaşlardakilerle 51 yaş ve üzerindekiiler arasında, 36-40 yaşlardakilerle 51 yaş ve üzerindekiiler arasında, 41-45 yaştakilerle 51 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 46-50 yaştakilerle 51 yaş ve üzerindekiiler arasında fark olup fark 51 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin medeni durum değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Sınıf Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması (t testi)

	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	t	p
Genel mutluluk düzeyi	Evli	441	4,08	,58	,53	,59
	Bekar	79	4,04	,63		

* $p<0,05$

Tablo 17’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir ($t=,53$; $p>,05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerin evli ya da bekar olmaya göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Sınıf Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeylerinin Okuttuğu Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

	Okuttuğu Sınıf	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Genel mutluluk düzeyi	1. Sınıf	124	4,09	,61	,98	,39	-
	2. Sınıf	126	4,03	,59			
	3. Sınıf	143	4,04	,56			
	4. Sınıf	127	4,14	,58			

Tablo 18’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin genel mutluluk düzeylerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği ($F=,98$; $p>,05$) görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin genel mutluluk düzeylerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Problemin analizi Pearson Korelasyon testi bulguları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşam Kaliteleriyle Mutluluk Düzeyleri İlişkisine Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Genel mutluluk düzeyi
İş kariyer memnuniyeti	r	,389**
	p	,000
	n	520
Genel iyi olma	r	,536**
	p	,000
	n	520
İş kontrol edebilme	r	,284**
	p	,000
	n	520
İş yaşamında stres	r	,198**
	p	,000
	n	520
Çalışma koşulları	r	,357**
	p	,000
	n	520
Aile-iş yaşamı dengesi	r	,296**
	p	,000
	n	520
Genel iş yaşam kalitesi	r	,457**
	p	,000
	n	520

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Tablo 19’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişkinin iş kariyer memnuniyetiyle mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ($r=,389$; $p < ,05$) ilişki olduğu görülürken genel iyi olma ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ($r=,536$; $p < ,05$) ilişki olduğu, işi kontrol edebilme ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ($r=,284$; $p < ,05$) ilişki olduğu ve iş yaşamında stres ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ($r=,198$; $p < ,05$) ilişki olduğu görülmektedir. Yine çalışma koşulları ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ($r=,357$; $p < ,05$) ilişki olduğu, aile-iş yaşamı dengesi ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ($r=,296$; $p < ,05$) ilişki olduğu ve genel iş yaşam kalitesi ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ($r=,547$; $p < ,05$) ilişki olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişkilerin orta ve düşük düzeyli ve pozitif yönlü olması ilişkilerin birbirini doğrusal yönde etkilediğini göstermektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişki vardır, bu pozitif yönlü olup orta ve düşük düzeylidir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin iş yaşam kalite düzeyleriyle ilgili olarak çalışma koşulları çok yüksek iken diğer boyutlar iş kariyer memnuniyeti genel iyi olmaları, işi kontrol edebilme, iş yaşamında stres, aile-iş yaşamı dengesi ve genel iş yaşam kalitesi yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin çalışma koşullarının iş yaşam kalitesi bağlamında çok yüksek düzeyde algılanması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. İş yaşam kalitesiyle ilgili diğer boyutlar ve genel olarak iş yaşam kalitesinin yüksek olması da öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini yüksek düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Avcı Öztürk (2010) çalışmasında iş yaşam kalitesinin geniş bir kavram olarak iş etiği, çalışma koşulları, çalışan memnuniyeti, iş verimliliği ve sosyal denge gibi birçok faktörü kapsadığını ve çalışanları, işverenleri, yöneticileri ve sosyal bilimcileri de ilgilendiren çok yönlü bir alan olduğunu belirtmektedir. Yine Akar ve Üstüner, (2017) çalışmasında eğitimcilerin iş yaşamı kalitesinin artırılmasının eğitimin genel kalitesinin yükseltilmesinde önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Gil-Lacruz, Gil-Lacruz ve Gracia-Perez (2020) çalışmalarında iş yaşam kalitesi kavramının fiziksel sağlık, ruh sağlığı, ekonomik durum, kişisel inançlar ve çevreyle etkileşim gibi çeşitli boyutları da kapsadığını belirterek genel refahı ve kişinin içinde bulunduğu koşullardan memnuniyetini etkileyen çok yönlü ve bilişsel bir kavram olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedirler.

Araştırmada iş kariyer memnuniyeti yüksek düzeyde görülmüştür. Aksüt, Eren ve Tüfekçi, (2020) çalışmalarında bireyin ihtiyaçlarının karşılanması ve bunun sonucunda iş performansının artırılması, ücretlerde artış sağlamak için, performans beklentileri, sonuçlar ve geçerli piyasa ücret oranlarıyla uyumlu, adil ve hakkaniyetli bir ücretlendirme sisteminin kurulması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu çerçevede araştırmada öğretmenlerin iş kariyer memnuniyetlerinin yüksek çıkması bu beklentilerinin büyük ölçüde karşılandığını göstermektedir.

Araştırmada genel iyi olma hali araştırmada yüksek düzeyde ölçülmüştür. Bu durum iş yaşam kalitesi gibi mutlulukla ilişkili bulunmuş ve yüksek iyi olma hali düzeyi, olumlu duyguların olumsuz duygulara baskın olmasına bağlanmıştır (Akar, 2017). Araştırmada da iş yaşam kalitesi ile örgütsel mutluluk ilişkisi araştırılmış olup mutluluğun bir çeşidi ve farklı ifadesi olarak genel iyi olma halinin yüksek ölçülmesi öğretmenlerin bu konuda iyi düzeyde olduklarını göstermektedir.

Çalışmada çalışma koşulları çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Bunun pek çok nedeni olabilir. Bunlardan bazıları Erdem ve Kaya, (2013) iş güvenliği ve sağlığının çalışanlar ve işverenler için öncelik verilmesi, Karagöz, (2019) meslek personelinin refahları ve fiziksel sağlıkları için tehdit oluşturan potansiyel tehlikelerden korumayı amaçlayan hedefli müdahalelerin uygulanması olarak görmektedir. Öztürk, (2011) çalışmasında aşırı iş yükü, kalabalık sınıflar, yetersiz ücret ve statü, öğrenciler arasında davranış ve motivasyon sorunları, yetersiz kaynaklar ve yöneticiler ve meslektaşlardan sınırlı destek gibi uygun olmayan çalışma koşulları, öğretmenler arasında stres düzeyinin artmasına, yüksek iş gücü devir oranlarına, sık devamsızlığa ve hastalık vakalarının artmasına katkıda bulunduğunu belirtirken Fatimah vd., (2012) çalışma ortamlarında daha düşük güven algısına sahip olan çalışanlar, iş görevlerinde daha az çaba gösterirler ve iş dışı davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada çalışma koşullarının iş yaşam kalitesi bağlamında çok yüksek çıkması bu olumsuz durumların olmadığı ya da minimal düzeyde kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi sağlamada çalışma koşullarını yüksek düzeyde görmeleri çalışma koşullarının yüksek düzeyde iyi olduğunu gösterdiği gibi iş yaşam kalitelerini etkilemede de yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yüksek olması öğretmenlerin çalıştıkları okul ve şartların iyi ve olumlu olmasıyla da yakından ilişkilidir.

Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri yüksek düzeyde ölçülmüştür. Öğretmenlerin mutluluklarının yüksek olması iş, öğrenci ve diğer çevreye karşı olumlu yansıması beklenmektedir. Bulut, (2015) ve Aytaç, (2021) çalışmalarında çalışanların iş yaşamlarından

duyduğu memnuniyetin bireysel mutluluklarıyla birlikte kurumun verimliliği ve başarısına da katkı sağlayarak memnun çalışanların daha yüksek performans sergilediği, yaratıcı ve yenilikçi çözümler ürettikleri ve kararlarını daha hızlı ve etkili bir şekilde aldıklarını belirtmektedir. Akman, (2021) çalışmasında yüksek mutluluk düzeyine sahip bireylerin, iş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurma eğiliminde olduğu ve bu durumun genel çalışma ortamını daha olumlu bir hale getirdiğini ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yüksek olmasıyla iş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurma eğiliminde oldukları ve bu durumun genel çalışma ortamına olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılabılır. Kır vd., (2020) araştırmaların bireyin öznel iyi oluşu (mutluluğu) ne kadar yüksekse, topluma sağladığı fayda düzeyini artırma arzusunun da o kadar yüksek olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Yine Nalkıran'ın (2019) çalışmasında vurguladığı gibi, mutlu nesillerin yetişmesi, mutlu eğitimcilerin varlığına bağlıdır. Karnak'ın (2020) savunduğu gibi, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve duygularını dikkate almak, eğitim hedeflerine ulaşılmasına önemli ölçüde katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin mutluluklarının yüksek olması araştırmalarda görülen olumlu etkilerin yansımalarının sonucu ve iyi ilişkilerin etkileri olarak görülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, yaş ve medeni durum faktörlerine göre bazı boyutlarda ve genel olarak farklılık gösterirken okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ünlü (2015), çalışanlarının iş yaşam kalitesi düzeyleri üzerine bir çalışma yürütmüş ve iş yaşam kalitesi ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve inovasyon deneyimi arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Yine İsmetoğlu (2017) tarafından lise ve ortaokullardaki branş öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi algıları ve çok kültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algılarının cinsiyet, kurum türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Demir, (2019) çalışmasında öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algılarında medeni duruma göre öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Medeni duruma bağlı olarak, evli öğretmenlerin bekar meslektaşlarına kıyasla iş yaşamlarının kalitesine ilişkin daha yüksek algılar sergileme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin kişisel değişkenlere göre değişme ya da değişmemesi kişisel tercihleri olduğu gibi çevre etkilerinin sonucunda da olabilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin cinsiyetlerine göre genel iyi olmada, iş yaşamında streste, çalışma koşullarında ve aile-iş yaşamı dengesinde anlamlı farklılık göstermez iken iş kariyer memnuniyetinde, işi kontrol edebilmede ve genel iş yaşam

kalitesinde erkeklerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre işi kontrol edebilmede ve iş yaşamında streste farklılık göstermez iken iş kariyer memnuniyetinde, genel iyi olmada, çalışma koşullarında, aile-iş yaşamı dengesinde ve genel iş yaşam kalitesinde anlamlı farklılık göstermiştir. Analiz sonunda iş kariyer memnuniyetinde kıdemi yüksek olanlar (21 yıl ve üzeri) lehine yüksek ölçülmüştür. Bunun sebepleri olarak öğretmenlerin yıl olarak kıdemi arttıkça mali ve özlük haklarının artmasının yanı sıra daha iyi şartlara sahip okullarda çalışabilmeleri ve buna bağlı olarak daha iyi profilde öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla çalışma olanaklarına sahip olmaları gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre iş kariyer memnuniyetinde, genel iyi olmada, işi kontrol edebilmede, iş yaşamında streste, çalışma koşullarında ve genel iş yaşam kalitesinde anlamlı farklılık görülmez iken aile-iş yaşamı dengesinde lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin aile-iş yaşamı dengesini sağlamada lisans mezunlar kadar mahir olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin yaşlarına göre iş kariyer memnuniyetinde, genel iyi olmada, işi kontrol edebilmede, iş yaşamında streste, aile-iş yaşamı dengesinde ve genel iş yaşam kalitesinde anlamlı farklılık görülmez iken çalışma koşullarında 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin medeni durumlarına göre iş kariyer memnuniyetinde, işi kontrol edebilmede, iş yaşamında streste, çalışma koşullarında, aile-iş yaşamı dengesinde ve genel iş yaşam kalitesinde anlamlı farklılık görülmez iken genel iyi olmada evli öğretmenlerin genel iyi olma düzeylerinin bekar öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, medeni durum ve okuttuğu sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermez iken yaş değişkenine göre farklılık göstermiştir. Güzel, (2021) çalışmasında örgütsel mutluluk, hem bireysel hem de çevresel faktörlerden etkilendiğini belirterek bireysel faktörlerin bir çalışanın mutluluğunun, bireysel özelliklerine ve karakterine bağlı olduğunu savunmaktadır. Bireylerin kişilik tipi, yaş, eğitim durumu, cinsiyet ve medeni durum gibi faktörler, örgüt içinde mutluluk veya mutsuzluk yaşama durumunu belirlemede kritik öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada yaş değişkenine göre farklılık görülmesi de bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bir başka çalışmada Genç, Şahin ve Altuntaş (2020) araştırmalarında mutluluk puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığını bulmuşlardır. Çetin ve Polat (2019) araştırmalarında cinsiyet ve hizmet süresinin örgütsel mutlulukta belirgin bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, kıdem ve okul türüne göre önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Özgenel ve Bozkurt (2020) araştırmaları sonucunda cinsiyet ve kıdemin öğretmenlerin okul mutluluğu ile anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını göstermiştir. Örgütsel mutluluk bağlamında öğretmenlerin mutluluklarının kişisel özelliklerine göre farklılık göstermesi veya göstermemesi olağan bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu durum kişisel özelliklerle birlikte çevre ve iş şartlarıyla da yakın ilişkilidir.

Sınıf öğretmenlerinin genel mutluluk düzeylerinin yaşlarına göre 51 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksektir. Bunun kıdeme ve kariyer unvanına göre daha yüksek ücret almaları, daha iyi sosyo ekonomik düzeye sahip çevredeki okullarda çalışmalarında olumlu etkilendiği söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Çetin ve Polat (2019) araştırmalarında örgütsel mutluluğun kıdem ve okul türüne göre önemli farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişkinin iş kariyer memnuniyetiyle mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki, genel iyi olma ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki, işi kontrol edebilme ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine İş yaşamında stres ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki, çalışma koşulları ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki, aile-iş yaşamı dengesi ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki ve genel iş yaşam kalitesi ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişkilerin orta ve düşük düzeyli ve pozitif yönlü olması ilişkilerin birbirini doğrusal yönde etkilediğini göstermektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişki vardır, bu pozitif yönlü olup orta ve düşük düzeylidir.

Fisher, (2010) çalışmasında örgütsel mutluluğun sadece iş tatmini veya iş yerinde mutluluk birlikte ve yakın anlama geldiğini ancak bu şekilde sınırlamanın doğru olmadığını ileri sürmektedir. Demir, (2016) çalışmasında aşırı iş talepleriyle karakterize edilen zorlu koşullarda faaliyet gösteren eğitimciler, profesyonel çalışma ortamlarının genel kalitesinde bir düşüş yaşadıklarını ileri sürmektedir. Bu araştırmalardan hareketle öğretmenlerin mutlulukları çok önemli olup mutluluklarıyla iş yaşam kalitelerinin eş değer görüldüğü ve aşırı iş talepleri ve zorlu çalışma şartları gibi etkenlerden bunun olumsuz etkilendiği sonucuna

ulaşılabilir. Yine Elmas (2021) öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algılarının "yüksek", örgütsel mutluluk algılarının ise "orta" düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularıyla benzer biçimde öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile örgütsel mutlulukları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının örgütsel mutluluk algılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonuca ulaşılmıştır. Araştırma bulgularıyla benzer biçimde sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişkilerin orta ve düşük düzeyli ancak pozitif yönlü olması aralarında pozitif yönlü ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. İlişki gücünün genel olarak orta düzeyde olması da bu ilişkinin oldukça güçlü olduğunu göstermesi bakımından önemli görülebilir.

Öneriler

- Öğretmenlerin iş yaşam kalite düzeylerinin bütün boyutlarda çok yüksek düzeye çıkarılması için çalışma koşullarının, mali ve özlük haklarının iyileştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin çok yüksek düzeye çıkarılması için çeşitli etkinlikler yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, yaş ve medeni durum faktörlerine göre bazı boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermesinin nedenleri derinlemesine görüşme yapılarak nitel olarak araştırılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinde iş kariyer memnuniyetinde, işi kontrol edebilmede ve genel iş yaşam kalitesinde erkeklerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olmasının sebepleri nitel çalışmalarla araştırılabilir.
- Öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti, genel iyi olmada, çalışma koşulları, aile-iş yaşamı dengesi ve genel iş yaşam kalitesinin kıdemi yüksek olanlar lehine yüksek olmasının sebepleri ayrı bir çalışma konusu olarak araştırma konusu olabilir.
- İş yaşam kalitesi olarak aile-iş yaşamı dengesini lisansüstü mezunlarının lisans mezunları kadar sağlayamamalarının sebebi araştırılabilir.
- Evli öğretmenlerin genel iyi olma düzeylerinin bekar öğretmenlerden yüksek olmasının nedenleri derinlemesine görüşme ile araştırılabilir.
- 51 yaş ve üstündeki sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olmasının sebepleri araştırılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitesiyle mutlulukları arasında ilişkilerin orta ve düşük düzeyli ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda farkındalık ve duyarlılık oluşturulması için bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir. Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur. IStL'de yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Yazarlık Katkı Beyanı

Yazar 1: Araştırma, Kaynaklar, Biçimsel Analiz ve Yazım-orijinal taslak.

KAYNAKÇA

- Aba, G. (2009). İş yaşam kalitesi ve motivasyon ilişkisi: *Sağlık sektöründe bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Afşar, S. T. (2015). Impact of the Quality of Work-Life on Organizational Commitment: A Comparative Study on Academicians Working for State and Foundation. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(2), 45– 75.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi*. (Tez No. 463313) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akman, T. (2021). Hemşirelerin Farklılık Yönetimi Algısının Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Üzerine Etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, F. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Örgütsel Sinerji Ve Örgütsel Mutluluk Düzeylerine Etkisi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Aksüt, G., Eren, T., & Tüfekçi, M. (2020). Ergonomik risk faktörlerinin sınıflandırılması: bir literatür taraması. *Ergonomi*, 3(3), 169-192. <https://doi.org/10.33439/ergonomi.773896>
- Altuntaş, S. ve Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4). 936-948.
- Avcı Öztürk, D. (2010). Hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve iş yaşam kalitesinin iş doyumu düzeyine etkileri üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, M.S. (2021). Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Şanlıurfa Örneği(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bircan, N. (2014). Stresin Hemşirelerde Çalışma Yaşam Kalitesine Etkisi. (Yayın No: 379161), [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü], İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Bolduc, R. R. (2001). An Analysis of the Relationship between Quality of Work Life and Motivation for Correctional Services Officers in the Montreal Area. [Doctoral Thesis, McGill University, Department of Educational and Counselling Psychology], Montreal. Erişim Tarihi: 12.05.2023. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/m613n0277>
- Brown, L., ve Thompson, R. (2020). The Impact of Leadership on Work-Life Quality: A Multilevel Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 321-339.
- Bulut, A. (2015). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bulut, A. (2020). Eğitim Kurumlarında Yönetmelik Tarz Ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Carayon, P., Hoonakker, P., Marchand, S., ve Schwarz, J. (2003). Job characteristics and quality of working life in the IT workforce . *The role of gender*.
- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Erdem, B., & Kaya, İ. (2015). Çalışma yaşamı kalitesini etkileyen faktörlerin işgörenler tarafından algılanması: otel çalışanları üzerinde bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (35). 135-150
- Erdem, M. (2010). Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4): 511-537.
- Fatimah, O., Noraishah, D., Nasir, R. and Khairiddin, R. (2012). Employment security as moderator on the effect of job security on worker's job satisfaction and well-being. *Asian Social Science*, 8(9), 50-56.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at Work. *International journal of management reviews*, 12(4): 384-412.
- Genç, H., Şahin, Y. ve Altuntaş, S. (2020). Öğretmenlerde mutluluk ve iyimserlik üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 178-192.
- Gil-Lacruz, M., Gil-Lacruz, A., ve Gracia-Perez, M. (2020). Health-Related Quality of Life in Young People: The Importance of Education. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1-3.
- Güzel, H. (2021). Psikolojik Danışmanların Psikolojik Sağlamlıkları İle Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Herzberg, F. I. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland: World Publishing.

- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karagöz, E. (2019). Yenidoğan yoğun bakım ünitesinde çalışan hemşirelerin işyaşam kalitesi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatzias, T., Power, K., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.3.265.3449>
- Morrow, P. C., McElroy, J. C., ve Scheibe, K. P. (2012). Influencing Organizational Commitment through Office Redesign. *Journal of Vocational Behavior*, 81(1), 99– 111.
- Nair, G. S. (2013). A Study on the Effect of Quality of Work Life (QWL) on Organisational Citizenship Behaviour (OCB)-With Special Reference to College Teachers in Thrissur District, Kerala. *Integral Review*, 6(1), 34–46.
- Opollo, J., Gray, J., ve Spies, L. (2014). Work-related quality of life of Ugandan healthcare workers. *Int Nurs Rev*, 116-123.
- Özdemir, V., Yıldırım, Y., & Tan, Ş. (2020). A meta-analytic reliability generalization study of the Oxford Happiness Scale in Turkish sample. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(4), 374-404. doi: 10.21031/epod.766266.
- Öztürk, G. (2011). Public primary school teachers' perceptions of their working conditions and job stress: cases from İstanbul and Stockholm. *Institutionen för internationell Pedagogik*, Stockholms university.
- Reyes, P. (1990). Organizational commitment of teachers. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (143-162). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sirgy, J., Efraty, D., Siegel, P., & Lee, D. J. (2001). A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories. *Social Indicators Research*, 55(3), 241–302. <https://doi.org/10.1023/A:1010986923468>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Tabachnik, B. G., Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Boston, É.-U. U.: Pearson)
- Turan, S. (2014). *Psikolojik güçlendirme ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hizmet sektöründeki çalışanlar üzerine bir uygulama*. (Yayın No: 458809) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri [TDKS]. (2022). Görev. *Güncel Türkçe Sözlük*.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 191-206

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 191-206



Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değerler: Türkiye'deki Lisansüstü Tezlerin Sistematiik Literatür Taraması

Organizational Values in Educational Organizations: A Systematic Literature Review of Postgraduate Theses in Türkiye

Ali TOSUN, 

<https://orcid.org/0000-0001-8214-876X>

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye,

ali35tosun@gmail.com

Yükleme: 22.05.2025; Kabul: 27.05.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Tosun, A. (2025). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değerler: Türkiye'deki Lisansüstü Tezlerin Sistematiik Literatür Taraması. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 191-206.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Bu çalışma Türkiye’de eğitim örgütlerinde örgütsel değerler konusuna odaklanan lisansüstü tezleri sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanarak sistematik literatür taraması yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nde yapılan aramalar sonucunda ulaşılan lisansüstü tezler üzerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre örgütsel değerler konulu tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu, yıllara göre dağılımın düzensiz seyrettiği ve son yıllarda belirgin bir azalma yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel değerler konulu tezlerin büyük oranda nicel araştırma desenleriyle yürütüldüğü, tesadüfi örnekleme yönteminin yaygın olarak kullanıldığı ve katılımcı profillerinde öğretmenlerin ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Yönetici katılımcıların sınırlı düzeyde temsil edilmesi, örgütsel değerlerin çok boyutlu biçimde ele alınmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular alandaki araştırmaların metodolojik çeşitlilik, örnekleme stratejileri ve kuramsal derinlik açısından gelişime açık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda gelecekte yürütülecek olan çalışmaların nitel ve karma yöntemlere dayalı olarak tasarlanması, farklı paydaşları kapsaması ve daha geniş örneklem yapıları içermesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel değer, Sistematik literatür taraması, Eğitim örgütleri

Abstract

This study aims to systematically examine postgraduate theses focusing on organizational values within educational institutions in Türkiye. Designed within a qualitative research framework, the study was conducted using the systematic literature review method. The research data were collected through document analysis of postgraduate theses retrieved from the Council of Higher Education Thesis Center and analyzed using content analysis. The results indicate that the majority of theses on organizational values are at the master’s level, the distribution across years is irregular, and there has been a noticeable decline in recent years. Furthermore, it was observed that most theses employed quantitative research designs, with random sampling being the most commonly used method, and that teachers constituted the dominant participant group. The limited representation of administrators poses challenges for a multidimensional exploration of organizational values. The findings also reveal that existing research in the field requires further development in terms of methodological diversity, sampling strategies, and theoretical depth. In this regard, it is recommended that future studies be designed based on qualitative and mixed methods, include various stakeholders, and adopt broader sampling frameworks

Keywords: Organizational value, Systematic literature review, Educational organizations

Öne Çıkanlar

- Türkiye'de eğitim örgütlerinde örgütsel değerlere yönelik lisansüstü tezlerin %70'inden fazlası yüksek lisans düzeyinde olup, doktora düzeyindeki araştırmalar oldukça sınırlıdır.
- Tezlerin büyük çoğunluğu nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiş, nitel ve karma yöntemlerin kullanımı son derece düşük düzeyde kalmıştır.
- Örneklem türü olarak en yaygın kullanılan yöntem tesadüfi örnekleme olmuş; yöneticilerin katılımcı olarak temsil oranı düşük kalmış, bu da örgütsel değerlerin çok paydaşlı analizini sınırlamıştır.

Giriş

Toplumlar zaman içerisinde kendilerine özgü bir kültür geliştirerek diğer toplumlardan ayrışır. Benzer şekilde örgütler de kendi kimliklerini inşa etmek amacıyla özgün kültürel yapılar oluştururlar (Erdem, 2007). Bu kültürel yapının temel taşlarını ise örgütsel değerler oluşturur. Değerler, bir örgütün temel amaçlarını, ideallerini ve standartlarını yansıtırken; örgütsel kimliğin ve yönetim felsefesinin belirlenmesinde önemli bir rol üstlenir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Diğer bir ifadeyle değerler, örgütte neyin önemli olduğuna işaret eder ve bu yönüyle örgütsel kimliği yapılandırır. Örgütlerde meydana gelen olaylarda, olayın kendisinden ziyade, örgüt üyeleri için ne ifade ettiği önemlidir (Hoy ve Miskel, 2015). Bu bağlamda değerlere verilen anlam, örgütsel yaşamı şekillendiren temel bir unsura dönüşmektedir.

Örgütlerin başarılı bir biçimde işlev görebilmesi, farklı değer yargılarına sahip bireyleri ortak hedefler doğrultusunda yönlendirebilmesine bağlı olabilir. Bu nedenle çalışanların bireysel değerlerinin farkında olunması ve bu değerlerin örgüt kültürüne entegre edilmesi, olumlu bir örgütsel yapı inşa etmek açısından oldukça önemlidir (Karakuş ve Alev, 2016). İnsan kaynaklarının çeşitlenen değer sistemleriyle uyum içinde çalışabilmesi, örgütlerin sürdürülebilirliği açısından dikkate değer bir konudur (McMahan, Bell ve Virick, 1998). Nitekim örgütsel değerler, “Biz kimiz?”, “Neyi temsil ediyoruz?” ve “Ulaşmak istediğimiz hedeflerde neredeyiz?” gibi soruların yanıtlarını içererek, örgütün yönünü ve hedeflerini belirleme sürecinde yol gösterici işlev üstlenmektedir (Erdem, 2007; Bateman & Snell, 2016). Bu yönüyle değerler örgütün vizyon ve misyonunun oluşmasında belirleyicidir. Aynı zamanda çalışanların bu değerlere uygun biçimde hareket etmesi örgütsel gelişimi ve verimliliği artırabilir (Atay & Argon, 2025).

Örgütsel değerler yalnızca yöneticilerin benimsediği anlayışla şekillenmemekte, geçmişten günümüze uzanan örgütsel gelenekler, çalışanlar arasındaki resmi ve gayri resmi ilişkiler ile örgütün içinde bulunduğu sosyal sistemin yapısı da bu değerlerin oluşumunda

etkili olmaktadır (Memduhoğlu, 2011). Örgüt kültürü ile bütünleşen değerler zamanla şekillenmekte ve bu değerler işgörenlerin örgüte olan bağlılığını pekiştirme aracı olarak kullanılabilmektedir (Erdem, 2007). Bu nedenle örgüt kültüründe yer alan değerlerin tespit edilmesi ve çalışanlar ile örgüt arasında ne düzeyde paylaşıldığının belirlenmesi, örgütsel uyumun sağlanması açısından önemli olabilir (Taşdan, 2010). Bu bağlamda bireysel değerler ile örgütsel değerlerin uyumu, örgütsel bağlılık üzerinde belirleyici bir etkide bulunabilir (Kılıç, 2010). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kişisel değerleri ile okulun değerlerinin örtüşmesi, örgütle bütünleşme sürecini kolaylaştırabilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki yaşamlarında hem iş doyumlarını hem de örgütsel bağlılıklarını etkileyebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yöneticileri, meslektaşları, öğrencileri ve velilerle kurdukları ilişkilerde kişisel değer sistemlerinin etkisi hissedilebilir (Karakuş ve Alev, 2016; Taşdan ve Erdem, 2010). Bu nedendir ki öğretmenlerin henüz mesleğe başlamadan bireysel ve örgütsel değerler hakkında farkındalık kazanmaları, ilerideki değer uyumunu desteklemesi açısından önemli görülmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2011).

Örgüt içinde biçimlenen değerler, yöneticilere katılımı artırma, koordinasyonu sağlama ve kontrol süreçlerini kolaylaştırma açısından olanaklar sunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Bateman ve Snell (2016), değerleri örgüt kültürünün ikinci seviyesi olarak tanımlamakta ve bu seviyede örgütün önem verdiği nitelikleri ve arzu edilen davranış biçimlerini belirleyici unsurlar olarak açıklamaktadır. Özellikle okullarda örgütsel değerlerin okul iklimini ve kültürünü doğrudan etkilediği görülmektedir (Çelik ve Koşar, 2024). Okulun misyon, vizyon ve hedeflerinin belirlenmesinde etkili olan bu değerlerin tüm paydaşlarca benimsenmesi, kurumun amaçlarına ulaşmasında belirleyici olabilir.

Eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olan okullarda örgütsel değer kavramı üzerine yapılan akademik çalışmalar örgüt kültürünün ve ikliminin iyileştirilerek etkili okulların oluşturulabilmesi için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Okullar toplumsal geleceğin şekillendiği kritik örgütler olarak değerlendirildiğinde, bu kurumlarda benimsenen örgütsel değerlerin niteliği daha da önemli hale gelmektedir. Bu nedenle Türkiye'deki eğitim örgütlerinde örgütsel değerlere odaklanan lisansüstü tez çalışmalarının sistematik bir biçimde incelenmesi, bu alandaki akademik yönelimlerin ve araştırma eğilimlerinin belirlenmesi açısından anlamlı görülmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın temel amacı, Türkiye'de eğitim örgütlerinde örgütsel değerler konusuna odaklanan lisansüstü tezleri sistematik bir biçimde inceleyerek, alandaki akademik eğilimleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıda belirlenen alt problemlere cevap aranmaktadır.

1. Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerin yayın düzeylerine (Doktora/Yüksek Lisans) göre dağılımları nasıldır?
2. Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma desenlerine göre dağılım nasıldır?
4. Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerde tercih edilen örneklem türlerine göre dağılım nasıldır?
5. Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerde örneklemde yer alan katılımcı sayıları nasıldır?

Yöntem

Eğitim örgütlerinde örgütsel değerler konusunu ele alan lisansüstü tezleri belirli bir sistematik doğrultusunda incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenine sahiptir. Sistematik literatür taraması yöntemi gereği, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Yılmaz’a (2021) göre sistematik literatür taraması; belirli bir konuya odaklanan, benzer yöntemlerle gerçekleştirilmiş çalışmaların kapsamlı ve ayrıntılı biçimde incelenmesini; çalışmalara dahil edilme sürecinde belirli ölçütlere göre seçimin yapılmasını ve bu çalışmaların yapılandırılmış bir çerçevede kalite değerlendirmesine tabi tutularak bulgularının bütüncül bir biçimde sentezlenmesini içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Pati ve Lorusso’ya (2017) göre sistematik literatür taraması, belirli bir konu ya da alanla ilgili yayımlanmış araştırmaların belirli bir düzen içinde taranması, seçilmesi, incelenmesi, eleştirel olarak analiz edilmesi, yorumlanması, bütüncül şekilde birleştirilmesi ve sonuçların raporlanması süreçlerinde standart yöntem ve kılavuzlara dayanmaktadır. Araştırmada da veri toplama, analiz etme ve raporlama süreçlerinde izlenen yöntemsel yaklaşım aşağıda açıklanmıştır.

Verilerin Toplanması

Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezine ait internet sitesi üzerinden örgütsel değer kavramına yönelik lisansüstü tezleri ayrıştırabilmek amacıyla İngilizce ve Türkçe olarak “örgütsel değer”, “örgüt değer” ve “örgütsel/yönetsel değer” anahtar kelimeleri kullanılarak aramalar yapılmıştır. “Örgütsel değer” anahtar kelimesi ile yapılan aramada 28, “örgüt değer” anahtar kelimesi ile yapılan aramada 2, “örgütsel/yönetsel değer” anahtar kelimesi ile yapılan aramada 1 çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar detaylı olarak

incelendikten sonra örgütsel değer kavramına yönelik ve eğitim alanında 19 çalışma olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalardan erişim izni olmayan 1 doktora tezi ve 1 yüksek lisans tezi çalışma kapsamına dahil edilememiştir. Sonuç olarak çalışma kapsamı 5 doktora, 12 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 17 çalışmadan oluşmuştur. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların künye bilgileri “Analiz Edilen Tezlere Ait Kaynakça Başlığı” altında sunulmuştur.

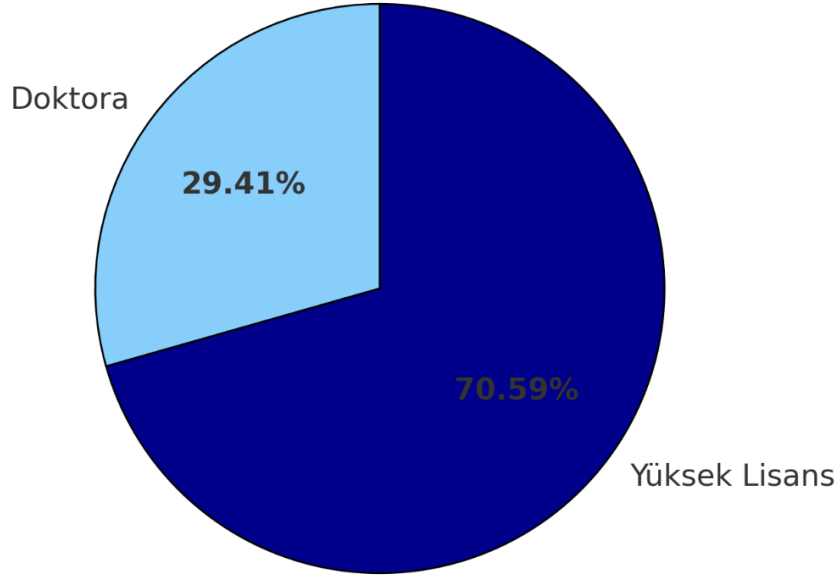
Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler doküman inceleme yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre doküman inceleme yöntemi, araştırma konusu ile ilgili bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini ifade etmektedir. Aynı kaynakta içerik analizinin temel amacı ise elde edilen verilerden anlamlı kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak olarak açıklanmaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de örgütsel değer kavramına ilişkin olarak hazırlanan lisansüstü tezler incelenerek eğitim örgütleri bağlamında olan çalışmalar araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde çeşitli yapay zekâ araçları kullanılarak belgelerin incelenmesi sağlanmıştır. Veri güvenilirliğini sağlamak için inceleme süreçleri ikinci bir araştırmacı tarafından da gerçekleştirilerek kodlayıcılar arası uyum kontrolü sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye’de “örgütsel değerler” konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz kapsamında tezlerin yayın düzeylerine (yüksek lisans/doktora), yıllara göre dağılımına, kullanılan araştırma desenlerine, tercih edilen örneklem türlerine ve örneklem büyüklüklerine ilişkin veriler sunulmuştur. Böylece örgütsel değerlere yönelik akademik ilginin zaman içinde nasıl şekillendiği, hangi yöntemsel tercihlere öncelik verildiği ve bu çalışmaların örneklem yapılarına dair eğilimler ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları sırasıyla her bir alt problem temelinde düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.

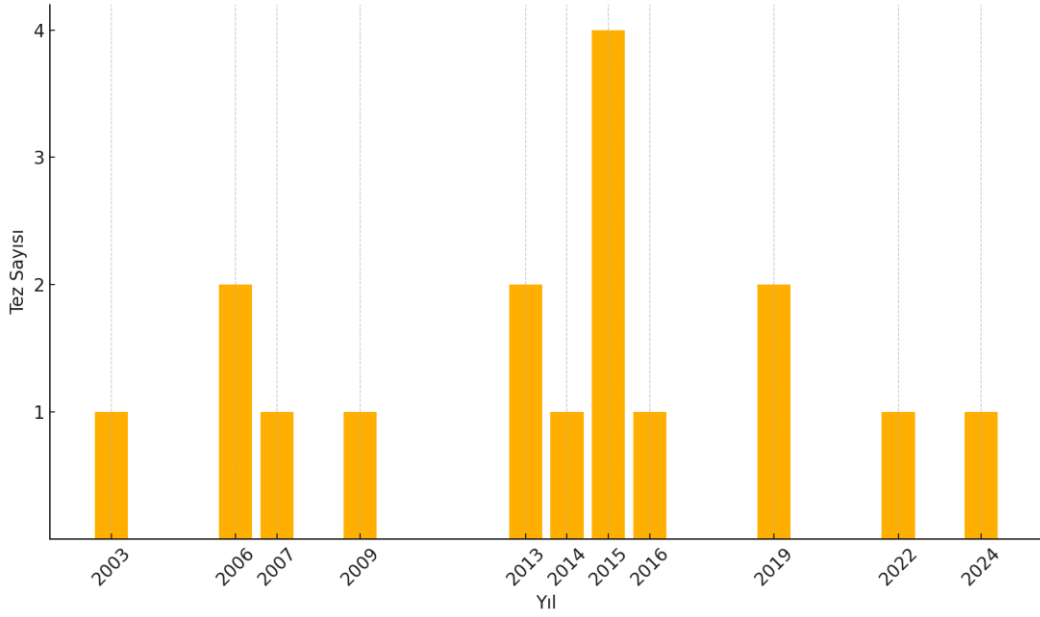
Araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerin yayın düzeylerine (Doktora/Yüksek Lisans) göre dağılımları nasıldır?” sorusuna ilişkin ortaya çıkan veriler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. *Lisansüstü Tezlerin Yayın Düzeyleri*

Şekil 1’de yer alan verilere göre Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerin önemli bir çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde yapıldığı görülmektedir. İncelenen toplam tezlerin %70,59’unun yüksek lisans (f:12) düzeyinde, %29,41’inin ise doktora (f:5) düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum konunun akademik olarak daha çok yüksek lisans tezlerine konu edildiğini ve doktora düzeyinde görece daha az çalışıldığını göstermektedir. Söz konusu dağılım, örgütsel değerler kavramının lisansüstü düzeyde ilgi görmekle birlikte, derinlemesine teorik ya da metodolojik analizlerin sınırlı sayıda doktora çalışmasıyla ele alındığını göstermektedir.

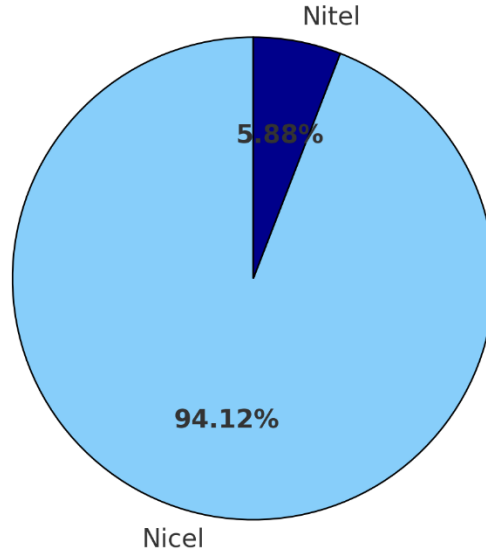
Araştırmada ikinci alt problem olarak belirlenen “Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 2’deki verilere göre ilk lisansüstü yayının yapıldığı 2003 yılı ile günümüz arasında incelenen dönemde tez sayılarının oldukça sınırlı ve düzensiz bir şekilde dağıldığı dikkat çekmektedir. En yüksek tez sayısına 2015 yılında ulaşılmış olup, bu yılda toplam dört tez çalışması yapılmıştır. Diğer yıllarda ise genellikle bir veya iki tezle sınırlı kaldığı görülmektedir. Özellikle 2003, 2007, 2009, 2014, 2016, 2022 ve 2024 yıllarında sadece birer tez kaydedilmiştir. Bu dalgalı yapı, örgütsel değerler konusunun lisansüstü düzeyde sürekli artan bir ilgiyle ele alınmadığını, daha çok bireysel araştırmacı ilgisine bağlı olarak dönemsel yoğunluklar yaşandığını göstermektedir. Ayrıca 2020’li yıllarda konuyla ilgili tez üretiminin belirgin biçimde azaldığı ve süreklilikten uzak olduğu da dikkat çekmektedir. Bu durum örgütsel değerler alanının lisansüstü araştırmalar açısından hâlâ gelişime açık bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

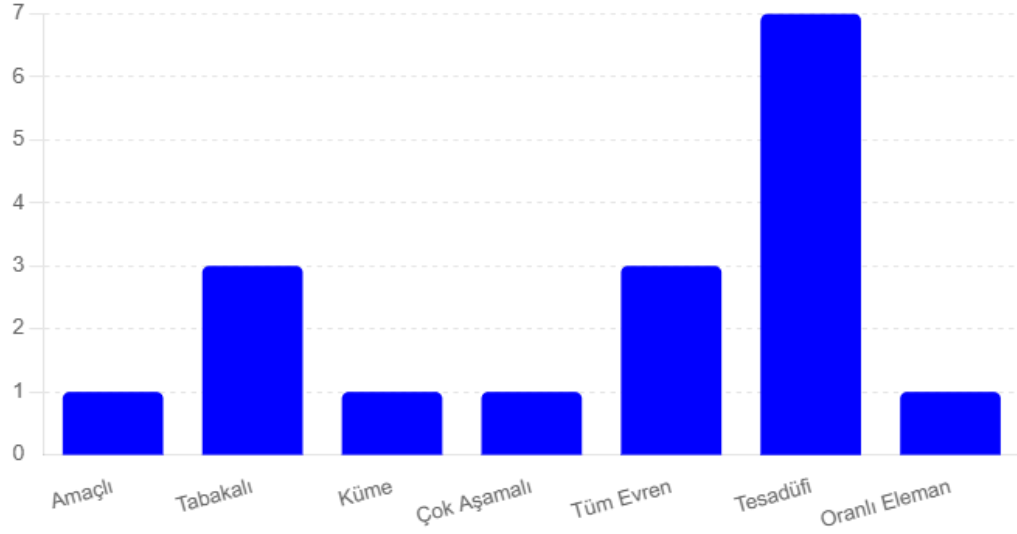
Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma desenlerine göre dağılım nasıldır?” sorusuna ait bulgular Şekil 3’de yer almaktadır.



Şekil 3. *Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenleri*

Şekil 3'te görüldüğü üzere araştırmaların büyük bir çoğunluğunda nicel araştırma desenleri tercih edilmiştir. İncelenen tezlerin %94,12'si nicel desende (f:16) gerçekleştirilirken, yalnızca %5,88'i nitel araştırma desenine (f:1) sahiptir. Bu durum örgütsel değerler alanında yapılan lisansüstü tezlerde sayısal veriler üzerinden analizlerin ön planda olduğunu ve araştırmacıların büyük ölçüde ölçme-değerlendirme temelli yaklaşımları benimsediğini ortaya koymaktadır. Nitel desende yapılan tez sayısının oldukça sınırlı olması konunun bağlamsal, kültürel veya kurumsal yönlerinin derinlemesine keşfine yönelik çalışmalara olan ihtiyacı işaret etmektedir. Bu bağlamda örgütsel değerler konusunun daha bütüncül biçimde ele alınabilmesi için nitel ve karma yöntemlere dayalı araştırmalara yönelimin artırılması önem arz etmektedir.

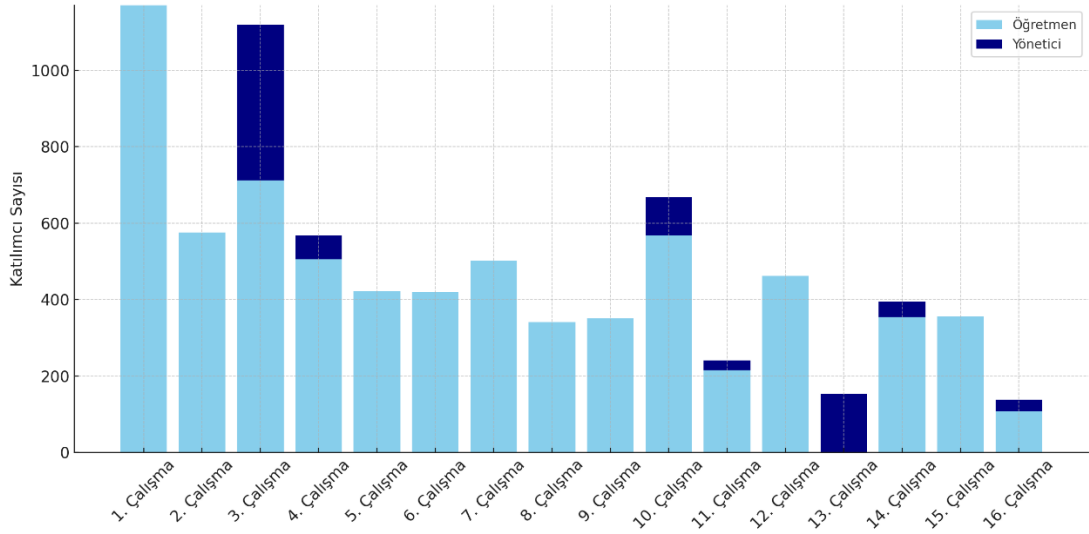
Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen “Türkiye’de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerde tercih edilen örneklem türlerine göre dağılım nasıldır?” sorusuna ait elde edilen bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. *Lisansüstü Tezlerin Örneklem Türleri*

Şekil 4'teki veriler araştırmalarda en çok tercih edilen örneklem türünün tesadüfi örnekleme olduğunu ortaya koymaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemini kullanan tezlerde araştırmacıların genellikle evrenden rastlantısal yollarla örnek seçmeyi tercih ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte tabakalı örnekleme ve tüm evreni kapsayan çalışmalar da 3'er çalışmayla dikkat çekmektedir. Bu örnekleme türleri belirli alt grupların temsil edilmesine ya da tüm evrenin kapsam altına alınmasına yönelik eğilimleri yansıtmaktadır. Ayrıca amaçlı, küme, çok aşamalı ve oranlı örnekleme türlerinin ise yalnızca birer kez tercih edildiği görülmektedir. Bu durum çeşitlendirilmiş ya da yapısal örneklem stratejilerinin örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerde oldukça sınırlı kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bulgular genel olarak araştırmalarda örnekleme stratejilerinin çoğunlukla geleneksel ve kolay uygulanabilir yöntemlere dayandığını, örnekleme çeşitliliğinin ise sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Türkiye'de örgütsel değerler konulu lisansüstü tezlerde örnekleme yer alan katılımcı sayıları nasıldır?" sorusuna yönelik tespit edilen bulgular Şekil 5'te sunulmuştur. Çalışma kapsamına 17 çalışma alınmasına rağmen bu aşamada analizlere sadece nicel desenli çalışmalar (f:16) dahil edilmiştir.



Şekil 5. Lisansüstü Tezlerin Örneklemi Oluşturan Katılımcı Sayıları

Şekil 5'te yer alan veriler örneklem büyüklüklerinin çalışmalar arasında önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. En yüksek katılımcı sayısı 1. çalışmada (yaklaşık 1150 kişi) yer almakta olup, bu çalışmanın tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. 3. çalışmada ise hem öğretmen hem yönetici katılımcılar yer almakta ve toplam katılımcı sayısı yine 1000'in üzerindedir. Buna karşılık, özellikle 11., 13. ve 16. çalışmalarda katılımcı sayısının 250'nin altında kaldığı görülmektedir. Bu farklılıklar, örgütsel değerler konulu tezlerde örneklem büyüklüğü açısından bir standardizasyonun olmadığını, araştırmaların kapsamının büyük ölçüde araştırmacının tercihinin, ulaşılabilirliğe ve evren-örneklem hesaplamalarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca Şekil 5'te yer alan katılımcı profili incelendiğinde büyük çoğunluğun öğretmenlerden oluştuğu, yöneticilerin ise yalnızca bazı çalışmalarda örnekleme dahil edildiği anlaşılmaktadır. Yönetici katılımcıların yer aldığı çalışmalar genellikle daha geniş kapsamlı olduğu görülmüştür. Bu durum örgütsel değerlerin farklı paydaşlar açısından nasıl algılandığını ortaya koymak adına önemli olmakla birlikte genelde yönetici perspektifinin sınırlı temsil edildiğini göstermektedir. Bu bağlamda ilerleyen araştırmalarda öğretmen-yönetici dengesinin gözetilmesi ve farklı paydaşların yer aldığı çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'de örgütsel değerlere odaklanan lisansüstü tezlerin çeşitli yönleriyle incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, alanın mevcut durumu ve gelişim potansiyeline dair önemli ipuçları sunulmuştur. Araştırma sonuçları örgütsel değerler konusunun

lisansüstü düzeyde daha çok yüksek lisans tezlerine konu edildiğini, doktora düzeyindeki çalışmaların ise sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bu durum, alanda daha derinlemesine ve kuramsal analizlere olan gereksinimi göstermektedir. Nitekim örgütlerin sahip olduğu değerlerin kurumsal yapının işlerliği açısından dikkate alınması gerektiği, yönetim süreçlerinde değerlerin rehber rolü üstlenebileceği daha önceki araştırmalarda da dile getirilmiştir (Demirtaş ve Kılıç, 2015).

Eğitim örgütlerinde yürütülen örgütsel değer konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde tez sayılarının düzensiz ve dalgalı bir seyir izlediği; özellikle son yıllarda belirgin bir azalma olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum konunun araştırma gündeminde süreklilik arz etmediğini, bireysel araştırmacı ilgisine bağlı olarak dönemsel yoğunluklar yaşandığını göstermektedir. Öte yandan Türkiye’de değerler üzerine yapılan çalışmaların tarihsel olarak görece yeni olduğu, bu nedenle alanda henüz kurumsallaşmış bir araştırma geleneği oluşmadığı yönünde bulgular mevcuttur (Fidan ve Küçükali, 2014). Bu da alandaki dalgalı üretim eğilimini anlamlandırmak açısından açıklayıcı olabilir.

Çalışmada elde edilen bulgular araştırma desenleri açısından değerlendirildiğinde tezlerin büyük çoğunluğunun nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği; nitel ve karma desenlerin ise oldukça sınırlı düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgu örgütsel değerlerin ölçme temelli yaklaşımlarla ele alındığını, bağlamsal veya derinlemesine analizlere yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Nitel araştırmalara duyulan ihtiyaç, özellikle değerlerin okul yöneticilerinin liderlik becerileri ve insani donanımlarıyla nasıl etkileşim içinde olduğunu keşfetmek açısından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü Fidan’a (2015) göre yöneticileri liderlik konumuna yükseltecek olan insani donanımlardan bir tanesi de değerlerdir. Aynı zamanda yöneticilerin iletişim yetkinlikleri ile örgütsel değerler arasında anlamlı bir bağ bulunduğuna yönelik çalışmalar, konunun daha derinlikli yöntemlerle incelenmesini gerekli kılmaktadır (Fidan ve Küçükali, 2014).

Örnekleme türlerine ilişkin bulgular, çalışmaların çoğunlukla geleneksel ve kolay uygulanabilir stratejilere dayandığını göstermektedir. Tesadüfi örnekleme en çok tercih edilen yöntem olurken diğer örnekleme türlerinin sınırlı düzeyde kullanılması, alanda örnekleme çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum gelecekte yapılacak araştırmalarda daha sistematik ve kuramsal temellere dayanan örnekleme stratejilerinin benimsenmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca örneklem büyüklükleri açısından çalışmalar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Araştırma bulgularında bazı tezlerde

katılımcı sayısı 1000'in üzerine çıkarken bazıları 250'nin altında kalmaktadır. Katılımcı profiline bakıldığında öğretmenlerin ağırlıkta olduğu, yöneticilerin ise sınırlı sayıda çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu durum örgütsel değerlerin yalnızca öğretmen perspektifiyle sınırlı olarak ele alındığını ve yönetsel bakış açısının yeterince temsil edilmediğini ortaya koymaktadır. Oysa önceki araştırmalar örgütsel değerlere ilişkin farkındalık ve uyumun, bireylerin iş yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir (Kaplan, 2021). Bu açıdan farklı paydaşları kapsayan çalışmalara yönelmek hem kuramsal çeşitliliği artıracak hem de alandaki uygulamalara ışık tutacaktır.

Sonuç olarak Türkiye’de örgütsel değerlere yönelik lisansüstü tezler, alana olan akademik ilginin göstergesi olmakla birlikte; bu ilginin metodolojik çeşitlilik, örnekleme stratejileri ve katılımcı temsiliyeti açısından daha nitelikli bir düzeye taşınmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Örgütsel değerlerin yönetsel karar süreçlerine katkı sunabilecek bir yapı taşı olduğu düşünüldüğünde (Demirtaş ve Kılıç, 2015), bu konuda yapılacak derinlemesine araştırmalar, eğitim örgütlerinin insan odaklı bir yaklaşımla şekillenmesine katkı sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur. İStL’de yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Yazarlık Katkı Beyanı

Yazar 1: Araştırma, Kaynaklar, Görselleştirme, Biçimsel Analiz ve Yazım-orijinal taslak.

KAYNAKÇA

- Atay, G., & Argon, T. (2025). Öğretmenlerin okul şeffaflığı ile değerlere göre yönetime ilişkin görüşleri. *Journal of Academic Social Science Studies*, 18(103).
- Bateman, T. S. & Snell, S. A. (2016). *Yönetim*. (S. Besler & C. Erbil, Çev). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlandı.)
- Çelik, H., & Koşar, D. (2024). Okul yöneticilerinin örgütsel değerlerinin okul toplumuna yansımalarına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1145-1179.
- Demirtaş, Z., & Kılıç, M. F. (2015). Okul yöneticilerinin değerlerle yönetim kavramına ilişkin algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 119-141.

- Erdem, A. R. (2007). Eğitim fakültesi kültürünün önemli bir ögesi: değerler (Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (26).
- Fidan, A. G. M. (2015). Akademisyenlerin sınıflarında örgütsel değer yönetimi düzeyleri ve öğretim sürecinde inovatif uygulamaları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 151-162.
- Fidan, M., & Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 317-334.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2010 yılında yayımlandı.)
- Kaplan, V. (2021). Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 51-73.
- Karakuş, M., & Alev, S. (2016). Öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerleri ile izlenim yönetimi taktikleri seçimi arasındaki ilişki düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 137-152.
- Kılıç, K. C. (2010). Bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyumun çalışanların iş davranışlarına etkileri üzerine ampirik bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 20-35.
- Memduhoğlu, H. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: Bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-53.
- McMahan, G. C., Bell, M. P., & Virick, M. (1998). Strategic human resource management: Employee involvement, diversity, and international issues. *Human Resource Management Review*, 8(3), 193-214.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Pati, D., & Lorusso, L. N. (2017). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15-30.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113-148.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.

Analiz Edilen Lisansüstü Tezlere Ait Kaynakça

- Akman, A. (2019). *Ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Altınok, S. (2019). *Örgütsel değerlerin örgüt iklimine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Beşir, F. H. (2019). *Örgütsel değerlerin okul etkililiğine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çağırtekin, G. A. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişki* (Doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çakan, S. (2015). *Kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çelik, H. (2024). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin örgütsel/yönetimsel değerlerinin okul toplumuna yansımaları* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çifci, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarının örgütsel değerlere göre yönetilme düzeyi (Konya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Eşberk Başyayla, Y. (2016). *Lise öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Antalya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Fidan, M. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kaçmaz, E. (2015). *Kamu ortaokullarında görevli öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Kaplan, V. (2015). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Lalek, M. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler (Sakarya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Önler, D. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel değerler ile kurumsal imaj oluşturma arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sağnak, M. (2003). *İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri* (Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Ankara ili örneği)* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yıldırım, T. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel ve örgütsel değer uyumunun örgütsel adanma ve yabancılaşma üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları* (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 207-251

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 207-251



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Vatandaşlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between Preschool Teachers' Digital Literacy Levels and Digital Citizenship Levels

Burak TEKROYUN 

<https://orcid.org/0009-0001-7692-5769>

Kızılcabölük Hacı İbrahim Aydın Anaokulu, Denizli,
Türkiye, burak_tekkoyun@hotmail.com

Bilal PELİT 

<https://orcid.org/0009-0002-1687-8611>

Kızılcabölük Yaşar Öncan İlkokulu, Denizli, Türkiye,

Mevlüt OYTUN 

<https://orcid.org/0009-0003-1314-4679>

Sait kalaycıoğlu ortaokulu, Denizli, Türkiye

Ersin SALİM 

<https://orcid.org/0009-0005-1375-2687>

Sait Kalaycıoğlu Ortaokulu, Denizli, Türkiye

Hilal TEKROYUN 

<https://orcid.org/0009-0003-1383-6990>

Garipköy İlkokulu, Denizli, Türkiye

Yükleme: 15.05.2025; **Kabul:** 27.05.2023; **Yayınlanma:** 01.06.2025

Tekkoyun, B., Pelit, B., Oytun, M., Salim, E., & Tekkoyun, H. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Vatandaşlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 207-251.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi araştırılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem seçimiyle 2023-2024 eğitim yılında Denizli il merkezinde bağlı resmi okullarda okul öncesi öğretmeni olarak çalışan 282 öğretmene ulaşılarak veri toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri hem maddeler hem de alt boyutlarda genel olarak yüksek düzeyde iken alt boyutlarda profesyonel üretim boyutunda orta düzeyde olarak tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin maddelere göre katılımın farklılık gösterdiği görülürken alt boyutlarda internette politik aktivizm ve ağ etkenliği boyutlarında orta düzeyde, yerel/küresel farkındalık ve eleştirel bakış açısı boyutlarıyla genel dijital vatandaşlık düzeyinin yüksek ve teknik beceriler boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri eğitim düzeyi ve medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermez iken cinsiyet, yaş, kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, dijital okuryazarlık düzeyi, dijital vatandaşlık düzeyi, dijital platformları takip durumu ve web 2.0 araçlarını kullanma durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin ise cinsiyet, yaş, kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, eğitim düzeyi, medeni durum, dijital platformları takip durumu ve web 2.0 araçlarını kullanma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça dijital vatandaşlık düzeylerinin de arttığı ya da okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri düştükçe dijital vatandaşlık düzeylerinin de düştüğü söylenebilmektedir. Araştırma sonucunda konu ile ilgili olabilecek yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazar, vatandaş, öğretmen, okulöncesi, eğitim, okul

Abstract

This study investigated the relationship between preschool teachers' digital literacy levels and digital citizenship levels. In this study conducted with the relational screening model, 282 teachers working as preschool teachers in public schools in the city center of Denizli in the 2023-2024 academic year were reached and data was collected with the selection of an easily accessible sample. In the study, the digital literacy levels of preschool teachers were generally high in both items and sub-dimensions, while they were found to be at a moderate level in the professional production dimension of the sub-dimensions. While it was observed that the participation levels of preschool teachers varied according to the items, it was found that the level of participation in the sub-dimensions was at a moderate level in the dimensions of political activism and network effectiveness on the internet, the level of general digital citizenship was high in the dimensions of local/global awareness and critical perspective, and the level of technical skills was very high. While the digital literacy levels of preschool teachers did not show a significant difference according to their education level and marital status, they showed a significant difference according to their gender, age, seniority, number of students in the class, digital literacy level, digital citizenship level, follow-up of digital platforms and use of web 2.0 tools. It was found that the digital citizenship levels of preschool teachers showed a significant difference according to their gender, age, seniority, number of students in the class, education level, marital status, follow-up of digital platforms and use of web 2.0 tools. In addition, it was found that the relationship between the digital literacy levels of preschool teachers and their digital citizenship levels was significant, moderate and positive. In light of the findings, it can be said that as the digital literacy levels of preschool teachers increase, their digital citizenship levels also increase, or as the digital literacy levels of preschool teachers decrease, their digital citizenship levels also decrease. As a result of the research, suggestions for new research that may be related to the subject were made.

Keywords: Digital literate, citizen, teacher, preschool, education, school

Tekkoyun, B., Pelit, B., Oytun, M., Salim, E., & Tekkoyun, H. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Vatandaşlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 207-251.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Öne Çıkanlar

- Dijital okuryazarlık arttıkça dijital vatandaşlık düzeyi de artış göstermektedir.
- Öğretmenlerin teknik becerileri dijital vatandaşlıkta en yüksek ortalamayı almıştır.
- Dijital okuryazarlık, yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklere göre değişkenlik göstermektedir.

Giriş

21. yüzyılda dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık ön plana çıkan nitelikler ve beceriler olarak kendini göstermektedir. Dijital okuryazarlık; bireylerin öğrenme deneyimini geliştirmek için e-kitaplar, eğitim videoları, simülasyonlar ve çevrimiçi öğrenme platformlarını da kapsayan teknolojik kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayan beceri olarak kabul edilmektedir (Ata, 2022; Aydoğdu, 2022). Dijital vatandaşlık ise eğitimden üretime, sosyal iletişimden resmi işlemlere ve ticarete kadar birçok alanlarda bilgi teknolojilerini etkin ve etik bir şekilde kullanma yeterliliğini kapsayan becerilerdir (Arcagök, 2020; Yalçın, 2022). Dijital okuryazarlık becerilerine sahip olan kişilerin tamamlayıcı materyalleri kullanma ve daha iyi eğitim sonuçları elde etme konusunda daha becerikli oldukları görülmektedir (Yalçın, 2022). Gelişen teknolojinin toplumun farklı yönlerini etkilemesi ile eğitimde dijital okuryazarlığın önemi küresel ölçekte arttırmaktadır. Pek çok ülke, öğrencilerin dijital çağda etkin bir şekilde yol alabilmeleri için dijital okuryazarlık becerileriyle donatılmalarının önemini kabul etmektedir. UNESCO, dijital okuryazarlığın tüm bireyler için kapsamlı ve kaliteli eğitimin geliştirilmesindeki temel rolünün altını çizmektedir (UNESCO, 2017). Teknolojinin günlük yaşamı daha çok etkilemesi dijital vatandaşlık kavramının daha çok ön plana çıkmasına neden olmaktadır (Şimsek ve Şimsek, 2013). 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilere internette sorumlu davranmanın ve teknolojinin güvenli kullanımının önemini öğretmek amacıyla "Dijital Vatandaşlık ve Güvenli İnternet" başlıklı bir program başlatmıştır (Çubukcu ve Bayzan, 2013). Siber tehditleri ele almak için kapsamlı bir ulusal stratejinin oluşturulmasının yanı sıra bir "Ulusal Siber Güvenlik Konseyi" nin kurulmasını da kapsayan siber güvenlik önlemlerini geliştirmek için çaba sarf edilmiştir. Ayrıca, 2020 yılında sosyal medya kullanımını düzenleyen ve sosyal medya platformlarının kullanıcı verilerini yerel olarak saklamasına yönelik hükümler içeren bir mevzuat çıkarılmıştır (Yalçın, 2022). Türkiye'de dijital vatandaşlık, çeşitli zorluklar ve fırsatlar sunan dinamik ve değişken bir konudur. Bu durum eğitim çalışanları açısından da çok önemlidir. Değişen ve gelişen dünyada çocukların buna uygun biçimde yetiştirilmesinde kritik öneme sahip olan öğretmenlerin bu konularda

becerileri ve yeterliklerinin yüksek olması önemli bir avantaj olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların beyin gelişiminin % 60-70 kısmının tamamlanması bu dönemin çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu dönemde çocuklara dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık yeterliklerinin aktarılması ve aşılması öğretmenin bu konudaki yeterliğiyle ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık yeterliklerinin bilinmesi, varsa eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir (Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020)

Bu çalışmada özellikle okul öncesi dönemde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki düzeyinin araştırılması da konunun ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Dijital Okur Yazarlık Kavramı

"Dijital" terimi genellikle teknolojik cihazlara ve prosedürlere atıfta bulunmak için kullanılır (Akduman ve Karahan, 2023). Bununla birlikte, yaygın inanışın aksine, dijitalin özü, bilginin elektronik bir alan içinde manipüle edilmesi ve sunulması anlamına gelir. Dijitalite, 1 ve 0 ikili rakamlarından oluşan ve sonsuz bir döngü boyunca sürekli olarak çevrim yapan ikili veri dizilerinin yorumlanmasıyla ilgilidir. Dijital bilginin dijital yollarla manipüle edilmesi olarak da nitelendirilebilir. Bu bağlamda, veri işlenmemiş madde olarak hizmet ederken, bilgi veriye anlam yüklenerek elde edilir. Çağdaş anlamda dijital, verinin sayısallaştırılmış formatında işlenmesi ve insan unsurları tarafından kullanılmasıyla ilgilidir (Ata, 2022). Okuryazarlık, yazılı metinleri yorumlama ve bunlardan anlam çıkarma becerisi olarak anlaşılabilir ve bireylerin duygu ve düşüncelerini açıklık ve kesinlik ile etkili bir şekilde iletmelerini sağlar. Aynı zamanda bireylerin kişisel deneyimlerine yeni yorumlar getirmelerini sağlayarak çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Aşıcı, 2009). Tarih boyunca çeşitli okuryazarlık biçimleri gelişmiş ve giderek yaygınlaşmıştır. Bunlar arasında ahlaki okuryazarlık, anayasal okuryazarlık, çevresel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve web okuryazarlığı yer almaktadır (Önal, 2010).

Okuryazarlık türlerinin evrimi, teknolojideki gelişmelerden etkilenmiş ve çağdaş edebiyat biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Aşıcı, 2009). Son yıllarda, dijital okuryazarlığın eğitim müfredatına dahil edilmesine yönelik artan bir vurgu söz konusudur (MEB, 2018). MEB 2024 eğitim programlarında ön plana çıkan öğelerden biri de 21. yüzyıl becerileri olarak dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlığın ön plana çıkarılmaya çalışıldığı ve vurgulandığı bir

program olmasıdır. Dijital okuryazarlık, çeşitli teknolojik kaynakların entegrasyonu nedeniyle çağdaş eğitimde giderek daha önemli hale gelmiştir. Geleneksel okuryazarlık biçimlerinden farklı olarak dijital okuryazarlık geniş bir bilişsel, sosyolojik ve duygusal yeterlilikler yelpazesini kapsamaktadır (Ata, 2022). Dijital okuryazarlığın araştırmacılar tarafından çok sayıda tanımı yapılmıştır. Örneğin, Eshet-Alkalai (2004) dijital okuryazarlığı teknoloji çağında başarılı olmak için bir ön koşul olarak nitelendirirken, Çubukçu ve Bayzan (2013) dijital okuryazarlığı dijital bağlamlarda doğru bilgiyi yetkin bir şekilde gezinme ve ayırt etme yetkinliği olarak ifade etmektedir. Sağiroğlu, Bülbül, Kılıç ve Küçükali (2020) çalışmasında dijital okuryazarlığı, dijital ortamlarda faaliyet gösteren bireylerin belirli becerileri edinmesi ve kullanması olarak tanımlamıştır. Ayrıca, dijital alanlarda mevcut olan fırsatlar ve riskler konusunda farkındalığı artırmak için bireyler arasında sağlam bir dijital kültür geliştirmenin önemini altını çizmişlerdir. Kotanlı Kızıloğlu (2022) çalışmasında dijital okuryazarlığı teknolojik okuryazarlığın bir bileşeni olarak ele alarak incelemiştir. Dijital okuryazarlığı, kültürel unsurlar da dahil olmak üzere bireyin dijital unsurlarla ilgili ilgi ve yeteneklerini kapsayan bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara dayanarak, dijital okuryazarlık, bilgiye etkili bir şekilde erişmek için dijital ortamların ve teknolojik araçların yetkin kullanımı olarak tanımlanabilir (Ata, 2022). Günümüz dijital çağında, bilgi erişiminde teknolojinin kullanımı günlük yaşamın önemli bir parçası haline gelmiştir. Bununla birlikte, bu platformlardan edinilen bilgilerin doğruluğunu değerlendirirken eleştirel düşünme becerilerini kullanmak, doğru bilgiyi aldatıcı veya hatalı kaynaklardan ayırt etme becerisini sağlamak son derece önemlidir (Aydoğdu, 2022).

Dijital Okur Yazarlığın Önemi

Günümüzde halkın önemli bir kısmı bilgi edinmek için dijital teknolojileri tercih etmektedir. Özellikle çevrimiçi ortam hem doğru hem de yanıltıcı bilgi bolluğuna ev sahipliği yapmaktadır (Ata, 2022). Bireylerin, karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu ayırt etmek için problem çözme yeteneklerini, araştırma becerilerini ve eleştirel düşüncelerini kullanmaları gerekmektedir (Aydoğdu, 2022). Bu bağlamda, genç bireylerin temel bir beceri olarak dijital okuryazarlık anlayışına sahip olmaları çok önemlidir (Onursoy, 2018). Bireylerin çevrimiçi ortamlarda etkin bir şekilde yer almaları, sosyal medyayı sorumlu bir şekilde kullanmaları, küresel gelişmelerden haberdar olmaları, bilgiye erişimleri ve güvenli çevrimiçi işlemlerde bulunmaları için dijital okuryazarlık konusunda resmi eğitim almaları önerilmektedir (Ata, 2022). Bu bağlamda, yalnızca internet kullanımı eğitimi vermek, bireylerin dijital okuryazarlık

konusunda etkin bir şekilde eğitilmesi için yeterli değildir. Eğitimlerin teknolojik araçların en iyi şekilde kullanımına ilişkin kapsamlı incelemeler içermesi zorunludur. Ayrıca, analiz, sentez, değerlendirme ve araştırma becerileri gibi ileri düzey bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi, dijital okuryazarlık konusunda yetkin bireylerin yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Aydoğdu, 2022). Eğitimciler ve eğitmenler, teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanma becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Ata, 2022). Etkili dijital okuryazarlık eğitimi, öğrencilerde daha yüksek akademik başarı düzeyleriyle de ilişkilidir. Teknolojinin eğitim ortamlarına dahil edilmesi son yıllarda giderek daha yaygın hale gelmiş, bu da eğitimde teknolojik entegrasyonun gerekliliği ve akademik müfredatta dijital okuryazarlığa yapılan vurgu hakkında bilimsel araştırmalara yol açmıştır (MEB, 2018).

Dijital Okur Yazarlığın Aşamaları

Martin ve Grudziecki'ye (2006) göre dijital okuryazarlık, bilgiye erişme, bilgiyi tanımlama, sentezleme, analiz etme, değerlendirme, entegre etme ve iletme becerileri de dahil olmak üzere dijital kaynakların çeşitli bağlamlarda yetkin bir şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Ayrıca yazarlar, dijital okuryazarlık gelişimi için dijital yeterlilik, dijital kullanım ve dijital dönüşümden oluşan üç katmanlı bir model önermektedir (Martin ve Grudziecki, 2006):

1. Dijital yeterlilik. Dijital okuryazarlık, dijital yeterlilik kavramına dayanmaktadır. Bu aşama, dijital okuryazarlık için gerekli olan eleştirel ve değerlendirci beceriler, tutumlar ve farkındalık düzeylerini ele alır.

2. Dijital teknolojilerin kullanımı. Bu seviye dijital okuryazarlığın uygulanmasını temsil eder. Bu, bireylerin dijital okuryazarlık yetkinliklerini mesleki gelişim yoluyla kullanma becerilerini ifade eder.

3. Dijital dönüşüm. Dijital okuryazarlıktan farklı olarak, dijital teknolojilerin aşamalı kullanımı yoluyla yenilik ve yaratıcılığın geliştirilmesini kolaylaştırır ve böylece bu alanda önemli değişiklikleri teşvik eder.

Sonuç olarak, dijital okuryazarlığın kapsadığı bu gelişim aşamaları, uzmanlaşmış yeterlilikler edinmeye ve kişinin yeteneklerinin bilincine varmaya yönelik bir ilk adım olarak algılanabilir. Dijital araçların bu aşamalarla uyumlu bir şekilde kullanılması, bireylerin hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmaya hizmet eder (Martin ve Grudziecki, 2006).

Dijital Vatandaşlık Kavramı

Dijital vatandaş, dijital çağın getirdiği sorumlulukları, hakları ve yükümlülükleri etkin bir şekilde yerine getiren bireydir. Bu dijital vatandaşlık kavramı, eğitimciler, ebeveynler ve sektör liderleri de dahil olmak üzere çeşitli paydaşlar tarafından görev ve yükümlülüklerin tanınmasını gerektirir (Görmez, 2016). Dijital vatandaşlık, teknolojiyle ilgili insani, kültürel ve toplumsal meselelerin kavranmasının yanı sıra yasal ve etik davranışların uygulanmasını da içerir (Payne, 2016). Dijital vatandaşlığın temel ilkeleri aşağıda ana hatlarıyla belirtilmiştir;

- Saygı başlığı altında (Kendine saygılı, başkalarına saygılı, fikri haklara saygılı olabilen),
- Koruma başlığı altında (Kendisini koruyabilen, başkalarını koruyabilen, fikri hakları koruyabilecek özellikte).
- Eğitim başlığı altında (Kendini eğiten, başkalarını eğiten). Dijital vatandaşlık; teknolojiyi kullanma hak ve sorumluluklarımızdan kaynaklanan davranış normlarıdır (Çubukcu ve Bayzan, 2013).

Dijital vatandaşlık kavramı, dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital hukuk, dijital etik, dijital okuryazarlık, dijital sağlık, dijital güvenlik ve dijital haklar ve sorumluluklar dahil olmak üzere birbirine bağlı dokuz unsuru kapsamaktadır. Ribble ve Bailey (2007), eğitimcilerin bu kavramları öğrencilerine etkili bir şekilde öğretmelerine yardımcı olmak amacıyla dijital vatandaşlığı anlamak için kapsamlı bir çerçeve geliştirmiştir. Şekil 4'te gösterilen bu çerçeve, eğitimcilerin bu bilgiyi öğrencilerine aktarmadan önce dijital vatandaşlık kavramında uzmanlaşmalarına yardımcı olmak için kullanıcı dostu bir şekilde tasarlanmıştır. Dijital erişim: Çevrimiçi ortamlarda, dijital vatandaşlar olarak adlandırılan bireyler hem yararlı hem de zararlı olabilecek çok sayıda bilgiye erişme becerisine sahiptir. Bu bireylerin, karşılaştıkları bilgileri etkili bir şekilde değerlendirmek ve yorumlamak için gerekli becerilere sahip olmaları ve böylece başarılı bir analiz yapmaları zorunludur (Çubukcu ve Bayzan, 2013).

Dijital ticaret: Mobil ticaret, alışveriş işlemlerinin mobil cihazlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi eylemini tanımlamak için kullanılan bir terimdir. E-ticaret olarak da bilinen bu dijital ticaret biçimi çeşitli kategorileri kapsar (TÜBİSAD, 2014).

Dijital iletişim: Dijital iletişim, bilginin dijital ortamlarda iletilmesi olarak tanımlanmaktadır (Görmez, 2016; Kaya ve Kaya, 2014). Dijital iletişimin ortaya çıkışı, kullanıcıların bulundukları yerden veya zamandan bağımsız olarak sesli, görüntülü veya yazılı etkileşimlerde bulunabilmelerini kolaylaştırmıştır (Peker Ünal, 2017).

Dijital okur-yazarlık: Bireylerin öğrenme teknolojisi süreçlerinde temel bilgileri edinmesi ve

uygulaması ile ilgili boyuttur (Kocadağ, 2012).

Dijital etik: Dijital vatandaşlığın bir yönü, bireylerin hem kendilerinde hem de başkalarında uygunsuz davranışları ele alma ve düzeltme stratejileri de dahil olmak üzere uygun teknoloji kullanımı konusunda eğitilmesini içermiştir (Ribble, 2011).

Dijital hukuk: Bu kavram hukuk alanında bir farkındalık durumuyla ilgilidir. Özellikle telif haklarının söz konusu olduğu durumlarda, bireylerin mülkiyet haklarının ihlal edilmesinin şiddetle engellenmesi gerektiği fikrini teşvik etmektedir (Kocadağ, 2012).

Dijital haklar ve sorumluluklar: Dijital vatandaşlık kavramı, bireylerin dijital alemde herhangi bir iş veya işlem yaparken dijital hak ve sorumluluklarının bilincinde olmalarını gerektirmektedir (Çubukcu ve Bayzan, 2013).

Dijital sağlık: Dijital teknolojilerin sağlık hizmetlerine entegrasyonundan kaynaklanan potansiyel zorlukların üstesinden gelmek için uygun önleyici tedbirlerin belirlenmesi ve uygulanması zorunludur (Kocadağ, 2012).

Dijital güvenlik: Geçerli bir sürücü belgesi olmadan trafikte araç kullanan bir kişi ile örneklendirilen bu husus, internet güvenlik protokollerinin kullanılmasının öneminin altını çizmektedir (Kocadağ, 2012). Dijital vatandaşlığın dokuz bileşeninin birbiriyle bağlantılı olduğu açıktır (Görmez, 2016). Özellikle, eğitimciler ve teknoloji uzmanları, eğitim kurumlarının veya işyerlerinin dijital araçları kullanımı ve bunun sonucunda ortaya çıkan sonuçlar hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olmalıdır (Ribble, 2011). Bu bilgilerin sağlanması, dijital vatandaşlık konusunda daha yüksek bir bilinç geliştirmeyi amaçlamaktadır. Halihazırda, farklı geçmişlere sahip bireylerin bu konuda iyi bilgilendirilmesi zorunludur.

Dijital Okur Yazarlık ile Dijital Vatandaşlık İlişkisi

Dijital okuryazarlık ile dijital vatandaşlık birbiri ile iç içe kavramlar olduğu söylenebilir. Hatta dijital okuryazarlık becerisinin dijital vatandaşlık becerilerinden biri olarak görmek mümkündür. Çünkü dijital vatandaşlığın gerektirdiği tutum ve davranışlardan birinin de dijital okuryazarlık olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık, daha geniş bir çerçevede olan dijital vatandaşlığın bir bileşenidir (Atalay, 2019). Bireyin dijital alandaki bilgi ve kaynakları etkin bir şekilde kullanma, eleştirel düşünme becerilerini kullanma, dijital medyayı ayırt etme ve dijital ortamlarda güvenliğini sağlama yeterliliği ile ilgilidir. Bilginin yaygınlığı ile karakterize edilen mevcut çağ göz önüne alındığında, dijital okuryazarlık büyük önem kazanmaktadır. İnternetin ve diğer dijital teknolojilerin ortaya çıkmasıyla birlikte, bilgiye erişilebilirlik önemli ölçüde

artmıştır. Ancak bu kolaylık, mevcut bilginin güvenilirliği ve güvenilirliği ile ilgili çok sayıda zorluğu da beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak, dijital okuryazarlık becerilerinin edinilmesi, dijital alanda güvenilir bilgiye erişimi garanti altına almanın yanı sıra yanıltıcı bilgiyi tespit etmek ve eleştirel bir şekilde analiz etmek için çok önemlidir (Aras vd., 2021).

Ribble'a (2015) göre dijital okuryazarlık, etkin arama yapma, dijital bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme, kullanma ve iletme yeterliliği olarak tanımlanabilir. Bu beceri, öğrencileri dijital teknolojilerin doğru kullanımı konusunda eğitmeyi, uygun kaynakları seçmeyi, bilgi güvenliği ve gizlilik anlayışını geliştirmeyi ve dijital etik ve yasal hususları tanımayı kapsar. Ayrıca dijital okuryazarlık, öğrencilere dijital içeriği yorumlama ve değerlendirme becerisinin yanı sıra bilgiyi sentezleme ve yeniden yapılandırma becerisi de kazandırmayı amaçlamaktadır (Ribble, 2015). Jenkins (2009) dijital okuryazarlığı, dijital ortamlarda gezinmek ve bu ortamlara katılmak için gerekli beceriler, tutumlar ve bilgiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Jenkins, dijital okuryazarlığın, bireylerin karmaşık bir şekilde birbirine bağlı kültürel bir ortamda bilgiyi anlamalarını, değerlendirmelerini, üretmelerini ve dağıtmalarını sağlayan beceri, disiplin, deneyim ve yaratıcılığın bir karışımını içerdiğini ileri sürmektedir. Jenkins, dijital okuryazarlığın teknik becerilerden daha fazlasını kapsadığını iddia ederek kapsamlı bir dijital okuryazarlık anlayışı benimsemektedir. Dijital okuryazarlığın medya okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerini kapsadığını öne sürerek, bireylerin dijital ortamda yeterlilik, etkinlik ve etik sorumlulukla gezinmelerinin önemini vurgulamaktadır (Jenkins, 2009). Söz konusu yetkinlikler, dijital içeriğin oluşturulması, değiştirilmesi ve dağıtılması, arama motorlarının ve çeşitli dijital kaynakların kullanımı, etkili iletişim ve iş birliği, dijital alanda etik standartlara ve güvenlik protokollerine bağlılık, usta bilgi organizasyonu ve eleştirel düşünme becerilerinin uygulanmasını kapsamaktadır (Belshaw, 2014).

Dijital okuryazarlık, her yaş grubundan bireyin dijital dünyayla etkileşime girme yetkinliklerini geliştirmek için üstlendikleri süregelen bir eğitim yolculuğudur. Bu, dijital ortamlarda güvenilir bilgi edinme, değerlendirme, anlama ve yayma kapasitesi gibi çeşitli yeterlilikleri kapsar. Ayrıca dijital okuryazarlık, kişinin dijital varlığını ve güvenliğini korumaya ilişkin yetenekleri ve farkındalığı da kapsar. Dijital okuryazarlık alanında, bireyler çevrimiçi ortamda uydurma haberleri veya aldatıcı bilgileri ayırt etme, internette güvenli bir şekilde gezinme ve güvenilir kaynakları bulma becerisine sahiptir. Ayrıca, dijital okuryazarlık becerileri eğitim, istihdam ve sosyal etkileşimler de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda gereklidir. Özellikle eğitim alanında, öğrenciler internet tabanlı araştırmalara etkin bir şekilde

katılmak, kaynakları doğru bir şekilde değerlendirmek ve çevrimiçi faaliyetlerini korumak için dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelidir (Aras vd., 2021).

Dijital okuryazarlık becerilerinin önemi, süregelen dijital dönüşüm nedeniyle iş dünyasında giderek artmaktadır. Kişisel etkileşimlerde, dijital okuryazarlık yeterliliği bireylerin dijital platformlarda etkili bir şekilde gezinmesine, doğru bilgiyi yanlış bilgidan ayırt etmesine ve güvenli çevrimiçi uygulamalara katılmasına olanak tanımaktadır (Belshaw, 2014). Dijital okuryazarlık, daha geniş bir kavram olan dijital vatandaşlığın önemli bir bileşenidir. Dijital okuryazarlık becerileri, güvenilir bilgiye etkin bir şekilde ulaşma, bilgiyi yorumlama ve yaymanın yanı sıra kişinin dijital varlığını koruma becerisini de kapsamaktadır (Aras vd. 2021). Bu yeterlilikler, dijital alandaki hızlı gelişmeler ışığında giderek daha hayati hale gelmektedir. Dijital okuryazarlığın önemi eğitim, ticaret ve sosyal etkileşimler de dahil olmak üzere çeşitli alanlara yayılmaktadır. Sonuç olarak, doğru bilgiye erişme, güvenilir kaynakları ayırt etme ve dijital ortamlarda güvenlik önlemlerini sürdürme becerisine sahip olmak zorunludur. Bol bilgi çağında, dijital okuryazarlığa sahip olmak, bireylerin dijital dünyada etkin bir şekilde gezinmelerini sağladığı için vazgeçilmez bir yetkinlik haline gelmiştir (Aras vd., 2021).

Araştırmanın problem cümlesi; Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemleri;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri alt boyutları ne düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeyleri ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık alt boyutları ne düzeydedir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? şeklinde ifade edilmiştir.

Yöntem

Araştırma model olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu şekilde ortaya koymaya yönelik modellerdir (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2016). İlişkisel tarama modelleri iki ve daha fazla değişken arasındaki

ilişkinin ortaya çıkarılmasına yönelik tarama modelleridir (Karasar, 2016). İlişkisel tarama modellerinde araştırılan durum ya da olay mevcut haliyle betimlenerek bu duruma neden olan değişkenlerin ilişki ve etkisi ile derecesi ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim yılında Denizli ili genelinde okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın hedef evrenini 764 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 282 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	236	83,7
	Erkek	46	16,3
Yaş	24-33	53	18,8
	34-40	125	44,3
	41-45	49	17,4
	46 +	55	19,5
	10 yıl ve altı	71	25,2
Kıdem	11-15 yıl	113	40,1
	16-20 yıl	48	17,0
	21 yıl ve üstü	50	17,7
	12 ve altında	53	18,8
Sınıfında öğrenci sayısı	13-20	82	29,1
	21-24	50	17,7
	25 +	97	34,4
	Lisans	247	87,6
Eğitim düzeyi	Yüksek lisans	35	12,4
	Evli	195	69,1
Medeni durum	Bekar	87	30,9
	Hiç	35	12,4
Dijital platformları takip durumu	Az	128	45,4
	Çok	119	42,2
	Hiç	35	12,4
Web 2.0 araçlarını kullanma durumu	Az	171	60,6
	Çok	76	27,0
	Toplam	282	%100

Tablo 1.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyet olarak % 83,7'si (f=236) kadınlardan oluşurken % 16'3'ü (f=46) erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 44,3'ü (f=125) 34-40 yaşlarında iken % 19,5'i (f=55) 46 yaş ve üstündedir. Öğretmenlerin % 40,1'i (f=113) 11-15 yıl kıdem ve % 25,2'si (f=71) 10 yıl ve altında kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 34,4'ünün (f=97) sınıf mevcudu 25 ve üstünde iken % 29,1'i (f=82) 13-20 öğrenciye sahiptir. Öğretmenlerin %

87,6'sı (f=247) lisans mezunu iken % 12,4'ü (f=35) lisanüstü mezunudur. Öğretmenlerin % 69,1'i (f=195) evli ve % 30,9'u (f=87) bekardır. Öğretmenlerin dijital platformları takip durumu olarak % 45,4'ü (f=128) az ve % 42,2'si (f=119) çok düzeyde takip ettiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin web 2 araçlarını kullanma durumu olarak % 60,6'sı (f=171) az ve % 27,0'si (f=76) çok düzeyde kullandığını belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu formda okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerini elde etmeye yönelik cinsiyet, yaş, kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, öğrenim düzeyi, medeni durum, dijital platformları takip edip etmeme durumu, web 2.0 araçlarını kullanıp kullanmama durumu olmak üzere yedi adet soru yer almaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla dijital okuryazarlık ölçeği kullanılmıştır. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 29 maddeden oluşmakla birlikte beşli likert tipinde olup “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklidir. Ölçek 6 boyutludur Etik ve Sorumluluk (1-7), Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler (8-13), Günlük Kullanım (14-19), Profesyonel Üretim (20-21), Gizlilik ve Güvenlik (22-25) ve Sosyal Boyut (26-29) maddelerle ölçülmüştür. Ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri; Etik ve Sorumluluk 0,842; Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler 0,875; Günlük Kullanım 0,782; Profesyonel Üretim 0,719; Gizlilik ve Güvenlik 0,82; Sosyal Boyut 0,761 ve genel dijital okuryazarlık düzeyi 0,911 olarak yüksek ve çok yüksek düzeylerinde ölçülmüştür.

Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerini tespit etmek amacıyla dijital vatandaşlık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Erdem ve Koçyiğit (2019) tarafından geliştirilmiş olup 18 madde ve beş boyutludur. İnternette Politik Aktivizm: (1-6), Teknik Beceriler: (7-10), Yerel/Küresel Farkındalık: (11-12), Eleştirel Bakış Açısı: (13-15) ve Ağ Etkenliği: (16-18) maddelerle ölçülmüştür. Ölçek boyutları ve genelini cronbach's Alpha değerleri; İnternette Politik Aktivizm: .86; Teknik Beceriler: .93; Yerel/Küresel Farkındalık: .83; Eleştirel Bakış Açısı: .61; Ağ etkenliği: .73 ve genel dijital vatandaşlık düzeyi: 87 olarak yüksek ve çok yüksek düzeylerinde olarak ölçülmüştür.

Verilerin Analizi

Veri analizinde istatistik programı olarak SPSS 25 programı kullanılmıştır. Toplanan veriler kodlanarak spss programına girilmiş ve öncelikle güvenirlik analizi cronbach'Alpha testiyle bakılmıştır. Cronbach'Alpha kat sayılarının ,83 ile ,94 arasında ve çok yüksek güvenirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dijital vatandaşlık ölçeğinde ölçek geneli ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha kat sayılarının ,78 ile ,90 arasında ve yüksek güvenirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Analizlerde uygulanacak testlere karar verilmesi için verilerin normal dağılım analizi basıklık ve çarpıklık testiyle yapılmıştır.

Analiz sonunda dijital okuryazarlık ölçeğinin değerlerinin -1,072 ile 1,330 arasında yer aldığı görülmektedir. Dijital vatandaşlık ölçeğinin değerlerinin değerlerini ise -1,238 ile ,711 arasında yer aldığı görülmektedir. Literatürde basıklık ve çarpıklık değerleri $-1,5 \leq X \leq +1,5$ aralığındaki verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2013). Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilen analizlerinde ise parametrik testler kullanılmaktadır. Bundan dolayı verilerin analizleri parametrik testlerle yapılmıştır. Karşılaştırmalarda ikili kategoriler için bağımsız örneklem t testi ikiden fazla kategorilerin karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda fark çıkan grupları tespit etmek için ise Post Hoc, Tukey's B testi kullanılmıştır. Manidarlık sınamalarında p değeri ,05 olarak alınmıştır. İlişki analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018) çalışmalarında belirtildiği gibi korelasyon katsayısı ± 0.00 - ± 0.29 aralığında ise düşük, ± 0.30 - ± 0.69 aralığında ise orta, ± 0.70 - ± 1.00 aralığı yüksek ilişki olduğu belirtilmektedir. Pearson Korelasyon Testinin sonuçlarının yorumlanmasında bu kıstaslar dikkate alınmıştır.

Ölçek ve maddelerin ortalamalarının yorumlanmasında eşik değerler şöyle kabul edilmiştir.

1,00 – 1,80 Çok düşük

1,81 – 2,60 Düşük

2,61 – 3,40 Orta

3,41 – 4,20 Yüksek

4,21 – 5,00 Çok yüksek

Bulgular

Araştırma alt problemlerinin çözümü için yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular bu bölümde verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu: Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ne düzeydedir? Araştırma sorusuna cevap olması için yapılan (betimleyici) analiz ve sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ölçek maddeleri	n	$\bar{X}$	s	Düzy
1. Günlük hayatta olduğu gibi dijital ortamlarda da kişisel veya yasal haklarının (mahremiyet, telif, konuşma özgürlüğü vb.) devam ettiğinin farkındayım.	282	4,02	,88	Yüksek
2. Çevrim içi ortamlarda kendimin ve başkalarının kişisel verilerini (fotoğraf, adres, aile bilgileri vb.) korumak için nasıl davranmam gerektiğini bilirim.	282	4,16	,86	Yüksek
3. Çevrim içi ortamlarda eriştiğim bilgilerin doğru olup olmadığını farklı kaynaklardan sorgulayabilirim.	282	4,11	,78	Yüksek
4. Çevrim içi ortamlarda siber zorbalık (aşağılama, küfür, nefret söylemi vb.) ve istismar gibi davranışların etik ve yasal sorumluluklarının farkındayım.	282	4,22	,82	Çok Yüksek
5. Bilişsel ve ahlakî gelişime uygun olan dijital oyunları ve içerikleri ayırt edebilirim.	282	4,17	,88	Yüksek
6. Çevrim içi ortamlarda yaptığım her şeyin kaydedildiğinin farkındayım.	282	4,19	,75	Yüksek
7. Dijital ortamlarda telif haklarının ihlalinden doğabilecek etik ve yasal sorumlulukların farkındayım.	282	4,08	,89	Yüksek
8. Lisanslı yazılım, demo yazılım, korsan yazılım, kötü amaçlı yazılım ve crack kavramlarının ne olduğunu bilirim.	282	3,89	,98	Yüksek
9. Donanım ve yazılım teknolojilerinin ne olduğunu bilirim.	282	3,80	,98	Yüksek
10. Bilgisayarına işletim sistemini kurabilirim/format atabilirim.	282	3,24	,20	Orta
11. Bilgisayarına ya da diğer elektronik cihazlarına yazılım veya program yükleyebilirim.	282	3,60	,85	Yüksek
12. Torrent, İnternet, World Wide Web (WWW) ifadelerinin ne anlama geldiğini bilirim.	282	3,71	,97	Yüksek
13. Yasaklı İnternet sitelerine erişmek için cihazların proxy/dns ayarlarını değiştirebilirim.	282	2,98	,89	Orta
14. e-Devlet uygulamalarını (MHRS, UYAP, vergi&ceza sorgulama vb.) etkin kullanabilirim.	282	4,23	,92	Çok Yüksek
15. Bulut bilişim teknolojilerini (Google Drive, iCloud, Dropbox vb.) günlük hayatta etkin kullanabilirim.	282	3,95	,94	Yüksek
16. Mobil cihazlarda takvimi sadece tarihe bakmak için değil; aynı zamanda anımsatıcı, not alma, etkinlik oluşturma vb. işler için de kullanabilirim.	282	3,93	,82	Yüksek
17. Çevrim içi ortamlarda "video yüklemek/canlı yayın yapmak" gibi etkinliklerde bulunabilirim	282	3,89	,84	Yüksek
18. Rezervasyon, alışveriş, adres bulma vb. gündelik pratiklerde dijital teknolojileri etkin kullanabilirim.	282	4,20	,86	Yüksek
19. Kullandığım bir web sayfasını sık kullanılanlara veya yer imlerine ekleyebilirim.	282	4,18	,79	Yüksek
20. Dijital teknolojilere dayalı yazılım/uygulama geliştirebilirim.	282	2,85	,92	Orta
21. Programlama dillerinden (Java, C, Visual Basic, PHP, vb.)	282	2,94	,74	Orta

en az birini kullanabilirim.				
22. Uygulamaların kişisel bilgileri (konum, rehber, kamera vb.) erişimini kısıtlamayı bilirim.	282	4,03	,95	Yüksek
23. İstenmeyen/spam epostaları ve ortalama mesajları tanıyıp engelleyebilirim.	282	3,92	,94	Yüksek
24. Sosyal ağlardaki paylaşımlarımda ve profilimdeki gizlilik/güvenlik ayarlarını değiştirebilirim.	282	4,15	,89	Yüksek
25. Nasıl güçlü bir şifre oluşturacağımın farkındayım.	282	4,18	,89	Yüksek
26. Web tasarım sistemlerini (Weebly, Wordpress vb.) kullanarak İnternet sitesi tasarlayıp yayınlatabilirim.	282	2,91	,82	Orta
27. Kendi blog sayfamda veya farklı bloglarda yazı yazıp, paylaşabilirim.	282	3,60	,96	Yüksek
28. Dijital teknolojiler yardımıyla çeşitli imajları (fotoğraf, ses kaydı ve video vb.) değiştirip, yeni içerikler üretebilirim.	282	3,78	,79	Yüksek
29. Alanımla ilgili en az bir tane yazılımı (Photoshop, SPSS, Premiere, Office Word vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	282	3,73	,93	Yüksek

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okur yazarlık düzeyleriyle ilgili maddelerden en yüksek ortalamanın “e-Devlet uygulamalarını (MHRS, UYAP, vergi&ceza sorgulama vb.) etkin kullanabilirim.” Maddesinde ($\bar{X}=4,23$) ortalamayla “Çok yüksek” düzeyinde olduğu görülürken bunu “Çevrim içi ortamlarda siber zorbalık (aşağılama, küfür, nefret söylemi vb.) ve istismar gibi davranışların etik ve yasal sorumluluklarının farkındayım.” Maddesinde ($\bar{X}=4,22$) ortalamayla “Çok yüksek” düzeyindedir. En düşük ortalama ise “Dijital teknolojilere dayalı yazılım/uygulama geliştirebilirim.” Maddesine ($\bar{X}=2,85$) ortalamayla “Orta” düzeyindedir. Diğer maddelere katılımlar ise şöyledir: “Günlük hayatta olduğu gibi dijital ortamlarda da kişisel veya yasal haklarımın (mahremiyet, telif, konuşma özgürlüğü vb.) devam ettiğinin farkındayım.” ($\bar{X}=4,02$) “Yüksek”, “Çevrim içi ortamlarda kendimin ve başkalarının kişisel verilerini (fotoğraf, adres, aile bilgileri vb.) korumak için nasıl davranmam gerektiğini bilirim. .” ($\bar{X}=4,16$) “Yüksek”, “Çevrim içi ortamlarda eriştiğim bilgilerin doğru olup olmadığını farklı kaynaklardan sorgulayabilirim.” ($\bar{X}=4,11$) “Yüksek”, “Bilişsel ve ahlaki gelişime uygun olan dijital oyunları ve içerikleri ayırt edebilirim. ” ($\bar{X}=4,17$) “Yüksek”, “Çevrim içi ortamlarda yaptığım her şeyin kaydedildiğinin farkındayım.” ($\bar{X}=4,19$) “Yüksek”, “Dijital ortamlarda telif haklarının ihlalden doğabilecek etik ve yasal sorumlulukların farkındayım. .” ($\bar{X}=4,08$) “Yüksek”, “Lisanslı yazılım, demo yazılım, korsan yazılım, kötü amaçlı yazılım ve crack kavramlarının ne olduğunu bilirim.” ($\bar{X}=3,89$) “Yüksek”, “Donanım ve yazılım teknolojilerinin ne olduğunu bilirim.” ($\bar{X}=3,80$) “Yüksek”, “Bilgisayarım işletim sistemini kurabilirim/format atabilirim. ” ($\bar{X}=3,24$) “Orta”, “Bilgisayarım ya da diğer elektronik cihazlarıma yazılım veya program yükleyebilirim. .” ($\bar{X}=3,60$) “Yüksek”, “Torrent, İnternet, World Wide Web (WWW) ifadelerinin ne anlama geldiğini bilirim.” ($\bar{X}=3,71$) “Yüksek”, “Yasaklı İnternet sitelerine erişmek için cihazların proxy/dns ayarlarını değiştirebilirim.” ($\bar{X}=2,98$) “Orta”, “Bulut bilişim teknolojilerini (Google Drive, iCloud, Dropbox vb.) günlük

hayatta etkin kullanabilirim. ” ($\bar{X}$ =3,95) “Yüksek”, “Mobil cihazlarda takvimi sadece tarihe bakmak için değil; aynı zamanda anımsatıcı, not alma, etkinlik oluşturma vb. işler için de kullanabilirim.” ($\bar{X}$ =3,93) “Yüksek”, “Çevrim içi ortamlarda "video yüklemek/canlı yayın yapmak" gibi etkinliklerde bulunabilirim.” ($\bar{X}$ =3,89) “Yüksek”, “Rezervasyon, alışveriş, adres bulma vb. gündelik pratiklerde dijital teknolojileri etkin kullanabilirim.” ($\bar{X}$ =4,20) “Yüksek”, “Kullandığım bir web sayfasını sık kullanılanlara veya yer imlerine ekleyebilirim.” ($\bar{X}$ =4,18) “Yüksek”, “Programlama dillerinden (Java, C, Visual Basic, PHP, vb.) en az birini kullanabilirim.” ($\bar{X}$ =2,94) “Orta”, “Uygulamaların kişisel bilgilerine (konum, rehber, kamera vb.) erişimini kısıtlamayı bilirim.” ($\bar{X}$ =4,03) “Yüksek”, “İstenmeyen/spam epostaları ve ortalama mesajları tanıyıp engelleyebilirim.” ($\bar{X}$ =3,92) “Yüksek”, “Sosyal ağlardaki paylaşımlarımda ve profilimdeki gizlilik/güvenlik ayarlarını değiştirebilirim.” ($\bar{X}$ =4,15) “Yüksek”, “Nasıl güçlü bir şifre oluşturacağımın farkındayım.” ($\bar{X}$ =4,18) “Yüksek”, “Web tasarım sistemlerini (Weebly, Wordpress vb.) kullanarak İnternet sitesi tasarlayıp yayınlatabilirim.” ($\bar{X}$ =2,91) “Orta”, “Kendi blog sayfamda veya farklı bloglarda yazı yazıp, paylaşabilirim.” ($\bar{X}$ =3,60) “Yüksek”, “Dijital teknolojiler yardımıyla çeşitli imajları (fotoğraf, ses kaydı ve video vb.) değiştirip, yeni içerikler üretebilirim. ” ($\bar{X}$ =3,78) “Yüksek”, “Alanımla ilgili en az bir tane yazılımı (Photoshop, SPSS, Premiere, Office Word vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.” ($\bar{X}$ =3,73) “Yüksek” düzeyinde olduğu görülmüştür.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu: Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri alt boyutları ne düzeydedir? Araştırma sorusuna cevap olması için yapılan ortalama ve standart sapma analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	n	$\bar{X}$	s	Düzyey
Etik ve Sorumluluk	282	4,13	,67	Yüksek
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	282	3,53	,88	Yüksek
Günlük Kullanım	282	4,06	,78	Yüksek
Profesyonel Üretim	282	2,89	,70	Orta
Gizlilik ve Güvenlik	282	4,07	,83	Yüksek
Sosyal Boyut	282	3,50	,87	Yüksek
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	282	3,81	,66	Yüksek

Tablo 3’te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okur yazarlık alt boyutları düzeyleriyle ilgili en yüksek ortalamanın etik ve sorumluluk boyutunda ($\bar{X}$ =4,13) ortalamayla yüksek düzeyde olduğu görülürken bunu sırasıyla gizlilik ve güvenlik boyutunda ($\bar{X}$ =4,07) ortalamayla yüksek, günlük kullanım boyutunda ($\bar{X}$ =4,06) ortalamayla yüksek, genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda ($\bar{X}$ =3,53)

ortalamayla yüksek ve sosyal boyut boyutunda ($\bar{X}=3,50$) ortalamayla yüksek düzeyinde izlemektedir. En düşük ortalamanın profesyonel üretim boyutunda ($\bar{X}=2,89$) ortalamayla orta düzeyinde olduğu görülmektedir. Genel dijital okuryazarlık düzeyinin ise ($\bar{X}=3,81$) ortalamayla yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu: Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeyleri ne düzeydedir? Araştırma sorusuna cevap olması için ortalama ve standart sapma analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ölçek maddeleri	n	$\bar{X}$	s	Düzyey
1. Yerel, yaşadığım şehir ya da okulla ilgili konular hakkında politik buluşmalara ya da halk toplantılarına çevrimiçi olarak (internet üzerinden) katılıyorum.	282	3,63	,98	Yüksek
2. Yerel, ulusal ya da küresel meseleleri çözmek için diğer insanlarla internet üzerinden çalışma yürütürüm.	282	3,42	,90	Yüksek
3. Sosyal, kültürel, politik veya ekonomik konularda internet üzerinden imza kampanyaları düzenlerim.	282	3,06	,95	Orta
4. Politik ya da sosyal meselelerle ilgili görüşlerimi internet üzerinden düzenli olarak paylaşıyorum.	282	2,88	,94	Orta
5. Politik ve sosyal hususlara ilişkin olarak baskın görüşlere veya statükoya karşı çıkmak için kendi görüşlerimi internet ortamında açıklarım.	282	2,71	,95	Orta
6. Politik ve sosyal konularla ilgilenen internet gruplarına üyeyimdir.	282	2,55	,93	Düşük
7. İhtiyacım olan bilgiyi bulmak için interneti kullanabilirim.	282	4,33	,78	Çok Yüksek
8. Benim için faydalı olan uygulamaları internetten bulabilir ve indirebilirim.	282	4,33	,74	Çok Yüksek
9. Amaçlarıma ulaşmak için dijital teknolojileri (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) kullanabilirim.	282	4,45	,64	Çok Yüksek
10. Dijital teknolojileri (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) kullanarak ne zaman istersem internete erişebilirim.	282	4,32	,70	Çok Yüksek
11. Politik ya da sosyal konularda interneti kullanarak daha çok bilgi edिनirim.	282	3,97	,95	Yüksek
12. İnternet kullanımı aracılığıyla küresel meseleler ile ilgili daha fazla farkındalık sahibiyim.	282	4,05	,79	Yüksek
13. Adaletsiz ya da haksız olduğunu düşündüğüm bir şeyi değiştirmek için çevrimiçi (internet üzerinden) katılımın etkili bir yol olduğunu düşünüyorum.	282	3,64	,96	Yüksek
14. Politik ya da sosyal konulara dahil olmak için çevrimiçi katılımın etkili bir yol olduğunu düşünüyorum.	282	3,47	,97	Yüksek
15. Çevrimiçi katılımın internet dışındaki (sosyal ya da politik olaylara) katılımı da teşvik ettiğini düşünüyorum.	282	3,69	,90	Yüksek
16. Mümkün olduğunda, ziyaret ettiğim haber sitelerinde, bloglarda veya sosyal medya sitelerinde insanların yazdıklarına yorumlar yaparım.	282	2,90	,90	Orta
17. Çevrimiçi ortamlarda (İnternet aracılığı ile) insanlarla iş birliği yapmaktan çevrimdışı ortamlara göre daha çok keyif alırım.	282	2,83	,95	Orta
18. Düşüncelerimi, hislerimi, görüşlerimi ifade etmek için internette özgün mesaj, ses, görüntü ya da videolar paylaşıyorum.	282	3,25	,94	Orta

Tablo 4’te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeyleriyle ilgili maddelerden en yüksek ortalamanın “Amaçlarıma ulaşmak için dijital teknolojileri (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) kullanabilirim.” Maddesinde ($\bar{X}=4,45$) ortalamayla “Çok yüksek” düzeyinde olduğu görülürken bunu “İhtiyacım olan bilgiyi bulmak için interneti kullanabilirim.” Ve “Benim için faydalı olan uygulamaları internette bulabilir ve indirebilirim.” Maddelerine ($\bar{X}=4,33$) ortalamalarla “Çok yüksek” düzeyindedir. En düşük ortalama ise “Politik ve sosyal konularla ilgilenen internet gruplarına üyeyimdir.” Maddesine ($\bar{X}=2,55$) ortalamayla “Düşük” düzeydedir. Diğer maddelere katılımlar ise şöyledir: “Yerel, yaşadığım şehir ya da okulla ilgili konular hakkında politik buluşmalara ya da halk toplantılarına çevrimiçi olarak (internet üzerinden) katılırım.” ($\bar{X}=3,63$) “Yüksek”, “Yerel, ulusal ya da küresel meseleleri çözmek için diğer insanlarla internet üzerinden çalışma yürütürüm.” ($\bar{X}=3,42$) “Yüksek”, “Sosyal, kültürel, politik veya ekonomik konularda internet üzerinden imza kampanyaları düzenlerim.” ($\bar{X}=3,06$) “Orta”, “Politik ya da sosyal meselelerle ilgili görüşlerimi internet üzerinden düzenli olarak paylaşıyorum.” ($\bar{X}=2,88$) “Orta”, “Politik ve sosyal hususlara ilişkin olarak baskın görüşlere veya statükoya karşı çıkmak için kendi görüşlerimi internet ortamında açıklarım.” ($\bar{X}=2,71$) “Orta”, “Dijital teknolojileri (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) kullanarak ne zaman istersem internete erişebilirim.” ($\bar{X}=4,32$) “Çok Yüksek”, “Politik ya da sosyal konularda interneti kullanarak daha çok bilgi edinirim.” ($\bar{X}=3,97$) “Yüksek”, “İnternet kullanımı aracılığıyla küresel meseleler ile ilgili daha fazla farkındalık sahibiyim.” ($\bar{X}=4,05$) “Yüksek”, “Adaletsiz ya da haksız olduğunu düşündüğüm bir şeyi değiştirmek için çevrimiçi (internet üzerinden) katılımın etkili bir yol olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,64$) “Yüksek”, “Politik ya da sosyal konulara dahil olmak için çevrimiçi katılımın etkili bir yol olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,47$) “Yüksek”, “Çevrimiçi katılımın internet dışındaki (sosyal ya da politik olaylara) katılımı da teşvik ettiğini düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,69$) “Yüksek”, “Mümkün olduğunda, ziyaret ettiğim haber sitelerinde, bloglarda veya sosyal medya sitelerinde insanların yazdıklarına yorumlar yaparım.” ($\bar{X}=2,90$) “Orta”, “Çevrimiçi ortamlarda (İnternet aracılığı ile) insanlarla iş birliği yapmaktan çevrimdışı ortamlara göre daha çok keyif alırım.” ($\bar{X}=2,83$) “Orta”, “Düşüncelerimi, hislerimi, görüşlerimi ifade etmek için internette özgün mesaj, ses, görüntü ya da videolar paylaşıyorum.” ($\bar{X}=3,25$) “Orta” düzeyde olduğu görülmüştür.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu: Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık alt boyutları düzeyleri ne

düzyededir? Araştırma sorusuna cevap olması için ortalama ve standart sapma analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	n	$\bar{X}$	s	Düzy
İnternette Politik Aktivizm	282	3,04	,85	Orta
Teknik Beceriler	282	4,36	,65	Çok Yüksek
Yerel/Küresel Farkındalık	282	4,14	,70	Yüksek
Eleştirel Bakış Açısı	282	3,71	,74	Yüksek
Ağ etkenliği	282	2,99	,92	Orta
Genel dijital vatandaşlık düzeyi	282	3,53	,59	Yüksek

Tablo 5’te görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık alt boyutları düzeyleriyle ilgili en yüksek ortalamanın teknik beceriler boyutunda ($\bar{X}=4,36$) ortalamayla çok yüksek düzeyde olduğu görülürken bunu sırasıyla yerel/küresel farkındalık boyutu ($\bar{X}=4,14$) ortalamayla yüksek, eleştirel bakış açısı boyutu ($\bar{X}=3,71$) ortalamayla yüksek ve internette politik aktivizm boyutu ($\bar{X}=3,04$) ortalamayla yüksek düzeyindedir. En düşük ortalama ise ağ etkenliği boyutu ($\bar{X}=2,99$) ortalamayla orta düzeydedir. Genel dijital vatandaşlık düzeyi ($\bar{X}=3,53$) ortalamayla yüksek düzeydedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu: Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okur Yazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Etik ve Sorumluluk	Kadın	236	4,10	,69	280	-2,03	,04*
	Erkek	46	4,32	,52			
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Kadın	236	3,46	,87	280	-3,56	,00*
	Erkek	46	3,96	,86			
Günlük Kullanım	Kadın	236	4,01	,81	280	-2,80	,00*
	Erkek	46	4,36	,52			
Profesyonel Üretim	Kadın	236	2,84	,97	280	-1,78	,07
	Erkek	46	3,16	,78			
Gizlilik ve Güvenlik	Kadın	236	4,01	,85	280	-2,73	,00*
	Erkek	46	4,38	,63			
Sosyal Boyut	Kadın	236	3,49	,83	280	-,74	,45
	Erkek	46	3,59	,68			
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	Kadın	236	3,76	,68	280	-2,95	,00*
	Erkek	46	4,08	,54			

* p<0,05

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre profesyonel üretim boyutunda ($t_{(280)}=-1,78; p>,05$) ve sosyal boyutta ($t_{(280)}=-,74; p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak etik ve sorumluluk boyutunda ($t_{(280)}=-2,03; p<,05$), genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda ($t_{(280)}=-3,56; p<,05$), günlük kullanım boyutunda ($t_{(280)}=-2,80; p<,05$), gizlilik ve güvenlik boyutunda ($t_{(280)}=-2,73; p<,05$) ve genel dijital okuryazarlık düzeyinde ($t_{(280)}=-2,95; p<,05$) anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Etik ve sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, gizlilik ve güvenlik boyutlarıyla genel dijital okuryazarlık düzeyinde ortalamalar incelendiğinde erkek okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okur Yazarlık Düzeylerinin Yaşa Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Yaş	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Etik ve Sorumluluk	24-33	53	4,31	,52	3;278	4,80	,00*	1-4;
	34-40	125	4,19	,59				2-4
	41-45	49	4,11	,80				
	46 +	55	3,85	,77				
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	24-33	53	3,64	,93	3;278	4,41	,00*	1-4;
	34-40	125	3,64	,85				2-4;
	41-45	49	3,61	,77				3-4
	46 +	55	3,15	,93				
Günlük Kullanım	24-33	53	4,39	,46	3;278	5,66	,00*	1-4;
	34-40	125	4,13	,70				2-4
	41-45	49	4,00	,88				
	46 +	55	3,64	,92				
Profesyonel Üretim	24-33	53	2,26	,98	3;278	6,18	,00*	1-2;
	34-40	125	3,13	,96				1-3;
	41-45	49	3,00	,96				1-4
	46 +	55	2,88	,97				
Gizlilik ve Güvenlik	24-33	53	4,37	,57	3;278	4,87	,00*	1-3;
	34-40	125	4,13	,70				1-4;
	41-45	49	3,94	,97				2-4
	46 +	55	3,75	,91				
Sosyal Boyut	24-33	53	3,32	,99	3;278	3,71	,01*	2-4
	34-40	125	3,65	,71				
	41-45	49	3,59	,85				
	46 +	55	3,30	,73				
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	24-33	53	3,92	,56	3;278	4,32	,00*	1-4;
	34-40	125	3,91	,60				2-4
	41-45	49	3,81	,74				
	46 +	55	3,51	,76				

* P<0,05 1.23-33 yaş 2.34-40 yaş 3.41-45 yaş 4.46 yaş ve üstü

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş

değişkenine göre etik ve sorumluluk boyutunda ($F_{(3;278)}=4,80$; $p<,05$), genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda ($F_{(3;278)}=4,41$; $p<,05$), günlük kullanım boyutunda ($F_{(3;278)}=5,66$; $p<,05$), profesyonel üretim boyutunda ($F_{(3;278)}=6,18$; $p<,05$), gizlilik ve güvenlik boyutunda ($F_{(3;278)}=4,87$; $p<,05$), sosyal boyutta ($F_{(3;278)}=3,71$; $p<,05$) ve genel dijital okuryazarlık düzeyinde ($F_{(3;278)}=4,32$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermiştir.

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda etik ve sorumluluk boyutunda 24-33 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 24-33 yaş lehine yüksek ve 34-40 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 34-40 yaş lehine yüksek olduğu ve yaş arttıkça düzeyin düştüğü görülmüştür.

Genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda 24-33, 34-40 ve 41-45 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 24-33, 34-40 ve 41-45 yaşlardaki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Günlük kullanım boyutunda 24-33 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 24-33 yaş lehine yüksek ve 34-40 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 34-40 yaş lehine yüksek olduğu ve yaş arttıkça düzeyin düştüğü görülmüştür.

Profesyonel üretim boyutunda 24-33 yaşlardaki öğretmenlerle 34-40, 41-45 ve 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 34-40 ve 41-45 yaşlardaki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Gizlilik ve güvenlik boyutunda 24-33 yaşlardaki öğretmenlerle 41-45 yaşlardakiler arasında, 24-33 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında, 34-40 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında ve yaşları genç olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Sosyal boyut boyutunda 34-40 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında ve yaşları 34-40 olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Genel dijital okuryazarlık düzeyinde 24-33 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 24-33 yaş lehine yüksek ve 34-40 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 34-40 yaş lehine yüksek olduğu ve yaş arttıkça düzeyin düştüğü görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşları arttıkça genel olarak düştüğü ve yaşı genç olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşları fazla olanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdem değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okur Yazarlık Düzeylerinin Kıdeme Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Etik ve Sorumluluk	10 yıl ve altı	71	4,41	,50	3;278	7,16	,00*	1-2;
	11-15 yıl	113	4,12	,60				1-3;
	16-20 yıl	48	3,81	,82				1-4
	21 yıl ve üstü	50	4,09	,75				
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	10 yıl ve altı	71	3,88	,69	3;278	4,43	,00*	1-2;
	11-15 yıl	113	3,49	,98				1-3;
	16-20 yıl	48	3,31	,66				1-4
	21 yıl ve üstü	50	3,38	,97				
Günlük Kullanım	10 yıl ve altı	71	4,48	,50	3;278	8,08	,00*	1-2;
	11-15 yıl	113	4,04	,70				1-3;
	16-20 yıl	48	3,68	,82				1-4
	21 yıl ve üstü	50	3,88	,96				
Profesyonel Üretim	10 yıl ve altı	71	2,68	,96	3;278	1,27	,28	-
	11-15 yıl	113	2,93	,94				
	16-20 yıl	48	2,96	,69				
	21 yıl ve üstü	50	3,05	,92				
Gizlilik ve Güvenlik	10 yıl ve altı	71	4,46	,47	3;278	8,91	,00*	1-2;
	11-15 yıl	113	4,06	,74				1-3;
	16-20 yıl	48	3,55	,94				1-4
	21 yıl ve üstü	50	4,03	,92				
Sosyal Boyut	10 yıl ve altı	71	3,43	,89	3;278	1,32	,26	-
	11-15 yıl	113	3,62	,79				
	16-20 yıl	48	3,39	,76				
	21 yıl ve üstü	50	3,47	,76				
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	10 yıl ve altı	71	4,07	,50	3;278	5,96	,00*	1-3;
	11-15 yıl	113	3,82	,65				1-4
	16-20 yıl	48	3,53	,66				
	21 yıl ve üstü	50	3,74	,79				

* $P < 0,05$ 1.10 yıl ve altı 2.11-15 yıl 3.16-20 yıl 4.21 yıl ve üstü

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdem değişkenine göre profesyonel üretim boyutunda ($F_{(3;278)}=1,27$; $p>,05$), sosyal boyutta ($F_{(3;278)}=1,32$; $p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak etik ve sorumluluk boyutunda ($F_{(3;278)}=7,16$; $p<,05$), genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda ($F_{(3;278)}=4,43$; $p<,05$), günlük kullanım boyutunda ($F_{(3;278)}=8,08$; $p<,05$), gizlilik ve güvenlik boyutunda ($F_{(3;278)}=8,91$; $p<,05$) ve genel dijital okuryazarlık düzeyinde ($F_{(3;278)}=5,96$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermiştir.

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda etik ve sorumluluk boyutunda kıdemi 10 yıl altında olanlarla 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar arasında ve kıdemi 10 yıl ve altında olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda kıdemi 10 yıl altında olanlarla 11-15 yıl, 16-20

yıl ve 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar arasında ve kıdemi 10 yıl ve altında olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Günlük kullanım boyutunda kıdemi 10 yıl altında olanlarla 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar arasında ve kıdemi 10 yıl ve altında olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Gizlilik ve güvenlik boyutunda kıdemi 10 yıl altında olanlarla 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar arasında ve kıdemi 10 yıl ve altında olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Genel dijital okuryazarlık düzeyinde boyutunda kıdemi 10 yıl altında olanlarla 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar arasında ve kıdemi 10 yıl ve altında olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdem arttıkça genel olarak düştüğü ve kıdemi az olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdemi fazla olanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okur Yazarlık Düzeylerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayısına Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Öğrenci sayısı	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Etik ve Sorumluluk	12 ve altında	53	4,44	,43	3;278	8,19	,00*	1-4;
	13-20	82	4,32	,51				2-4;
	21-24	50	4,15	,54				3-4
	25 +	97	3,81	,82				
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	12 ve altında	53	3,87	,73	3;278	4,06	,00*	1-3;
	13-20	82	3,62	,83				1-4
	21-24	50	3,38	,90				
	25 +	97	3,37	,95				
Günlük Kullanım	12 ve altında	53	4,32	,69	3;278	7,24	,00*	1-4;
	13-20	82	4,33	,56				2-4
	21-24	50	4,02	,72				
	25 +	97	3,71	,87				
Profesyonel Üretim	12 ve altında	53	2,72	,81	3;278	3,85	,01*	3-4
	13-20	82	2,89	,83				
	21-24	50	2,57	,79				
	25 +	97	3,16	,97				
Gizlilik ve Güvenlik	12 ve altında	53	4,31	,50	3;278	6,52	,00*	1-3;
	13-20	82	4,35	,59				1-4;
	21-24	50	3,83	,95				2-3;
	25 +	97	3,82	,98				2-4
Sosyal Boyut	12 ve altında	53	3,67	,51	3;278	2,58	,05	-
	13-20	82	3,55	,84				
	21-24	50	3,25	,88				
	25 +	97	3,50	,85				
Genel dijital okuryazarlık	12 ve altında	53	4,05	,48	3;278	6,85	,00*	1-3;

düzeyi	13-20	82	3,98	,50	1-4;
	21-24	50	3,69	,67	2-4
	25 +	97	3,61	,79	
* P<0,05	1.12 ve altı	2.13-20	3. 21-24	4.25 ve üstü	

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre sosyal boyutta ($F_{(3;278)}=2,58$; $p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak etik ve sorumluluk boyutunda ($F_{(3;278)}= 8,19$; $p<,05$), genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda ($F_{(3;278)}=4,06$; $p<,05$), günlük kullanım boyutunda ($F_{(3;278)}=7,24$; $p<,05$), profesyonel üretim boyutunda ($F_{(3;278)}=3,85$; $p<,05$), gizlilik ve güvenlik boyutunda ($F_{(3;278)}=6,52$; $p<,05$) ve genel dijital okuryazarlık düzeyinde ($F_{(3;278)}=6,85$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermiştir.

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda etik ve sorumluluk boyutunda öğrenci sayısı 12 ve altında, 13-20 ve 21-24 olanlarla öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci sayısı 12 ve altında, 13-20 ve 21-24 olanlar lehine yüksektir.

Genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla 21-24 olanlar arasında ve öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci sayısı 12 ve altında olanlar lehine yüksektir.

Günlük kullanım boyutunda öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci sayısı 13-20 olanlarla öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar arasında, öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla 13-20 olanlar lehine yüksektir.

Profesyonel üretim boyutunda öğrenci sayısı 21-24 olanlarla öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar lehine yüksektir.

Gizlilik ve güvenlik boyutunda öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla öğrenci sayısı 21-24 ve öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci sayısı 12 ve altında olanlar lehine; öğrenci sayısı 13-20 olanlarla öğrenci sayısı 21-24 ve öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci sayısı 13-20 olanlar lehine yüksektir.

Genel dijital okuryazarlık düzeyinde öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla öğrenci sayısı 21-24 ve öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci sayısı 12 ve altında olanlar lehine; öğrenci sayısı 13-20 olanlarla öğrenci sayısı 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci sayısı 13-20 olanlar lehine yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okur Yazarlık Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Etik ve Sorumluluk	Lisans	247	4,11	,67	280	-1,87	,06
	Yüksek lisans	35	4,33	,65			
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Lisans	247	3,56	,85	280	1,25	,21
	Yüksek lisans	35	3,36	,97			
Günlük Kullanım	Lisans	247	4,08	,79	280	,93	,35
	Yüksek lisans	35	3,95	,65			
Profesyonel Üretim	Lisans	247	2,90	,96	280	,13	,89
	Yüksek lisans	35	2,87	,98			
Gizlilik ve Güvenlik	Lisans	247	4,10	,79	280	1,77	,07
	Yüksek lisans	35	3,84	,94			
Sosyal Boyut	Lisans	247	3,50	,78	280	-,40	,68
	Yüksek lisans	35	3,56	,98			
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	Lisans	247	3,82	,67	280	,36	,71
	Yüksek lisans	35	3,78	,64			

* P<0,05

Tablo 10'da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre etik ve sorumluluk boyutunda ($t_{(280)}=-1,87$; $p>,05$), genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda ($t_{(280)}=1,25$; $p>,05$), günlük kullanım boyutunda ($t_{(280)}=.93$; $p>,05$), profesyonel üretim boyutunda ($t_{(280)}=.13$; $p>,05$), gizlilik ve güvenlik boyutunda ($t_{(280)}=1,77$; $p>,05$), sosyal boyutta ($t_{(280)}=-,40$; $p>,05$) ve genel dijital okuryazarlık düzeyinde ($t_{(280)}=.36$; $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim düzeylerinin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmaya göre farklılık göstermediği ve benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okur Yazarlık Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Etik ve Sorumluluk	Evli	195	4,11	,69	280	-,97	,32
	Bekar	87	4,19	,63			
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Evli	195	3,54	,83	280	,14	,88
	Bekar	87	3,53	,97			
Günlük Kullanım	Evli	195	4,05	,80	280	-,44	,65
	Bekar	87	4,09	,71			
Profesyonel Üretim	Evli	195	2,87	,94	280	-,53	,59
	Bekar	87	2,95	,95			
Gizlilik ve Güvenlik	Evli	195	4,07	,87	280	-,13	,88
	Bekar	87	4,08	,75			
Sosyal Boyut	Evli	195	3,46	,78	280	-1,56	,12
	Bekar	87	3,62	,86			
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	Evli	195	3,80	,67	280	-,65	,51
	Bekar	87	3,85	,66			

* P<0,05

Tablo 11'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre etik ve sorumluluk boyutunda ($t_{(280)}=-,97$; $p>,05$), genel bilgi

ve işlevsel beceriler boyutunda ($t_{(280)}=,14$; $p>,05$), günlük kullanım boyutunda ($t_{(280)}=-,44$; $p>,05$), profesyonel üretim boyutunda ($t_{(280)}=-,53$; $p>,05$), gizlilik ve güvenlik boyutunda ($t_{(280)}=-,13$; $p>,05$), sosyal boyutta ($t_{(280)}=-1,56$; $p>,05$) ve genel dijital okuryazarlık düzeyinde ($t_{(280)}=-,65$; $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin medeni durumlarının evli ya da bekar olmasına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin dijital platformları takip durumu değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okur Yazarlık Düzeylerinin Dijital Platformları Takip Durumuna Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	D. Platformları takip durumu	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Etik ve Sorumluluk	Hiç	35	3,79	,81	2;279	6,08	,00*	1-3;
	Az	128	4,00	,62				2-3
	Çok	119	4,38	,60				
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Hiç	35	3,22	,86	2;279	8,08	,00*	1-3;
	Az	128	3,19	,75				2-3
	Çok	119	4,01	,81				
Günlük Kullanım	Hiç	35	3,55	,85	2;279	8,31	,00*	1-3;
	Az	128	3,81	,65				2-3
	Çok	119	4,48	,67				
Profesyonel Üretim	Hiç	35	2,99	,73	2;279	7,75	,00*	1-3;
	Az	128	2,62	,90				2-3
	Çok	119	3,16	,93				
Gizlilik ve Güvenlik	Hiç	35	3,59	,77	2;279	7,82	,00*	1-3;
	Az	128	3,84	,56				2-3
	Çok	119	4,46	,80				
Sosyal Boyut	Hiç	35	3,16	,81	2;279	6,92	,00*	1-3;
	Az	128	3,32	,75				2-3
	Çok	119	3,80	,77				
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	Hiç	35	3,45	,77	2;279	8,45	,00*	1-3;
	Az	128	3,58	,53				2-3
	Çok	119	4,17	,60				
* P<0,05	1. Hiç	2. Az	3. Çok					

Tablo 12’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin dijital platformları takip durumu değişkenine göre etik ve sorumluluk boyutunda ($F_{(2;279)}=6,08$; $p<,05$), genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda ($F_{(2;279)}=8,08$; $p<,05$), günlük kullanım boyutunda ($F_{(2;279)}=8,31$; $p<,05$), profesyonel üretim boyutunda ($F_{(2;279)}=7,75$; $p<,05$), gizlilik ve güvenlik boyutunda ($F_{(2;279)}=7,82$; $p<,05$), sosyal boyutta ($F_{(2;279)}=6,92$; $p<,05$) ve genel dijital okuryazarlık düzeyinde ($F_{(2;279)}=8,45$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermiştir.

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bütün boyutlarda ve genel olarak düzeylerinin dijital platformları takip düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında ve orta olanlarla yüksek olanlar arasında ve yüksek olarak belirtenler lehine

yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin web 2 araçlarını kullanma durumu değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okur Yazarlık Düzeylerinin Web 2 Araçlarını Kullanma Durumuna Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Web 2 araçlarını kullanma	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Etik ve Sorumluluk	Hiç	35	3,82	,57	2;279	7,51	,00*	1-3;
	Az	171	3,98	,66				2-3
	Çok	76	4,62	,46				
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Hiç	35	3,10	,71	2;279	8,56	,00*	1-3;
	Az	171	3,30	,85				2-3
	Çok	76	4,28	,53				
Günlük Kullanım	Hiç	35	3,76	,65	2;279	7,55	,00*	1-3;
	Az	171	3,87	,77				2-3
	Çok	76	4,64	,51				
Profesyonel Üretim	Hiç	35	2,81	,98	2;279	7,64	,00*	1-3;
	Az	171	2,56	,99				2-3
	Çok	76	3,68	,93				
Gizlilik ve Güvenlik	Hiç	35	3,83	,93	2;279	7,62	,00*	1-3;
	Az	171	3,83	,79				2-3
	Çok	76	4,72	,41				
Sosyal Boyut	Hiç	35	3,16	,79	2;279	7,60	,00*	1-3;
	Az	171	3,30	,71				2-3
	Çok	76	4,12	,70				
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	Hiç	35	3,50	,60	2;279	8,11	,00*	1-3;
	Az	171	3,61	,59				2-3
	Çok	76	4,43	,41				
* P<0,05	1. Hiç	2. Az	3. Çok					

Tablo 13'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin web 2 araçlarını kullanma durumu değişkenine göre etik ve sorumluluk boyutunda ($F_{(2;279)}=7,51$; $p<,05$), genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda ($F_{(2;279)}=8,56$; $p<,05$), günlük kullanım boyutunda ($F_{(2;279)}=7,55$; $p<,05$), profesyonel üretim boyutunda ($F_{(2;279)}=7,64$; $p<,05$), gizlilik ve güvenlik boyutunda ($F_{(2;279)}=7,62$; $p<,05$), sosyal boyutta ($F_{(2;279)}=6,60$; $p<,05$) ve genel dijital okuryazarlık düzeyinde ($F_{(2;279)}=8,11$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermiştir.

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bütün boyutlarda ve genel olarak düzeylerinin web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında ve orta olanlarla yüksek olanlar arasında ve yüksek olarak belirtenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu: Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeyleri öğretmenlerin

demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin web 2 araçlarını kullanma durumu değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İnternette Politik Aktivizm	Kadın	236	3,00	,83	280	-1,68	,09
	Erkek	46	3,24	,92			
Teknik Beceriler	Kadın	236	4,30	,66	280	-3,33	,00*
	Erkek	46	4,65	,49			
Yerel/Küresel Farkındalık	Kadın	236	4,12	,71	280	-1,34	,18
	Erkek	46	4,27	,68			
Eleştirel Bakış Açısı	Kadın	236	3,68	,73	280	-1,37	,17
	Erkek	46	3,85	,75			
Ağ etkenliği	Kadın	236	2,95	,90	280	-1,58	,11
	Erkek	46	3,19	,94			
Genel dijital vatandaşlık düzeyi	Kadın	236	3,48	,57	280	-2,40	,01*
	Erkek	46	3,71	,64			

* $P < 0,05$

Tablo 14'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre internette politik aktivizm boyutunda ($t_{(280)} = -1,68$; $p > ,05$), yerel/küresel farkındalık boyutunda ($t_{(280)} = -1,34$; $p > ,05$), eleştirel bakış açısı boyutunda ($t_{(280)} = -1,37$; $p > ,05$) ve ağ etkenliği boyutunda ($t_{(280)} = -1,58$; $p > ,05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak teknik beceriler boyutunda ($t_{(280)} = -3,33$; $p < ,05$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyinde ($t_{(280)} = -2,40$; $p < ,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde teknik beceriler boyutuyla genel dijital vatandaşlık düzeyinde erkeklerin dijital vatandaşlık düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin yaş değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Yaşa Göre Analizine İlişkin Bulgular

	Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
İnternette Politik Aktivizm	24-33	53	3,01	,99	3;278	,73	,53	-
	34-40	125	3,10	,83				
	41-45	49	3,08	,74				
	46 +	55	2,91	,82				
Teknik Beceriler	24-33	53	4,59	,48	3;278	7,57	,00*	1-3; 1-4; 2-4
	34-40	125	4,43	,62				
	41-45	49	4,27	,75				
	46 +	55	4,05	,65				
Yerel/Küresel Farkındalık	24-33	53	4,30	,65	3;278	3,96	,00*	1-4; 3-4
	34-40	125	4,16	,71				

	41-45	49	4,23	,71				
	46 +	55	3,87	,69				
Eleştirel Bakış Açısı	24-33	53	3,94	,72	3;278	2,17	,09	-
	34-40	125	3,66	,75				
	41-45	49	3,66	,67				
	46 +	55	3,65	,74				
Ağ etkenliği	24-33	53	3,01	,91	3;278	,05	,98	-
	34-40	125	2,99	,99				
	41-45	49	2,95	,76				
	46 +	55	3,02	,93				
Genel dijital vatandaşlık düzeyi	24-33	53	3,63	,61	3;278	1,49	,21	-
	34-40	125	3,55	,61				
	41-45	49	3,52	,55				
	46 +	55	3,39	,56				

* P<0,05 1.23-33 yaş 2.34-40 yaş 3.41-45 yaş 4.46 yaş ve üstü

Tablo 15'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin yaş değişkenine göre internette politik aktivizm boyutunda ($F_{(3;278)} = ,73$; $p >,05$), eleştirel bakış açısı boyutunda ($F_{(3;278)} = 2,17$; $p >,05$), ağ etkenliği boyutunda ($F_{(3;278)} = ,05$; $p >,05$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyinde ($F_{(3;278)} = 1,49$; $p >,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak teknik beceriler boyutunda ($F_{(3;278)} = 7,57$; $p <,05$) ve yerel/küresel farkındalık boyutlarında ise anlamlı farklılık görülmüştür ($F_{(3;278)} = 3,96$; $p <,05$).

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda teknik beceriler boyutunda 24-33 yaşlardaki öğretmenlerle 41-45 yaş öğretmenler ve 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 24-33 yaş lehine yüksek ve 34-40 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup 34-40 yaş lehine yüksek olduğu ve yaş arttıkça dijital vatandaşlık düzeyinin düştüğü görülmüştür.

Yerel/küresel farkındalık boyutunda 24-33 yaşlardaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündekiler arasında, 41-45 yaş öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında ve 24-33 ve 41-45 yaş öğretmenler lehine yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin kıdem değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Kıdeme Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Kıdem	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
İnternette	10 yıl ve altı	71	2,96	,86	3;278	2,19	,08	-
Aktivizm	11-15 yıl	113	3,19	,90				
	16-20 yıl	48	3,00	,66				
	21 yıl ve üstü	50	2,86	,84				
Teknik Beceriler	10 yıl ve altı	71	4,67	,44	3;278	8,14	,00*	1-2;
	11-15 yıl	113	4,36	,63				1-3;
	16-20 yıl	48	3,98	,75				1-4;
	21 yıl ve üstü	50	4,28	,63				2-3
Yerel/Küresel	10 yıl ve altı	71	4,43	,65	3;278	6,20	,00*	1-2;

Farkındalık	11-15 yıl	113	4,10	,69				1-3;
	16-20 yıl	48	3,92	,63				1-4
	21 yıl ve üstü	50	4,06	,79				
Eleştirel Bakış Açısı	10 yıl ve altı	71	3,79	,78	3;278	1,39	,24	-
	11-15 yıl	113	3,72	,76				
	16-20 yıl	48	3,52	,55				
Ağ etkenliği	21 yıl ve üstü	50	3,76	,78				
	10 yıl ve altı	71	2,80	,85	3;278	1,66	,17	-
	11-15 yıl	113	3,10	,97				
Genel dijital vatandaşlık düzeyi	16-20 yıl	48	2,95	,72				
	21 yıl ve üstü	50	3,05	,91				
	10 yıl ve altı	71	3,56	,55	3;278	1,74	,15	-
	11-15 yıl	113	3,59	,67				
	16-20 yıl	48	3,38	,38				
	21 yıl ve üstü	50	3,47	,60				
* P<0,05 1.10 yıl ve altı 2.11-15 yıl 3.16-20 yıl 4.21 yıl ve üstü								

Tablo 16’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin kıdem değişkenine göre internette politik aktivizm boyutunda ($F_{(3;278)}=2,19; p>,05$), eleştirel bakış açısı boyutunda ($F_{(3;278)}=1,39; p>,05$), ağ etkenliği boyutunda ($F_{(3;278)}=1,66; p>,05$), genel dijital vatandaşlık düzeyinde ($F_{(3;278)}=1,74; p>,05$) anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak teknik beceriler boyutunda ($F_{(3;278)}=8,14; p>,05$) ve yerel/küresel farkındalık boyutunda ($F_{(3;278)}=6,20; p>,05$) anlamlı farklılık göstermiştir.

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda teknik beceriler boyutunda kıdemi 10 yıl altında olanlarla 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar arasında ve kıdemi 10 yıl ve altında olanlar lehine yüksek; 11-15 yıl kıdemi öğretmenlerle 16 yıl kıdemi öğretmenler arasında ve 11-15 yıl kıdemi öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Yerel/küresel farkındalık boyutunda kıdemi 10 yıl altında olanlarla 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar arasında ve kıdemi 10 yıl ve altında olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayısına Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Öğrenci sayısı	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
İnternette Politik Aktivizm	12 ve altında	53	3,02	,83	3;278	8,42	,00*	1-2;
	13-20	82	3,08	,90				2-3;
	21-24	50	2,51	,57				3-4
	25 +	97	3,30	,81				
Teknik Beceriler	12 ve altında	53	4,67	,43	3;278	8,78	,00*	1-3;
	13-20	82	4,51	,55				1-4;
	21-24	50	4,33	,52				2-4
	25 +	97	4,07	,76				

Yerel/Küresel Farkındalık	12 ve altında	53	4,49	,56	3;278	7,93	,00*	1-3;
	13-20	82	4,31	,61				1-4;
	21-24	50	3,95	,66				2-3;
	25 +	97	3,91	,76				2-4
Eleştirel Bakış Açısı	12 ve altında	53	3,71	,69	3;278	6,73	,00*	1-3;
	13-20	82	3,86	,64				2-3;
	21-24	50	3,31	,68				3-4
	25 +	97	3,79	,80				
Ağ etkenliği	12 ve altında	53	2,67	,88	3;278	8,09	,00*	1-4;
	13-20	82	3,03	,93				2-3;
	21-24	50	2,61	,69				3-4
	25 +	97	3,33	,93				
Genel dijital vatandaşlık düzeyi	12 ve altında	53	3,55	,54	3;278	7,82	,00*	1-3;
	13-20	82	3,62	,54				2-3;
	21-24	50	3,17	,48				3-4
	25 +	97	3,62	,65				
* P<0,05	1.12 ve altı	2.13-20	3. 21-24	4.25 ve üstü				

Tablo 17’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre internette politik aktivizm boyutunda ($F_{(3;278)} = 8,42$; $p < ,05$), teknik beceriler boyutunda ($F_{(3;278)} = 8,78$; $p < ,05$), yerel/küresel farkındalık boyutunda ($F_{(3;278)} = 7,93$; $p < ,05$), eleştirel bakış açısı boyutunda ($F_{(3;278)} = 6,73$; $p < ,05$), ağ etkenliği boyutunda ($F_{(3;278)} = 8,09$; $p < ,05$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyinde ($F_{(3;278)} = 7,82$; $p < ,05$) anlamlı farklılık görülmüştür.

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda internette politik aktivizm boyutunda öğrenci sayısı 12 ve altında, 13-20 olanlar arasında 13-20 olanlarla 21-24 olanlar arasında ve 21-24 olanlarla 25 ve üzerinde olanlar arasında ve öğrenci sayısı 13-20 olanlarla 25 ve üzeri olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Teknik beceriler boyutunda öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla 21-24 ve 25 ve üstünde olanlar arasında öğrenci sayısı 12 ve altında olanlar lehine, 13-20 olanlarla 25 ve üstüne olanlar arasında ve 13-20 olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Yerel/küresel farkındalık boyutunda öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla 21-24 ve 25 ve üstünde olanlar arasında öğrenci sayısı 12 ve altında olanlar lehine, 13-20 olanlarla 21-24 olanlar ve 25 ve üstüne olanlar arasında ve 13-20 olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Eleştirel bakış açısı boyutunda öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla 21-24 olanlar arasında, 13-20 olanlarla 21-24 olanlar arasında, 21-24 olanlarla 25 ve üstünde olanlar arasında ve 21-24 öğrencisi olanlar aleyhine düşüktür.

Ağ etkenliği öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla 25 ve üstünde olanlar arasında, öğrenci sayısı 13-20 olanlarla 21-24 olanlar arasında, öğrenci sayısı 21-24 olanlarla 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci sayıları 13-20 ile 25 ve üstünde olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Genel dijital vatandaşlık düzeyinde öğrenci sayısı 12 ve altında olanlarla 21-24 olanlar

arasında, öğrenci sayısı 13-20 olanlarla 21-24 olanlar arasında, öğrenci sayısı 21-24 olanlarla 25 ve üstünde olanlar arasında ve öğrenci mevcudu 21-24 olanlar aleyhine düşük olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
İnternette Politik Aktivizm	Lisans	247	2,99	,84	280	-3,01	,00*
	Yüksek lisans	35	3,44	,80			
Teknik Beceriler	Lisans	247	4,37	,64	280	,56	,57
	Yüksek lisans	35	4,30	,72			
Yerel/Küresel Farkındalık	Lisans	247	4,16	,70	280	,77	,44
	Yüksek lisans	35	4,06	,74			
Eleştirel Bakış Açısı	Lisans	247	3,72	,74	280	,52	,60
	Yüksek lisans	35	3,65	,68			
Ağ etkenliği	Lisans	247	2,97	,94	280	-,77	,43
	Yüksek lisans	35	3,10	,81			
Genel dijital vatandaşlık düzeyi	Lisans	247	3,51	,58	280	-1,29	,19
	Yüksek lisans	35	3,65	,65			

* P<0,05

Tablo 18’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre teknik beceriler boyutunda ($t_{(280)}=,56$; $p>,05$), yerel/küresel farkındalık boyutunda ($t_{(280)}=,77$; $p>,05$), eleştirel bakış açısı boyutunda ($t_{(280)}=,52$; $p>,05$), ağ etkenliği boyutunda ($t_{(280)}= -,77$; $p>,05$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyinde ($t_{(280)}= -1,87$; $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak internette politik aktivizm boyutunda ($t_{(280)}= -3,01$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermiştir. İnternette politik aktivizm boyutunda ortalamalar incelendiğinde Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının lisans mezunlarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre internette politik aktivizm boyutunda yüksek lisans mezunlarının kendilerini lisans mezunlarından daha yüksek dijital vatandaş olarak gördükleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
İnternette Politik Aktivizm	Evli	195	2,96	,84	280	-2,31	,02*

Teknik Beceriler	Bekar	87	3,22	,84	280	,42	,67
	Evli	195	4,37	,63			
Yerel/Küresel Farkındalık	Bekar	87	4,33	,68	280	1,36	,17
	Evli	195	4,18	,67			
Eleştirel Bakış Açısı	Bekar	87	4,06	,77	280	-,89	,37
	Evli	195	3,68	,76			
Ağ etkenliği	Bekar	87	3,77	,69	280	-1,78	,07
	Evli	195	2,92	,95			
Genel dijital vatandaşlık düzeyi	Bekar	87	3,14	,85	280	-1,52	,12
	Evli	195	3,49	,58			
	Bekar	87	3,61	,62			

* P<0,05

Tablo 19’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre teknik beceriler boyutunda ($t_{(280)}=,42; p>,05$), yerel/küresel farkındalık boyutunda ($t_{(280)}=1,36; p>,05$), eleştirel bakış açısı boyutunda ($t_{(280)}=-,89; p>,05$), ağ etkenliği boyutunda ($t_{(280)}=-1,78; p>,05$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyinde ($t_{(280)}=-1,52; p>,05$) anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak internette politik aktivizm boyutunda ($t_{(280)}=-2,31; p<,05$) anlamlı fark görülmüştür. İnternette politik aktivizm boyutunda ortalamalar incelendiğinde evlilere göre bekar öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre bekar öğretmenlerin internette politik aktivizm boyutunda daha yüksek dijital vatandaşlık düzeyine sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin dijital platformları takip durumu değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Dijital Platformları Takip Durumuna Göre Anova Testi Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları	D. Platformları takip durumu	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
İnternette Politik Aktivizm	Hiç	35	3,11	,46	2;279	1,41	,24	-
	Az	128	2,95	,64				
	Çok	119	3,12	,93				
Teknik Beceriler	Hiç	35	3,93	,69	2;279	8,67	,00*	1-3; 2-3
	Az	128	4,22	,59				
	Çok	119	4,63	,59				
Yerel/Küresel Farkındalık	Hiç	35	3,89	,64	2;279	7,44	,00*	1-3; 2-3
	Az	128	3,97	,62				
	Çok	119	4,40	,73				
Eleştirel Bakış Açısı	Hiç	35	3,34	,60	2;279	7,26	,00*	1-3; 2-3
	Az	128	3,54	,66				
	Çok	119	4,01	,75				
Ağ etkenliği	Hiç	35	2,88	,71	2;279	2,91	,05	-
	Az	128	2,88	,70				
	Çok	119	3,15	,95				
Genel dijital vatandaşlık düzeyi	Hiç	35	3,34	,41	2;279	7,23	,00*	1-3; 2-3
	Az	128	3,39	,47				
	Çok	119	3,72	,69				

* P<0,05

1. Hiç

2. Az

3. Çok

Tablo 20’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin dijital platformları takip durumu değişkenine göre internette politik aktivizm boyutunda ($F_{(2;279)}=1,41$; $p>,05$) ve ağ etkenliği boyutunda ($F_{(2;279)}=2,91$; $p>,05$) anlamlı farklılık görülememiştir. Ancak teknik beceriler boyutunda ($F_{(2;279)}=8,67$; $p<,05$), yerel/küresel farkındalık boyutunda ($F_{(2;279)}=7,44$; $p<,05$), eleştirel bakış açısı boyutunda ($F_{(2;279)}=7,26$; $p<,05$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyinde ($F_{(2;279)}=7,23$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermiştir.

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda teknik beceriler, yerel/küresel farkındalık, eleştirel bakış açısı ve genel dijital vatandaşlık düzeyinde dijital platformları takip düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında, orta olanlarla yüksek olanlar arasında ve yüksek olarak belirtenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumu değişkenine göre Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Durumuna Göre Anova Testi Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutları		Web 2.0 araçlarını kullanma	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
İnternette Aktivizm	Politik	Hiç	35	2,76	,49	2;279	7,42	,00*	1-3;
		Az	171	2,92	,72				2-3
		Çok	76	3,45	,95				
Teknik Beceriler		Hiç	35	4,09	,57	2;279	8,36	,00*	1-3;
		Az	171	4,25	,66				2-3
		Çok	76	4,72	,49				
Yerel/Küresel Farkındalık		Hiç	35	3,91	,50	2;279	8,90	,00*	1-3;
		Az	171	4,00	,71				2-3
		Çok	76	4,57	,58				
Eleştirel Bakış Açısı		Hiç	35	3,34	,61	2;279	8,19	,00*	1-3;
		Az	171	3,60	,70				2-3
		Çok	76	4,13	,69				
Ağ etkenliği		Hiç	35	2,78	,74	2;279	3,49	,03*	1-3;
		Az	171	2,93	,85				2-3
		Çok	76	3,21	,91				
Genel vatandaşlık düzeyi	dijital	Hiç	35	3,25	,34	2;279	8,63	,00*	1-3;
		Az	171	3,42	,50				2-3
		Çok	76	3,90	,69				
* P<0,05	1. Hiç	2. Az	3. Çok						

Tablo 21’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumu değişkenine göre internette politik aktivizm boyutunda ($F_{(2;279)}=7,42$; $p<,05$), teknik beceriler boyutunda ($F_{(2;279)}=8,36$; $p<,05$), yerel/küresel farkındalık boyutunda ($F_{(2;279)}=8,90$; $p<,05$), eleştirel bakış açısı boyutunda ($F_{(2;279)}=8,19$; $p<,05$), ağ etkenliği boyutunda ($F_{(2;279)}=3,49$; $p<,05$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyinde ($F_{(2;279)}=8,63$; $p<,05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Farklılıklarla ilgili Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bütün boyutlarda ve genel olarak düzeylerinin web 2 araçlarını kullanabilme düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında, orta olanlarla yüksek olanlar arasında ve yüksek olarak belirtenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Yedinci. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu: Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? Araştırma sorusuna cevap olması için yapılan analiz ve sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Dijital Vatandaşlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testine İlişkin Bulgular

		İnternette Politik Aktivizm	Teknik Beceriler	Yerel/Küresel Farkındalık	Eleştirel Bakış Açısı	Ağ etkenliği	Genel dijital vatandaşlık düzeyi
Etik ve Sorumluluk	r	,267**	,796**	,688**	,488**	,135*	,536**
	p	,000	,000	,000	,000	,023	,000
	n	282	282	282	282	282	282
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	r	,261**	,552**	,409**	,325**	,242**	,435**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	282	282	282	282	282	282
Günlük Kullanım	r	,203**	,818**	,599**	,431**	,110	,476**
	p	,001	,000	,000	,000	,065	,000
	n	282	282	282	282	282	282
Profesyonel Üretim	r	,293**	,062	,118*	,190**	,300**	,299**
	p	,000	,296	,048	,001	,000	,000
	n	282	282	282	282	282	282
Gizlilik ve Güvenlik	r	,151*	,681**	,518**	,407**	,157**	,422**
	p	,011	,000	,000	,000	,008	,000
	n	282	282	282	282	282	282
Sosyal Boyut	r	,520**	,491**	,453**	,409**	,418**	,621**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	282	282	282	282	282	282
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	r	,332**	,750**	,603**	,472**	,257**	,576**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	282	282	282	282	282	282

* P<0,05

** P<0,01

Tablo 22’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü olduğu görülmektedir ($r=,576$; $p<,01$). Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça dijital vatandaşlık düzeylerinin de arttığı ya da okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri düştükçe dijital vatandaşlık düzeylerinin de düştüğü söylenebilir. Bununla birlikte alt boyutlar arasındaki ilişkiler aşağıda verilmiştir.

Etik ve sorumluluk boyutuyla internette politik aktivizm boyutu arasında anlamlı, düşük

düzeyle ve pozitif yönlü ($r=,267$; $p<,01$), teknik beceriler boyutu arasında anlamlı, yüksek düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,796$; $p<,01$), yerel/küresel farkındalık boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,688$; $p<,01$), eleştirel bakış açısı boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,488$; $p<,01$), ağ etkenliği boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,135$; $p<,01$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyi arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,536$; $p<,01$), tespit edilmiştir.

Genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutuyla internette politik aktivizm boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,261$; $p<,01$), teknik beceriler boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,552$; $p<,01$), yerel/küresel farkındalık boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,409$; $p<,01$), eleştirel bakış açısı boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,325$; $p<,01$), ağ etkenliği boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,242$; $p<,01$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyi arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,535$; $p<,01$) olduğu görülmüştür.

Günlük kullanım boyutuyla internette politik aktivizm boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,203$; $p<,01$), teknik beceriler boyutu arasında anlamlı, yüksek düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,808$; $p<,01$), yerel/küresel farkındalık boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,599$; $p<,01$), eleştirel bakış açısı boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,431$; $p<,01$), ağ etkenliği boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,110$; $p<,01$), genel dijital vatandaşlık düzeyi arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,476$; $p<,01$) ilişki olduğu saptanmıştır.

Profesyonel üretim boyutuyla internette politik aktivizm boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,293$; $p<,01$), teknik beceriler boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,062$; $p<,01$), yerel/küresel farkındalık boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,118$; $p<,01$), eleştirel bakış açısı boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,190$; $p<,01$), ağ etkenliği boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,300$; $p<,01$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyi arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,299$; $p<,01$) olduğu görülmüştür.

Gizlilik ve güvenlik boyutuyla internette politik aktivizm boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,151$; $p<,01$), teknik beceriler boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,681$; $p<,01$), yerel/küresel farkındalık boyutu arasında anlamlı, orta düzeyle ve pozitif yönlü ilişki ($r=,518$; $p<,01$), eleştirel bakış açısı arasında

anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,407$; $p<,01$), ağ etkenliği boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,157$; $p<,01$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyi arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,422$; $p<,01$) olduğu görülmüştür.

Sosyal boyut ile internette politik aktivizm boyutu arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,520$; $p<,01$), teknik beceriler boyutu arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,491$; $p<,01$), yerel/küresel farkındalık boyutu arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,453$; $p<,01$), eleştirel bakış açısı boyutu arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,409$; $p<,01$), ağ etkenliği boyutu arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,418$; $p<,01$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyi arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,621$; $p<,01$) olduğu görülmüştür.

Genel dijital okuryazarlık düzeyi ile internette politik aktivizm boyutu arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,332$; $p<,01$), teknik beceriler boyutu arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,750$; $p<,01$), yerel/küresel farkındalık boyutu arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,603$; $p<,01$), eleştirel bakış açısı boyutu arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,472$; $p<,01$), ağ etkenliği boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,257$; $p<,01$) ve genel dijital vatandaşlık düzeyi arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki ($r=,576$; $p<,01$) olduğu saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri hem maddeler hem de alt boyutlarda genel olarak yüksek düzeyde iken alt boyutlarda profesyonel üretim boyutunda orta düzeyde olarak tespit edilmiştir. Bulgular okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin profesyonel üretim boyutunda orta iken diğer boyutlarda yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularından farklı olarak Yontar'ın (2019) çalışmasında da öğretmen adaylarının genel dijital okuryazarlık düzeylerinin orta aralıkta olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın pandemi öncesinde gerçekleştirilmiş olması ve pandemi sürecinde öğretmenlerin zorunlu olarak dijital araçlara yönelerek kullanmak zorunda kalmaları ve okuryazarlık içeriğine aşina olması gibi nedenlerle öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bu süreçte arttığı söylenebilmektedir. Bunun yanında Peled (2021) araştırmasında, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeteneklerine güvendiklerini tespit ederken Yıldız (2020) araştırmasında ise akademisyenlerin dijital okuryazarlığın önemine ilişkin yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını tespit etmiştir. Kozan (2018) BÖTE öğrencilerinin dijital okuryazarlık konusunda yüksek bir yeterliliğe sahip oldukları sonucuna

varmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarının yapılan bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun eğitime ve diğer meslektaşlarına olumlu yansımalarının olması beklenmektedir. Günümüzde teknolojinin önemli katkılarından biri olarak düşünülebilecek olan dijital okuryazarlık becerisi önemli bir beceri olarak görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin maddelere göre katılımın farklılık gösterdiği görülürken alt boyutlarda internette politik aktivizm ve ağ etkenliği boyutlarında orta düzeyde, yerel/küresel farkındalık ve eleştirel bakış açısı boyutlarıyla genel dijital vatandaşlık düzeyinin yüksek ve teknik beceriler boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin orta ve üstünde olduğu söylenebilmektedir. Sevmiş (2023) çalışmasında, genel olarak bireylerin dijital vatandaşlık anlayışının henüz çok yüksek olmadığını belirtmektedir. Payne (2016) dijital vatandaşlıkta yasal ve etik davranışların önemini belirtmektedir. Çubukcu ve Bayzan (2013) çalışmasında bireylerin, karşılaştıkları bilgileri etkili bir şekilde değerlendirmek ve yorumlamak için gerekli becerilere sahip olmaları ve böylece başarılı bir analiz yapmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Burada bahsedilen beceriler dijital vatandaşlık becerileri ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularından daha yüksek ve olumlu olan bu sonuçlar dikkate alındığında öğretmenlerin dijital vatandaşlık kavramına yönelik bilgi düzeylerinin ve yeterliklerinin artırılması için çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ribble, (2011) çalışmasında eğitimciler ve teknoloji uzmanları, eğitim kurumlarının veya işyerlerinin dijital araçları kullanımı ve bunun sonucunda ortaya çıkan sonuçlar hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Fernández-Prados (2021) ve Vajen, Kenner, Reichert, (2023) dijital vatandaşlığın öğretmenler açısından önemini altını çizmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin internette politik aktivizm ve ağ etkenliği boyutlarında orta düzeyde olması bu alanlarda geliştirilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin politik aktivizmlerinin orta düzeyde olmasının nedeni memurların siyaset yasağının olmasının sonucu olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin dijital vatandaşlıklarının yerel/küresel farkındalık ve eleştirel bakış açısı boyutlarıyla genel dijital vatandaşlık düzeyinin yüksek ve teknik beceriler boyutlarında çok yüksek olması oldukça önemlidir. Bu yeterliklerinin etkin ve bilinçli bireyler olarak öğrencilerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim düzeyi ve medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermez iken cinsiyet, yaş, kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı,

kendini dijital okuryazar olarak görme düzeyi, kendini dijital vatandaş olarak görme düzeyi, dijital platformları takip durumu ve web 2.0 araçlarını kullanma durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre etik ve sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, gizlilik ve güvenlik boyutlarıyla genel dijital okuryazarlık düzeyinde erkek okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Kozan (2018) ve Sarıkaya (2019) tarafından yapılan araştırmada, dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Ancak yapılan bu araştırma bulgularıyla benzer biçimde Yontar (2019) çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ata ve Yıldırım (2019) tarafından yürütülen çalışmada, erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı düzeylerinin kadınlardan yüksek algıladıkları görülmüştür. Çetin (2016) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının kadın meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde dijital okuryazarlık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmalarla benzer biçimde araştırmada erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmasının nedenin dijital alet ve içeriklere daha ilgili olabileceklerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda literatürdeki Ata ve Yıldırım (2019) erkek öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlığı düzeylerinin kadın öğretmen adaylarından yüksek olduğunu, Yontar (2019) ve Çetin (2016) erkek öğretmen adaylarının kadın meslektaşlarına kıyasla daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip oldukları bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre elde edilen bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşları arttıkça genel olarak düştüğü ve yaşı genç olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşları fazla olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucundan farklı olarak Kozan (2018) dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdem değişkenine göre bulguları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdem arttıkça genel olarak düştüğü ve kıdemi az olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdemi fazla olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu noktada yaş ve kıdeme göre farklılık göstermesi kıdemin yaşa bağlı olduğu ve yaş arttıkça kıdemin de arttığı göz önüne alındığında gençlerin yaşlılara göre daha yüksek

dijital okuryazarlık düzeylerine sahip oldukları alan yazında ifade edilmektedir. Araştırma bulgularını destekler biçimde Tatlı (2018) lisansüstü tez çalışmasında yaşa göre dijital okuryazarlık, dijital vatandaşlık, bilgi okuryazarlığı ve internet-bilgisayar kullanımının anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) araştırması sonucunda 21-25 yıl kıdemli öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha düşük ölçülmüştür. Yine yaş arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bu araştırmalar araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde yaş ve kıdem arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin düştüğünü teyit etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıfındaki öğrenci sayısına göre etik ve sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, profesyonel üretim, gizlilik ve güvenlik boyutlarıyla genel dijital okuryazarlık düzeyinde sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça genel olarak dijital okuryazarlık düşme göstermiştir. Bunun nedeni olarak öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin iş yükünün artmasına bağlı olarak dijital içerikleri kullanma ve üretme konusunda zamanının olmaması, çocuğa özel içerik üretimi için zaman bulamaması gibi noktalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin dijital platformları takip durumu değişkenine göre bütün boyutlarda ve genel olarak düzeylerinin dijital platformları takip düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında ve orta olanlarla yüksek olanlar arasında ve yüksek olarak belirtenler lehine yüksek olduğu saptanmıştır. Burada dijital platformları takip eden öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarına olumlu yönde etki etmesi literatürde Pala ve Başibüyük (2020) çalışmasında evlerinde bilgisayar veya tablet olması durumu, evlerinde internet bağlantısı olması durumu ve internete bağlanma sıklığına göre ve Sarıkaya (2024) çalışmasında günlük internet kullanım süresine göre farklılaştığı şeklindeki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumu değişkenine göre bütün boyutlarda ve genel olarak düzeylerinin web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında ve orta olanlarla yüksek olanlar arasında ve yüksek olarak belirtenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma Pala ve Başibüyük (2020) evlerinde bilgisayar veya tablet olması durumu, evlerinde internet bağlantısı olması durumu ve internete bağlanma sıklığına göre farklılaşmasına yönelik bulguyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre teknik beceriler boyutuyla genel dijital vatandaşlık düzeyinde erkeklerin dijital vatandaşlık

düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür. Ancak alan yazın taramasında Pala ve Başıbüyük (2020), Sarıkaya (2024) ve Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun nedeni araştırmanın örnekleminin farklı olması ya da örneklemlerin yeterliklerinin benzer ya da yakın olması olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin yaş değişkenine göre teknik beceriler ve yerel/küresel farkındalık boyutlarında küçük yaşlardaki öğretmenler lehine yüksek olduğu ve yaş arttıkça dijital vatandaşlık düzeyinin düştüğü görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin kıdem değişkenine göre kıdemi az olanlar lehine yüksektir. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin sınıfındaki öğrenci sayısına göre öğrenci sayısı değişkenlik göstermiştir. Araştırma bulgularına benzer biçimde Tatlı (2018) ve Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) araştırmalarında yaş ve kıdem arttıkça dijital vatandaşlık düzeyinin düştüğü bulgularına ulaşmışlardır. Bunun nedeni kuşak farklılığı ve buna bağlı olarak jenerasyonlar arasındaki teknoloji kullanımına yatkınlık olarak yorumlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin eğitim düzeyine göre internette politik aktivizm boyutunda yüksek lisans mezunlarının kendilerini lisans mezunlarından daha yüksek dijital vatandaş olarak gördükleri saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin medeni duruma göre internette politik aktivizm boyutunda evlilere göre bekar öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni evlilerin bekarlara göre daha yaşlı ve kıdemli olmasıdır. Tatlı (2018) ve Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) araştırmalarında yaş ve kıdem bakımından fazla olanların dijital vatandaşlık düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin dijital platformları takip durumu değişkenine göre teknik beceriler, yerel/küresel farkındalık, eleştirel bakış açısı ve genel dijital vatandaşlık düzeyinde dijital platformları takip düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında, orta olanlarla yüksek olanlar arasında ve yüksek olarak belirtenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularını destekler biçimde Pala ve Başıbüyük (2020) ve Sarıkaya (2024) çalışmalarında elektronik ve dijital cihazlara sahip olanların ve bunları kullanma süresi fazla olanların dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumuna göre bütün boyutlarda ve genel olarak düzeylerinin web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında, orta olanlarla yüksek olanlar arasında ve

yüksek olarak belirtenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Pala ve Başibüyük (2020) araştırmalarında dijital araç ve içerikleri daha fazla kullananların dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça dijital vatandaşlık düzeylerinin de arttığı ya da okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri düştükçe dijital vatandaşlık düzeylerinin de düştüğü söylenebilir. Bununla birlikte alt boyutlar arasındaki ilişkiler de düşük, orta ve yüksek düzeylerde doğru yönlü ve anlamlı ilişki şeklindedir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Tatlı (2018) çalışmasında öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri ile bilgi okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırma bulgularıyla benzer biçimde Engür, Gürgen, Demiray ve Unutmaz (2023) araştırmalarında antrenörlerin dijital okuryazarlık puanları ile dijital vatandaşlık toplam puanları, dijital hak ve sorumluluk, dijital katılım, dijital beceriler, etik ve dijital ticaret puanları arasındaki istatistiksel ilişkinin anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin dijital vatandaşlıkla ilgili düşük düzeyde çıkan maddelerle ilgili uygulama ve çalışmalar yaptırılarak bu alanda gelişimleri desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin profesyonel üretim boyutunda orta düzeyden daha üst düzeye çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi öğrencilerine dijital okuryazarlık becerilerini aktarabilmeleri konusunda yeterlikleri desteklenebilir.
- Erkek okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre etik ve sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, gizlilik ve güvenlik boyutlarıyla genel dijital okuryazarlık düzeyinde erkek okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden yüksek olmasının sebepleri araştırılabilir.
- İnternette politik aktivizm boyutunda yüksek lisans mezunlarının kendilerini lisans mezunlarından daha yüksek dijital vatandaş olarak görmelerinin nedenleri araştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı, orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışma diğer kademelerde de uygulanarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- Nicel desende yapılan bu araştırma karma ya da başka desenlerde araştırılarak sonuçları değerlendirilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir. Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur. IStL'de yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Yazarlık Katkı Beyanı

Yazar 1: Araştırma, Kaynaklar, ve Yazım-orijinal taslak. **Yazar 2:** Metodoloji, ve Yazım-orijinal taslak. **Yazar 3:** Araştırma ve Yazım-orijinal taslak. **Yazar 4:** Yazım-orijinal taslak. **Yazar 5:** Araştırma, Bulgular ve Yazım-orijinal taslak

KAYNAKÇA

- Akduman, G., Karahan, G. (2023). "Dijital Çağın Öğrencileri Dijital Vatandaşlar Mı?". *FSM Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 92-111.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., Aksoy, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi", *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2): 859-894, doi: 10.18094/JOSC.871290
- Arcagök, S. (2020). "Öğretmenlerin dijital vatandaşlığa yönelik algılarının incelenmesi". *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 534-556
- Aşıcı, M. (2009). "Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ata, R. ve Yıldırım, K. (2019). "Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy". *Education Sciences*, 9(1), 1-16.
- Ata, S. (2022). *Dijital Okuryazarlık*. G. Karaoğlu, Eğitim Teknolojileri Açısından Dijital Okuryazarlık içinde (ss.59-77). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Atalay, G. E. (2019). "Sanal dünyanın görgü kuralları: Netiket". *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 1(2), 29-47.
- Aydoğdu, Ö. U. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Belshaw, D. (2014). *The Essential Elements of Digital Literacies*. <https://www.slideshare.net/dajbelshaw/the.essential-elements-of-digital-literacies> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (Geliştirilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Engür, M., Gürgen, O., Demiray, E., Unutmaz, V. (2023). "Antrenörlerde Dijital Vatandaşlık ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6, (1), 641-654
- Erdem, C., Koçyiğit, M. (2019). "Exploring Undergraduates' Digital Citizenship Levels: Adaptation of the Digital Citizenship Scale to Turkish", *Malaysian Online Journal of*

- Educational Technology*, 7 (3), 22-38, <http://dx.doi.org/10.17220/mojet.2019.03.003>
- Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., & Ainz-Galende, A. (2021). *Measuring Digital Citizenship: A Comparative Analysis*. Informatics, 8(1), 18. <https://doi.org/10.3390/informatics8010018>
- Görmez, E. (2016). “Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve alt boyutları hakkındaki görüşleri (bir durum çalışması)”. *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(21), 125-144.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Cambridge: The MIT Press.
- Karasar, N. (2016), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Kaya, A. ve Kaya, B. (2014). “Teacher candidates’ perceptions of digital citizenship [Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı]”. *Journal Of Human Sciences*, 11(2).
- Kaya, A., Balay, R., Göçen, A.(2012). “Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri”. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD, Trabzon.
- Kotanlı Kızıoğlu, Ş. (2022). *Dijital Çağ*. Z. Biricik, Dijital Çağın Emek Biçimi: Dijital Emek içinde (ss.37-61). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Onursoy, S. (2018). “Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma”. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Önal, İ (2010). “Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi.” *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Payne, J. L. (2016). *A case study of teaching digital citizenship in fifth grade*. Policy and Technology Studies in the Graduate School of the University of Alabama.
- Peker Ünal, D. (2017). “Digital Citizenship Elements in A Curriculum and Secondary School Students’ States of Having Digital Citizenship Elements”. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 180-195.
- Ribble, M. (2011). “The Nine Elements of Digital Citizenship.” October 2011 150 pp. 8½ x 11 Product code: DIGCI2 978-1-56484-301-2.
- Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Sağıroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. ve Küçükali, M. (2020). *Dijital okuryazarlık: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimsek, E., & Şimsek, A. (2013). “New literacies for digital citizenship”. *Contemporary educational technology*, 4(2), 126-137.
- Tabachnik, B. G., Fidell, L.S. (2013). “Using multivariate statistics (6e éd.)”. Boston, É.-U. U.: Pearson

- TÜBİSAD, (2022). *Dijital Vatandaş Olmanın Kuralları*. 1 Ekim 2022 tarihinde <https://www.tubisad.org.tr/tr/guncel/detay/Dijital-Vatandas-OlmaninKurallari/34/1395/0> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2017). “Information and communication technology in education.” *A curriculum for schools and programme of teacher development*. Retrieved: August 8, 2023, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247912>
- Vajen, B., Kenner, S., & Reichert, F. (2023). Digital citizenship education–Teachers’ perspectives and practices in Germany and Hong Kong”. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103972.
- Yalçın, N. (2022). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa 252-272

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2025 | Volume 2 | Issue 1

Page 252-272



Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Algısı ve Aile Aidiyetinin İncelenmesi

Investigation of Social Support Perception and Family Belonging of Individuals Raised Under State Protection

Şükrü Bardakçı, 

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Gençlik Spor İl Müdürlüğü, Konya, Türkiye,

sukru.bardakci42@gmail.com

Bu çalışma "Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Algısı ve Aile Aidiyetinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yükleme: 09.05.2025; Kabul: 31.05.2025; Yayınlanma: 01.06.2025

Bardakçı, S. (2025). Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Algısı ve Aile Aidiyetinin İncelenmesi. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 2(1), 252-272.

[CC Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Özet

Devlet koruması altında yetişen bireylerin profilini çıkaran bu çalışma, 18 yaş üstü bireylerin sosyal destek algısı ve aile aidiyeti ile demografik özellikleri arasındaki anlamlılık ilişkisinin incelendiği bir alan çalışmasıdır. Kurum bakımı, evlat edinme ya da koruyucu aile yanında büyüyen bireylerin sosyal destek algısı ve aile aidiyetini istatistiki bilgilerle betimlemeyi amaçlayan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma yöntemi olarak genel tarama model türünün ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmada Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilen Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile Daşbaşı, Kesen ve Mavili (2015) tarafından insanların aile aidiyetini ölçme amacıyla geliştirilen Aile Aidiyeti ölçekleri kullanılmıştır. Ayrıca devlet koruması altında yetişen bireylerle ilgili bilgiler için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan testler Sosyal Destek yaş, medeni durum, eğitim seviyesi, ailesini kim olarak gördüğü ve anneye görüşme sıklığı arasında anlamlı bir ilişki varken sosyal destek ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. 18-25 yaş grubu en düşük toplam puanına sahipken diğer yaş grupları benzer çıkmıştır. Medeni durumda eşi vefat etmiş ve evli bireyler en iyi Sosyal Destek Toplam puanına sahip olarak bulunmuştur. Lise ve üstü eğitim gören bireylerin eğitim seviyesi daha düşük olanlara göre sosyal destek puanlarında anlamlı ilişki vardır. Yine yapılan testler Aile Aidiyeti yaş, medeni durum, cinsiyet, eğitim seviyesi, ailesini kim olarak gördüğü ve anneye görüşme sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendi içlerinde sırası ile aile aidiyeti en yüksek olan gruplar; 46-64 yaş grubu, eşi vefat etmiş ve evli bireyler, erkekler, lisans eğitimi olan bireyler, ebeveynler ve akrabalar diyenler ve son olarak "her gün" ve "haftada bir" diyen bireylerin aile aidiyet puanları yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Devlet Koruması, Aile Aidiyeti, Sosyal Destek Algısı

Abstract

This study, which profiles individuals raised under state protection, is a field study examining the significant relationship between the perception of social support and family belonging of individuals over the age of 18 and their demographic characteristics. It is thought that the study, which aims to describe the perception of social support and family belonging of individuals raised in institutional care, adoption or foster care with statistical information, will contribute to the literature. The relational screening model of the general screening model type was used as the research method. In the study, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support, developed by Zimet, Dahlem, Zimet, and Farley (1988) and adapted to Turkish by Eker and Arkar (1995), and the Family Belonging scales developed by Daşbaşı, Kesen, and Mavili (2015) to measure people's family belonging were used. In addition, Personal Information Form was used for information about individuals growing up under state protection. The tests conducted found that there was a significant relationship between Social Support age, marital status, level of education, who one sees one's family as and frequency of meeting with one's mother, while no significant relationship was found between social support and gender. While the 18-25 age group had the lowest total score, other age groups were similar. In terms of marital status, individuals who are deceased and married were found to have the best Social Support Total score. There was a significant relationship between the social support scores of individuals who had high school and above education compared to those with lower levels of education. Again, the tests conducted found that there was a significant relationship between Family Belonging age, marital status, gender, level of education, who one sees one's family as and frequency of meeting with one's mother. The groups with the highest family belonging were; the 46-64 age group, individuals who are deceased and married, men, individuals with a bachelor's degree, those who said parents and relatives and finally, individuals who said "every day" and "once a week" had high family belonging scores.

Keywords: State Protection, Family Belonging, Perception of Social Support

Giriş

Aile ve Çocuk

Aile, evlilik birlikteliği ile oluşan aralarında kan bağıının bulunduğu; ebeveyn, çocuk ve kardeşlerden oluşan toplumun en küçük yapı taşı olarak tanımlanmaktadır. Toplamların en önemli yapı taşı olan ailenin tanımı konusunda yukarıda bahsedildiği gibi her ne kadar kan bağından bahsedilse de zamanla ailenin tanımı değişmiştir. Aralarında kan bağı olmaksızın; biyolojik ilişkiler sonucu meydana gelen, insan neslinin devamlılığını sağlayan, toplumun özelliklerini barındıran, toplumun maddi manevi birikimini nesilden nesle aktaran biyolojik, psikolojik, hukuksal yönleri olan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Sayın,1990). Bireylerin sağlıklı gelişimi için gerekli olan sevgi, şefkat ve bakım ihtiyacının karşılanabileceği en uygun yer olan aile, içerisinde bulunulan topluma uygun bir birey olarak yetişmenin ve işlevlerini yerine getirebilmenin sağlandığı en uygun yerdir (Çakıcı, 2006). İnsanların yaşamları boyunca karşılaştığı bazen güzel bazen olumsuz anıların beraber yaşandığı ve sıkıntıların üzerinden geldiği en güvenli yerdir (Bardakçı vd, 2025: 57). Aile, sadece çocukların ebeveynlerden etkilendiği ya da topluma ayak uyduran bir yer olmanın yanı sıra hareketli bir yapıdır ve etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim kendi içerisinde yatay ve dikey olmak üzere ikiye ayrılır. Yatay ilişki, kadın ve erkeğin birlikteliği ile başlar. Dikey ilişki ise dünyaya gelen çocuklarla başlayan ebeveynlik çocuk ilişkisidir. Bu ilişkiler içerisinde ebeveynler genelde çocukların davranış, tutum, karakter gibi birçok özelliğine etki eder ve rol model oluştururlar. Ayrıca çocuklar da ebeveyn ve kardeşlerin davranış ve tutumlarını etkileyebilmektedir (Mutlu, 2013). Günümüz toplumlarında her çocuk biyolojik anne-babası ile hayatını devam ettirecek kadar şanslı değildir. Yeni doğan her çocuk aile içerisinde büyümeyi istese de her çocuk bu şansa sahip olamayabilmektedir (Yurdakul, 2016:1). Bazı ebeveynlerin evlilik-boşanma döngüsünün bir sonucu olarak farklı miras hatlarından gelen yarı kardeşlerden oluşan tek ebeveynli ailelerde yaşayabilmektedir (Kara, 2024: 16). Bazı ebeveynlerin sağlık problemleri, ekonomik yetersizlikler, ana-baba kayıpları ya da ebeveynlerin mahkûm olması gibi durumlarda çocuklar biyolojik anne ve babalarının yanında değil de devlet koruması altında barınmaktadırlar (Yurdakul,2016:1). Burada tam olarak devletin koruma altına alması için hangi şartların sağlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak korunma ihtiyacı olan çocuğun tanımı 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nun 3/b Maddesi "...beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; Ana veya babasız, ana ve babasız; Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan; Ana ve babası veya her ikisi

tarafından terkedilen; Ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuğu korunmaya muhtaç çocuk” olarak kabul etmektedir. Korunma ihtiyacı olan çocuklar özellikle gelişen ve değişen dünyada daha dikkat çeken ve üzerinde durulan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Özellikle köy toplumundan kent toplumuna geçildiği ve geniş ailelerin çekirdek aileye dönüşmeye başladığı 21. YY’ da toplumlarda bireyselliğin arttığı görülmektedir (Erol,1992). Bireyselleşmenin artması ile birlikte çocukların ihtiyaçlarını karşılayamayan, öz bakım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayamayan çekirdek ailelerde, çocukların bu ihtiyaçlarını karşılayacak komşuluk ve akrabalık ilişkileri zayıflamaktadır. İşte tam da bu noktada vatandaşlarının geleceğini insanların vicdanına bırakmayacak bir üst yönetimin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu üst yönetim ise ülkenin düzenini, vatandaşın can ve mal güvenliğini korumakla sorumlu olan devlettir. Devlet varlığını hissettirerek ilgili yasalarca çocukları koruma altına almaktadır. Anayasamız 61. Maddesi’nde bu konuya değinerek “Devlet, korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri alır. Bu amaçlarla gerekli teşkilat ve tesisleri kurar veya kurdurur.” ibaresi yer almaktadır. Gerekli tedbirlerden kastı danışmanlık, ayni-nakdi yardımlar, kurum bakımı, koruyucu aile ya da evlat edinme hizmetleri olabilir. Her ne kadar ilk bakışta bir çocuğun ailesinden alınarak kurum bakımına ya da başka bir ailenin yanına verilmesi sağlıklı görünmese de burada önemli olanın çocuğun yüksek yararadır. Ebeveynin görevlerini yerine getirmediği durumlarda bu yola başvurulduğu anımsanmalıdır. Bu kararı devlet yetkililerinin veriyor olması tartışmalar yaratsa da önemli olanın çocuk olduğu unutulmamalıdır. Burada tartışılan konu aslında sosyal hizmetin temel değerlerinden biri olan kendi geleceğine kendi karar verme hakkının çocuğun adına devlet tarafından kullanılmasıdır. Kendi kaderini tayin Deci ve Ryan (2004)’e göre birey merkezli olup kişinin kim olduğunu, zamanını nasıl yönetmesi gerektiğini, insanlarla ve toplumla nasıl iletişim kuracağı gibi konularda karar verme sürecidir. Ancak birey hayatında birçok konuda bu hakkı kullanabilmekle beraber biyolojik anne ve babasını seçme ve bu konuda karar vermesi imkansızdır. Biyolojik anne ve babanın görevini yerine getiremediği durumlarda 18 yaş altındaki bireylerin sosyal hizmetin temel değerlerinden biri olan kendi adına karar verme yetisine sahip olmadığı düşünüldüğünde devlet adına meslek elemanları aracılığıyla birey adına çocuğun yüksek yararı düşünülerek karar verilmektedir. 18 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 9. Maddesinde “Her çocuğun ailesiyle birlikte yaşama hakkı vardır. Anne baba çocuğa

bakamıyorsa, çocuk bu durumdan zarar görmesin diye ona başka bir bakım sağlanmalıdır. Bu durumda da her çocuğun, anne ve babasıyla düzenli olarak görüşebilme hakkı vardır.” Yine Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 36. Maddesinde “Hiçbir kişi kendi çıkarları için çocukları kullanamaz. Devlet böyle bir duruma karşı her çocuğu korur.” ibareleri yer almaktadır. Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere insanlar çocukları dünyaya getirebilir ancak sırf çocuk sahibi olmak için bile çocuk dünyaya getirilmiş olsa da çocuğun ihtiyaçlarının karşılanamaması ve öz bakım becerilerinin geliştirilmesinde aile üzerine düşeni yapmadığı durumlarda devletin vazifesi çocuğu korumaya alarak danışmanlık, sosyal ekonomik destek, kurum bakımı ya da koruyucu aile- evlat edinme gibi alternatif yollar çocuğun yüksek yararı ilkesi gereğince uygulamaya koymaktır.

Gerek ulusal gerekse uluslararası metinlerde değinildiği gibi çocuğun yüksek yararı gözetilerek devlet, çocuğun bakımını üstlenecek olan aileleri denetler ve görevini yerine getirememesi durumunda ise çocuk hakkında koruma kararı alır. Bu çalışmada; Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuklar İçin Alınan Genel Tedbirler, Çocuğun Aile Yanında Bakımı ile ilgili Kullanılan Yöntemler, Kurum bakımı, Koruyucu Aile, Evlat Edinme gibi alternatif bakım yolları ile sosyal destek algısı ve aile aidiyeti sosyal hizmetlerin bakış açısı ile incelenerek genel bir taslakla göz önüne konulmaya çalışılacaktır.

Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuğun Tanımı

Çocuklar, toplumların geleceğini oluşturduğundan dolayı çocukların geleceğe hazırlanması üzerinde durulması gereken bir husustur. Ebeveynli ya da kimsesiz, suçlu ya da suçsuz, fakir ya da zengin ve yahut fiziksel, ruhsal, mental ya da sosyal yönlerden özel gereksinimi olan gibi ayrımlara girmeden çocukların korunması gerekir. Fakat, hayatlarında herhangi bir farklılık olması sebebiyle kendilerine özgü bir ihtiyacı olan çocukların oluşturduğu bir grup vardır ki bu çocuklara literatür ve yasalarda ‘korunma ihtiyacı olan çocuk’ olarak tanımlanmaktadır (Şenocak, 2006:178-179). Korunma ihtiyacı olan çocuk her ne kadar kişileri ilgilendirmiyor bireysel bir sorun gibi görülse de aslında toplumsal bir problemdir. Her insanın normal bir sosyal çevrede yaşamını sürdürme ve eğitim alma hakkı bulunmaktadır. Aile bu imkanları vermekle sorumlu ilk kurumdur. Ancak aile üyeleri bulunmayan ya da vefat etmiş kişiler veya çeşitli sosyal, psikolojik ve ekonomik sorunlardan kaynaklı aileleri ile bir arada yaşayamayan çocuklar bulunmaktadır. Bu çocukların hayatlarında meydana gelen olumsuzlukları ilk olarak giderecek kurum devlet kuruluşlarıdır (Çeken, 2020: 160). Aile ile çocuk arasındaki bağlantı gebelik süreci ile başlayarak doğum sonrası da devam etmektedir. Psikolojik, ekonomik, sosyal sebepler, kayıplar sonucu

ebeveyn birlikteliğinin bozulması boşanma ya da vefat sonucu aile yapısı sekteye uğrayabilmektedir. Ailenin dağılmasıyla beraber çocuğun öz bakım ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasının mümkün olmadığı durumlarda çocuk korunma ihtiyacı olan birey durumuna gelebilmektedir (Kesen ve Ark, 2012). Önceleri literatürde kimsesiz ya da yoksul çocuklar olarak daha sonra ise korunmaya muhtaç olarak tanımlanan çocuklar aslında zamanla literatürde daha doğru anlama gelen korunma ihtiyacı olan çocuk olarak düzenlenmiş ve ulusal yasalarda yer almıştır. Ulusal yasada ise “korunmaya ihtiyacı olan çocuk” ile ilgili çeşitli hükümler ile durum biraz daha netleştirilmiştir. 4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu 346. Maddesinde Çocuğun Korunması-Koruma Önlemlerinde “çocuğun menfaati ve gelişmesi tehlikeye düştüğü takdirde anne ve babası duruma çare bulamaz veya bunlara güçleri yetmezse hâkim çocuğun korunması için uygun önlemleri alır” ibaresi yer almaktadır. 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu 3. Maddede Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuk; “bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu,” yine 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu 3. Maddede Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuk: “...beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; 1-Ana veya babasız, ana ve babasız; 2- Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan; 3- Ana ve babası veya her ikisi tarafından terkedilen; 4- Ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuğu korunmaya muhtaç çocuk” olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda korunmaya ihtiyacı olan çocuk; her ne kadar tüm çocukların aileyle vakit geçirmesi önemli olsa da çeşitli sebeplerle ebeveyn kaybı yaşamış, ebeveynleriyle birlikte olma şansı olmayan ya da onlar tarafından ihmal ve istismar edilen erginliğe kavuşmamış bireylerdir.

Korunma İhtiyacı Olan Çocuklar İçin Alınacak Gerekli Tedbirler ve Koruma Kararı

Koruma Kararı 4721 Sayılı TMK 346. Maddesine binaen başvurulacak ilk yöntem çocuğun aile yanında kalarak sosyal ve ekonomik destek verilmesi veya 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu 5. Maddesinde “Koruyucu ve destekleyici tedbirler” in uygulanması olacaktır. Bu tedbirler; Çocuğun öncelikle kendi aile ortamında korunmasını sağlamaya yönelik danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınacak tedbirlerdir. Bunlar;

“a) Danışmanlık tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimselere çocuk yetiştirme konusunda; çocuklara da eğitim ve gelişimleri ile ilgili sorunlarının çözümünde yol göstermeye,”

“b) Eğitim tedbiri, çocuğun bir eğitim kurumuna gündüzlü veya yatılı olarak devamına; iş

ve meslek edinmesi amacıyla bir meslek veya sanat edinme kursuna gitmesine veya meslek sahibi bir ustanın yanına yahut kamuya ya da özel sektöre ait işyerlerine yerleştirilmesine,”

“c) Bakım tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimsenin herhangi bir nedenle görevini yerine getirememesi hâlinde, çocuğun resmî veya özel bakım yurdu ya da koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılması veya bu kurumlara yerleştirilmesine,”

“d) Sağlık tedbiri, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması ve tedavisi için gerekli geçici veya sürekli tıbbî bakım ve rehabilitasyonuna, bağımlılık yapan maddeleri kullananların tedavilerinin yapılmasına,”

“e) Barınma tedbiri, barınma yeri olmayan çocuklu kimselere veya hayatı tehlikede olan hamile kadınlara uygun barınma yeri sağlamaya,” Şeklinde açıklanmıştır. Burada ilk amaç çocuğun yüksek yararı gözetilerek öz ailesi yanında bakımının sağlanarak daha sağlıklı bir ortamda yetişmesini sağlamaktır.

Sosyal Destek

İnsanların stresli durumlar karşısında ayakta kalabilmesi bireyleri, stres karşısında koruyan etkenleri araştırma ihtiyacını doğurmuştur. Bu düşünce de sosyal desteğin fiziksel ve psikolojik iyilik halini ve bizi istenmeyen durumlardan nasıl koruduğunu düşündürmüştür. Bu düşünce 1970’li yıllarda sosyal desteğin daha hızlı araştırmaya başlanarak sosyal hayata girmesini sağlamıştır (Özdemir,2013:8). İnsan toplumsal bir varlıktır. Bundan dolayı toplum içinde yaşamına devam eder. İnsan ilerleyen zaman içerisinde farklı olaylarla karşılaşır ve bunların üstesinden gelmeye çalışır. Bu süreçte istenen ya da istenmeyen duygu durumları ile karşılaşılması her kişide farklı olmasına rağmen bireylerin etrafındaki destek ağlarının var oluşu olayların üstesinden gelme mücadelesinde kişilere olumlu yansır (Karataş,2012). Ayrıca “kişiler genelde stresle karşılaşır, özellikle toplumsal beklentilerin artmasıyla mücadele etmesi gereken sorunlar beklenmedik bir şekilde artar. Bunların tamamının art arda gelmesi, bedensel ve sosyal çevredeki değişimlerle birlikte perçinlenir. Stresin artması ile problem çözme becerisinin artması beklenen bireyin aslında sorunları çözmek için ihtiyaç duyduğu sosyal destek de artar (Akkaya, 2011:15). Bireyin en çok ihtiyaç duyduğu kavramlardan olan sosyal destek; aile, öğretmenler ve arkadaşlar tarafından yoğun olarak bireyde algılanan bir duygudur.

Sosyal Destek Türleri ve Modelleri Sosyal destek türleri tanımında alan yazında farklı tanımlamalar mevcuttur. Bu farklılıkların temeli sosyal destek kaynağının kişinin içinde büyüdüğü toplum ve yaşadığı sosyal çevreden kaynaklanmıştır. Her ne kadar tanımlar birbirinden ayrı olsa da amaçlar arasında çok büyük farklılıklar yoktur. Çünkü toplumun

gereklilikleri ve stres kaynakları genelde birbirine benzerdir. Cohen ve Wills (1985) daha önceki sosyal destek türlerini kaynak olarak sosyal desteği dört boyutta ele almıştır. Bunlar araçsal destek, duygusal destek, yaygın destek ve bilgisel destektir. Bunları şöyle açıklamaktadır: a) Araçsal destek, maddi ya da somut destek olarak tanımlanmaktadır. Yani para, işe yerleştirme ya da doğrudan yardım etme yer almaktadır. Örneğin bir kişiye borç verme, evine erzak alma, çocuğuna bakma, faturalarını ödeme gibi davranışlar bu türe girmektedir. b) Duygusal destek, bireyin sevgi, kabul, aidiyet, koruma ve değerli hissetme gereksinimlerini içeren destek türüdür. Alan yazında ifade edici ya da yakın destek olarak da tanımlanmaktadır. c)Yaygın destek, özellikle kişinin boş zamanlarında vakit geçirdiği, beraber gezdiği, eğlendiği ve deşarj olduğu sosyal arkadaşlık olarak nitelendirmektedir. d)Bilgisel destek, bireyin karşılaştığı problemlerle ilgili danışmanlık yapma, geri bildirimde bulunma, tavsiye verme gibi konuları içermektedir. Birey için kaygı oluşturan durumlarda kendi çözüm yolları kısıtlı olabilir. Birey bu durumda daha önceden aynı sorunu yaşamış ve çözmüş ya da gözlemlemiş kişilerden yardım sağlayabilir (Akeren, 2017:20). Cohen ve Wills(1985)' e göre sosyal desteğin türlerinin yanı sıra insanın psikolojik iyiliği hakkındaki faydalarını alan yazına kazandırmak için farklı modellerde hazırlanmıştır. Bunlar Temel Etki Modeli ve Tampon Etkisi Modelidir. Temel Etki Modeli, sosyal destek ile sağlık arasında paralel bir ilişkinin varlığına işaret eder. Bu anlayışa göre sosyal destek bireyin iyilik halini bütün koşullarda pozitif yönde etkilemektedir. Yani sosyal destek ile sağlık arasında paralel bir ilişkinin olduğunu ve aynı şekilde sosyal desteğin var oluşu nasıl pozitif etki yapıyorsa olmaması da bireyi negatif yönde etkileyecektir. Tampon Etki Modelinde ise birey özellikle stres oluşturan durumlarda sosyal desteğin işlevinden bahsetmektedir. Kısaca birey stresli bir durumla karşılaştığı zaman sosyal destek bireyleri bu olumsuz durumdan korur. Stres oluşturan olay ortaya çıktığında vücudun dengede kalmasını sağlar ve bu da stres oluştuğunda kişinin başvurabileceği kişilerin olması ya da sorun çözme becerilerinin olduğuna ait inançla alakalıdır. Kısacası sosyal destek soruna ilişkin negatif algıyı düşürür, kaygıya neden olan sorunun çözümünü kolaylaştır ve anksiyetenin bedensel ve ruhsal iyilik hali üzerindeki negatif etkiyi yok etmeye yarayan bir araç görevi görür (Akt: Turan, 2014:80). Cohen ve Wills'in bize kazandırdığı bu modellerin temelinde bireyin psikolojik sağlığı yer almaktadır. Sosyal destek ile psikolojik iyilik hali arasında paralel bir ilişkinin olduğunu anlatmaya çalışmaktadır.

Aidiyetlik Kavramı ve Aidiyet Duygusu

İnsan sürekli bir şeylere, bir yerlere ait olma hali ve duygusu içindedir. İnsan doğduğunda

bir aileye, anneye babaya “ait” olur. Zamanla bir mahalleye, şehre ait olur. Bir bakıma aidiyetlik bir kimliğe mensup olma, sahip olma duygusudur. Ait olma toplumsallaşma ile alakalı ve bağlantılıdır. Toplumsallaşma ile birlikte aidiyetlik duygusu başlar. Bir toplumun devamı ve sağlam bir şekilde ilerleyebilmesi için aidiyet gerekli bir unsurdur. İnsanların aidiyetleri kimliklerini oluşturan en önemli toplumsal unsurlardandır. İnsan hayatında aidiyet bağları zayıflıyorsa ya da yeni aidiyetler inşa ediyorsa, toplumsallaşma dolayısıyla tecrübe edilmekte ve toplumsallaşmanın en önemli boyutlarından birisine karşılık gelmektedir (Akın, 2011:21).

Aile Aidiyeti

Aile, aidiyet ihtiyacının ilk başladığı yerdir (Gordon, 2010; akt. Uslu, 2012). Aile , bireyin geçmişi, bugünü ve geleceğini oluşturan ve birlikteliğin doğal sonucu olarak bir beklenti içerisinde olan karşılıklı ilişkiyi temsil eder (Yapıcı, 2010). Bu birliktelik aile üyeleri arasında geçmişten bugüne bir köprü oluşturarak ortak bir ülkeye yönelmelerine neden olabilir. Aidiyet duygusu bağımlılık, adanmışlık, özerklik ve kendini gerçekleştirme içerir (Mavili, 2015:115). Bireyin bizi ilk olarak algıladığı, ortak menfaatlerinin olduğu, karşılıksız sevgi gösterildiği yer olan ailede yapılan paylaşımlar sonucu birey kendini aileye karşı sorumlu hisseder. Buradaki sorumluluk ve aidiyet duygusu çok önemlidir. Çünkü insanların grup veya toplum içindeki davranışları ile bireysel davranışları farklılık gösterebilir. Bireyin grup içinde, tek olduğu zamanlara göre davranışlarında farklılık olması, grubun bireyi etkilediğin göstergesidir (Kağıtçıbaşı, 2006: 262). Özellikle grup içerisindeki doyuma ulaşan birey, grubun bir parçası olarak kabul edildiğinden farklı davranışlar gösterdiği görülmektedir (Şerif & Şerif, 1996: 154). Bu davranış farklılıkları bireyi ben yerine biz duygusu ile daha fazla yönelten bir durumdur. Bu sebeple aile, aidiyet düşüncesinin meydana gelmesi için son derece önemlidir. Aile içinde kabul gören, saygı, sevgi içerisinde büyütülen, sorumluluk sahibi olan kişilerin ailesine ve çevresine olan aidiyeti daha üst düzeylerde (Mavili, 2015: 112). Çünkü birey ihtiyaçları bulunan bir varlık olup ihtiyaçlarını karşılayabildiği sürece kendisini geliştirme fırsatı bulur. Bu kendini geliştirme eyleminde de doğum sonrası bireyin içinde bulundukları aile ve sonrasında yer alacakları sosyal çevreyle oluşturduğu sosyal etkileşim ağlarının niteliği son derece önemlidir (Alptekin 2011).

Yöntem

Araştırmanın Modeli Devlet koruması altında yetişen bireylerin sosyal destek algısı ve aile aidiyetine ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen araştırma nicel verilere dayalı tarama

modeli türlerinden ilişkisel tarama türüne dayalı bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya şuan var olan bir durumu olduğu biçimde göstermeyi hedefleyen yaklaşım olarak ele alınmaktadır. İlişkisel tarama modelinde ise iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimlerin varlığını ya da derecesini belirlemeye çalışan bir modeldir. Bu modeldeki ilişkiler doğrudan bir neden sonuç ilişkisi olarak tanımlanamaz; ancak bu yönde bazı ipuçları vererek değişkendeki durumun tespit edilmesine ve diğer değişkendeki durumun tahmin edilmesi için faydalı bilgiler verir. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkiler kolerasyon ve karşılaştırma türü olarak iki başlığa ayrılır. Kolerasyon türü modelde değişkenlerin arasındaki değişimin yönü incelenirken karşılaştırma türünde ise bağımsız değişkenler ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmaması durumu incelenmektedir (Karasar, 2005).

Evren Örneklem

Araştırmada iki tür evren bulunmaktadır. Bunlar genel evren ve çalışma evreni olarak ayrılmaktadır. Çalışma evreni ise ulaşılabilen evren olarak tanımlanmakta olup somut olan evrendir. Örneklem ise belirli bir evrenden belli kurallar çerçevesinde belirlenen ve belirlenen evreni temsil yeterliliği kabul gören küçük gruplar olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2000). Örneklem büyüklüğünün seçilmesi, örnek bir kütleden alınan bilgilerden başlayarak var olan evren üzerine genelleme yapma olasılığıdır. Örnek kütle genişledikçe evren üzerine yapılacak olan genellemelerdeki hata oranının düşmesi sağlanacaktır. Örneklem büyüklüğünü saptamak için kullanılan bazı formüller şunlardır (Özdamar, 2003:116-118):

N: Evren birim sayısı, n: Örneklem büyüklüğü P: Evrendeki X'in gözlenme oranı, Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı $Z_{\alpha/2}$: $\alpha = 0.05, 0.01, 0.001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri d= Örneklem hatası σ = Evren standart sapması $t_{\alpha/2, df}$ = sd serbestlik dereceli t dağılımı kritik değerleridir ($df=n-1$). $t_{\alpha/2, df}$, sd kritik değerleri $df = n-1$ 5000 olduğunda $Z_{\alpha/2}$ değerlerine eşit alınabilir.

Evren birim sayısı 10000'in üzerinde olduğu durumlarda yukarıdaki formüller aşağıdaki gibi uygulanır. Araştırmanın evrenini 1965-2015 yılları arasında devlet koruma modellerinin herhangi birinden yararlanmış Türkiye'deki bireylerden oluşmaktadır (Koruyucu aile, evlat edinme, yetiştirme modeli). Ülkemizde devlet korumasından faydalanan kişilerin sayısı ile ilgili istatistiki bilgiye ulaşamamıştır. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile görüşülmüş ancak bu bilgilerin verilmesinin uygun olmadığı bilgisi alınmıştır. Alanda çalışan meslek elemanları ile yapılan görüşmelerde sadece şehir şehir olarak ve belirli bir zaman dilimi içerisinde ulaşılacağı bilgisi alınmıştır. Bu sebeple örneklem hesaplamada 1 milyon

sayısı baz alınmış ve 384 kişinin 0,05 güven aralığı içerisinde evreni temsil etme kabiliyetine sahip olduğu görülmüştür. Bu kapsamda 1965-2015 yılları arasında devlet koruma modellerinin herhangi birinden yararlanmış 420 kişiye ulaşılmıştır. Katılımcılara ulaşırken kartopu örnekleme modeli kullanılmıştır. Bu modelde evrene ait alt birimlerden birisi ile temasa geçilir. Ardından diğer birimlere ulaşılarak bir kartopu gibi örneklem grup genişletilir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004, s.45). Araştırmada kartopu örneklem modelinin tercih edilmesinin nedeni devlet koruması altında yetişen bireylerin bilgilerine devlet kurumları aracılığı ile ulaşılamamış olmasıdır. Veri toplamada ilk başta 8 katılımcıya ulaşılmış ve onların yönlendirmesi ile facebook, whatsapp gibi sosyal medya gruplarına katılım sağlanarak bilgiler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma yapılırken kullanılan ölçekler ve kişisel bilgi formu hakkında bilgi verilecektir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireyler hakkında bazı genel bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda devlet koruması altında yetişen bireyleri cinsiyetleri, yaşları, anne baba yaşam durumu ve anne baba eğitim düzeyini vb. belirlemeye yönelik 34 soru yer almaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Multidimensional Scale of Perceived Social Support); Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilmiştir. 12 maddelik bu kısa ölçek "Aile", "Arkadaş" ve "Özel bir insan" gibi üç alt boyuttan kaynaklanan desteğin yeterliliğini kişilerin öznel olarak değerlendirmelerini amaçlamaktadır. Likert tipi ölçek olup 1’den 7’ye kadar 1 hayır 7 evet arasında işaretlenmesi istenen bir ölçek tipidir. Elde edilen puanın düşük olması algılanan sosyal desteğin düşük olduğunu; yüksek olması ise algılanan sosyal destek düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. ÇBASDÖ Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa (α) değeri 0,78-0,92 arasındayken bu araştırmada ise: “aile” alt ölçeği için 0,912; “arkadaş” alt ölçeği için 0,922; “özel bir insan” alt ölçeği 0,932; ölçeğin tamamının puanı 0,914 olarak bulunmuştur.

Aile Aidiyeti Ölçeği

Aile Aidiyeti Ölçeği Daşbaşı, Kesen ve Mavili (2015) tarafından insanların aile aidiyetini

ölçme amacıyla geliştirilmiştir. 17 maddelik bu kısa ölçek 5 şıklı likert tipi ölçektir. Ölçekte düşüncelere göre tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1) olmak üzere beş derecede görüşten meydana gelmektedir. Ölçeğin kendi içerisinde iki alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar “Kendilik aidiyeti alt boyutu, Aile aidiyeti alt boyutu” dur. Puan arttıkça aile aidiyet alt boyutu da artmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa (α) değerleri ise yukarıda açıklanan sırayla: “kendilik aidiyeti” alt ölçeği için; 0,93; “Aile aidiyeti” alt ölçeği için 0,82; ve ölçeğin toplam puanı 0,94 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach alfa değeri (α) 52 “kendilik aidiyeti” alt ölçeği için 0,92; “Aile aidiyeti” alt ölçeği için 0,83; ve ölçeğin tamamı için 0,94 olarak bulunmuştur. 2.11.Verilerin Toplanması ve Analizi Veriler Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Aile Aidiyet Ölçeği kullanarak toplanmıştır. Araştırma için veri toplamak amacıyla ilk önce bağımsız değişkenler oluşturulmuş alanda çalışan uzmanlar ve devlet korumasından yararlanan bireylere uygulanıp geri dönüt aldıktan sonra değişkenler yenilenmiştir. Kişisel bilgi formu ve ölçekler hem World halinde hem de elektronik ortamda hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama araçları yüz yüze ve elektronik ortamda uygulandıktan sonra verilerek toplanıp SPSS 15 paket programına işlenmiştir. Ölçek ve alt boyutlar için güvenirlik analizi SPSS 15 paket programı yardımıyla Cronbach’s Alpha Katsayısı ile hesaplanmıştır. Güvenirliği yapılan anket için istatistiksel analiz yöntemlerine geçilir. Kesikli (gruplanmış) veriler için frekans analizi, Sürekli (Gruplanmamış) veriler için tanımlayıcı istatistikler hesaplanır. Ölçek alt boyut ve ölçek genel toplam puanları hesaplanarak elde edilen puanların (verilerin) analiz etmek için değerlerin normal dağılıma uygunluğu ve varyans eşitliğine bakılarak parametrik veya parametrik olmayan testlerin uygulanabilirliğine karar verilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluk testi Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak, yine varyans homojenliği için levene testi kullanılarak test edilmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için aynı anda hem normal dağılıma uygunluğu hem de varyans homojenliği gereklidir. Verilerin Normal dağılmaması ya da homojen varyanslı olmaması parametrik olmayan testleri kullanmayı gerektirir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi ve levene testi sonucunda verilerin Normal dağılım göstermediği ve bu nedenle, analiz için Parametrik olmayan testlerden bağımsız ikiden fazla grup için Kruskal-Wallis Testi, bağımsız iki grup için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Yine ilişki için Spearman Korelasyon Testi kullanıldı. Çalışmanın istatistiki testlerini SPSS 15 paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular sırasıyla verilecektir.

Tablo 1.

Yaşlarına Göre Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutları ile Aile Aidiyet Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların İncelendiği Kruskal Wallis Testi Değeri Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Std. Hata	KW	P
Sosyal Destek	18-25	130	43,707	1,637	14,024	0,003
	26-45	252	51,194	1,223		
	46-64	32	49,656	3,569		
	65+	6	55,833	5,455		
Aile Aidiyeti	18-25	130	45,176	1,230	25,895	0,000
	26-45	252	51,377	0,949		
	46-64	32	59,312	2,629		
	65 yaş ve üstü	6	46,500	8,023		

Sosyal Destek Toplam puanı için yaş grupları faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre p-değeri=0,003<0,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Sosyal Destek Toplam puanında yaş gruplarının bir önemi vardır. 65+, 26-45 ve 46-64 yaş grubu aynı ve en iyi Sosyal Destek Toplam puanına, 18-25 yaş grubu en düşük Sosyal Destek Toplam puanına sahiptir. Yaş arttıkça bireylerin sosyal çevresinin genişlemesi, toplumsal kaynakları öğrenmesi, farkındalık düzeyinin artmış olmasının etkisi olduğu sonucuna varılır.

Aile Aidiyet Toplam puanı için yaş grupları faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre p-değeri=0,000<0,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Aile Aidiyet Toplam puanında yaş gruplarının bir önemi vardır. 46-64 yaş grubu en iyi Aile Aidiyet Toplam puanına sahipken, 26-45 yaş grubu ikinci en iyi Aile Aidiyet Toplam puanına, 65 yaş ve üstü yaş grubu ve 18-25 yaş grubu en düşük Aile Aidiyet Toplam puanına sahiptir.

Tablo 2.

Cinsiyetlerine Göre Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutları ile Aile Aidiyet Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların İncelendiği Mann Whitney U Testi Değeri Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Hata	Mann-Whitney U	P
Sosyal	Erkek	278	48,082	1,197	18503,50	0,294

Destek	Kadın	142	50,281	1,538		
Aile Aidiyeti	Erkek	278	51,046	0,914	17277,50	0,036
	Kadın	142	47,929	1,268		

Sosyal Destek Toplam puanı için Cinsiyet faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre $p\text{-değeri}=0,294>0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamsızdır. Buna göre Sosyal Destek Toplam puanında cinsiyetin bir önemi yoktur. Sosyal destek toplam puanında cinsiyetin öneminin olmamasında sosyal destek kaynaklarının etkisi ile açıklanabilir. Örneğin araçsal desteklerde erkekler daha çok destek görürken, duygusal desteklerde kadınlar daha fazla destek görebilmektedir.

Aile Aidiyet Toplam puanı için Cinsiyet faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre $p\text{-değeri}=0,036<0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Aile Aidiyet Toplam puanında Cinsiyetin bir önemi vardır. Erkek bireylerin Aile Aidiyet Toplamı daha yüksektir. Aile aidiyeti puanının kadınlarda daha yüksek olması beklenirken erkeklerde daha yüksek çıkması katılımcıların profili ile ilgili olabilir. Devlet koruması altında yetişen bireylerin özellikle kızların aileye olan inancı zayıflamış olabilme ihtimalinin bu farklılığa sebep olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3.

Medeni Durumuna Göre Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutları ile Aile Aidiyet Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Kruskal Wallis Sonuçları

	Medeni Durum	N	Ortalama	Std. Hata	KW	P
Sosyal Destek	Evli	208	53,456	1,368	24,098	0,000
	Bekar	175	44,085	1,406		
	Boşanmış	32	44,406	2,750		
	Eşi Vefat Etmiş	5	50,400	6,910		
Aile Aidiyeti	Evli	208	53,701	1,085	24,074	0,000
	Bekar	175	46,325	1,069		
	Boşanmış	32	45,250	2,086		
	Eşi Vefat Etmiş	5	54,400	8,936		

Sosyal Destek Toplam puanı için Medeni Durum faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre $p\text{-değeri}=0,000<0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Sosyal Destek Toplam puanında Medeni Durumun bir etkisi vardır. Eşi vefat etmiş ve evli bireyler en iyi Sosyal Destek Toplam puanına sahipken,

Bekar ve boşanmış bireylerin Sosyal Destek Toplam puanı aynı ve diğer gruba göre düşüktür. Aile Aidiyet Toplam puanı için Medeni Durum faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre $p\text{-değeri}=0,000<0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Aile Aidiyet Toplam puanında Medeni Durumun bir önemi vardır. Eşi vefat etmiş ve evli bireyler en iyi Aile Aidiyet Toplam puanına sahipken, Bekar ve boşanmış bireylerin Aile Aidiyet Toplam puanı aynı ve diğer gruba göre düşüktür. Evlilik, birbirini seven iki insanın hayatlarını birleştirmesi ile oluşmaktadır. Birbirini seven ve güvenen insanlar arasındaki aidiyet duygusunun yüksek olabileceği tahmin edilmektedir.

Tablo 4.

Eğitim Durumuna Göre Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutları ile Aile Aidiyet Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Kruskal Wallis Sonuçları

	Eğitim Durum	N	Ortalama	Std. Hata	KW	P
Sosyal Destek	İlkokul	22	47,681	3,907	12,494	0,014
	Ortaokul	66	41,045	2,653		
	Lise	162	51,092	1,545		
	Ön Lisans	76	48,960	2,036		
	Lisans	94	50,542	1,851		
Aile Aidiyeti	İlkokul	22	48,000	2,691	18,526	0,001
	Ortaokul	66	45,197	1,721		
	Lise	162	49,858	1,219		
	Ön Lisans	76	48,776	1,847		
	Lisans	94	55,042	1,476		

Sosyal Destek Toplam puanı için Eğitim Durum faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre $p\text{-değeri}=0,014<0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Sosyal Destek Toplam puanında eğitim durumunun bir önemi vardır. Lise, Ön lisans ve lisans eğitilmiş bireyler aynı ve en iyi Sosyal Destek toplam puanına sahipken, ilkokul ve ortaokul eğitilmiş bireylerin Sosyal Destek toplam puanı aynı ve diğer gruba göre düşüktür. Eğitimin sosyal destek puanında olumlu etkisinin olması bireylerin eğitim seviyesindeki artış, sosyal çevresinin genişlemesi, gelir durumunun artması gibi durumlarla açıklanabilir.

Aile Aidiyet Toplam puanı için Eğitim Durum faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre $p\text{-değeri}=0,001<0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Aile Aidiyet Toplam puanında Eğitim Durumun bir önemi vardır.

Lisans eğitilmiş bireyler en iyi Aile Aidiyeti Toplam puanına sahipken, lise, ön lisans, ilkokul ve ortaokul eğitilmiş bireylerin Aile Aidiyeti Toplam puanı aynıdır.

Tablo 5.

Ailesini Kim Olarak Gördüğüne Göre Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutları ile Aile Aidiyet Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durum	N	Ortalama	Std. Hata	KW	P
Sosyal Destek	Ebeveyn	204	51,009	1,342	12,569	0,028
	Akrabalar	57	51,280	2,402		
	Koruyucu Aile	9	50,444	7,215		
	Kurum Çalışanları	28	44,535	4,012		
	Arkadaşlar	60	48,066	2,511		
	Diğer	62	41,822	2,419		
Aile Aidiyeti	Ebeveyn	204	54,612	0,972	58,028	0,000
	Akrabalar	57	52,245	1,762		
	Koruyucu Aile	9	45,333	5,380		
	Kurum Çalışanları	28	45,071	3,272		
	Arkadaşlar	60	45,183	2,064		
	Diğer	62	40,274	1,656		

Sosyal Destek Toplam puanı için ailenizi kim olarak görüyorsunuz faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre p değeri=0,028<0,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Sosyal Destek Toplam puanında ailenizi kim olarak görüyorsunuz faktörünün bir önemi vardır. Buna göre “ailenizi kim olarak görüyorsunuz” sorusuna “ebeveynler, akrabalar ve koruyucu aileler” diyenlerin sosyal destek aile puanı diğer “kurum çalışanları, arkadaşlar” ve diğer diyenlere göre daha fazladır. Ailesini ebeveynleri, akrabalar ve koruyucu aile diyen bireylerin aileleriyle daha güçlü bir bağının olduğu düşünülürse boş zamanlarını geçirebileceği, başı sıkıştığında başvurabileceği, huzursuz olduğunda paylaşımda bulunabileceği bir çevresinin olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Aile Aidiyet Toplam puanı için ailenizi kim olarak görüyorsunuz faktörünün anlamlı olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre p değeri=0,000<0,05

olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Aile Aidiyet Toplam puanında ailenizi kim olarak görüyorsunuz faktörünün bir önemi vardır. Buna göre ailenizi kim olarak görüyorsunuz sorusuna ebeveynler ve akrabalar diyenlerin Aile Aidiyet Toplam puanı en yüksek, koruyucu aileler, kurum çalışanları ve arkadaşlar diyenler orta ve diğer diyenlerin Aile Aidiyet Toplam puanı en azdır. Ailesini ebeveyn ve akraba diyen bireylerin puanlarının yüksek olması bireylerin kendilerini hala ailelerinin bir parçası olarak görüyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan görüşmelerde ebeveynlerini ailesi ve yakın akrabaları olarak görenlerin kızgınlıkları devam etse de onları affettiği ve onlarla görüştüğü gözlemlenmiştir.

Tablo 6.

Anne ile Görüşme Sıklığına Göre Devlet Koruması Altında Yetişen Bireylerin Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutları ile Aile Aidiyet Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Std. Hata	KW	P
Sosyal Destek	Her Gün	61	57,836	2,319	17,953	0,003
	Haftada Bir	55	50,872	2,650		
	Ayda Bir	45	49,088	2,654		
	Tatillerde	32	48,375	3,640		
	Senede Bir	55	46,854	2,623		
	Hiçbir zaman	172	45,622	1,464		
Aile Aidiyeti	Her Gün	61	56,409	1,758	38,413	0,000
	Haftada Bir	55	56,981	1,876		
	Ayda Bir	45	50,044	2,040		
	Tatillerde	32	52,187	2,349		
	Senede Bir	55	44,872	1,836		
	Hiçbir zaman	172	46,697	1,213		

Sosyal Destek Toplam puanı için annenizle ortalama ne sıklıkla görüşüyorsunuz faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre p-değeri=0,003<0,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Sosyal Destek Toplam puanında annenizle ortalama ne sıklıkla görüşüyorsunuz faktörünün bir önemi vardır ve annenizle ortalama ne sıklıkla görüşüyorsunuz sorusuna “her gün” diyen bireylerin Sosyal Destek toplam puanı en yüksek iken ve “haftada bir”, “ayda bir” ve “tatillerde” diyen bireylerin Sosyal Destek toplam puanı orta son olarak “senede bir” ve “hiçbir zaman” diyen bireylerin Sosyal Destek toplam puanı ise en düşüktür. İnsanların diğer insanlarla görüşmesi genelde

bireyleri rahatlatan bir durumdur. Özellikle ebeveynlerle görüşülmesi, onlarla paylaşımlar yapılması, onların varlığını hissetmeleri güç verir. Bu güçte bireyin başına gelebilecek durumları annesi sayesinde daha rahat atlatabileceği düşüncesini oluşturabilir.

Aile Aidiyet Toplam puanı için annenizle ortalama ne sıklıkla görüşüyorsunuz faktörünün anlamlı olup olmadığının testi için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre p-değeri=0,000<0,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Aile Aidiyet Toplam puanında annenizle ortalama ne sıklıkla görüşüyorsunuz faktörünün bir önemi vardır. Annenizle ortalama ne sıklıkla görüşüyorsunuz sorusuna “her gün” ve “haftada bir” diyen bireylerin Aile Aidiyet Toplam puanı en yüksek iken, “ayda bir” ve “tatillerde” diyen bireylerin Aile Aidiyet Toplam puanı orta son olarak “senede bir” ve “hiçbir zaman” diyen bireylerin Aile Aidiyet Toplam puanı ise en düşüktür.

Sonuç

Kent toplumu birey merkezli yaşantısı nedeniyle, akrabalık ilişkilerinin zayıflamasına sebep olmuştur. Bundan dolayı da var olan kriz durumları artık toplumun kendi içerisinde çözülememesine neden olmuştur. İşte burada Devlet kendi kurduğu kurumlar aracılığı ile ortaya çıkan problemleri çözmeye çalışmıştır. Özellikle koruma ihtiyacı olan çocuklar için ilk olarak devasa yetiştirme yurtları kurmuştur. Hayata diğer bireylere göre dezavantajlı başlayan bu bireylere memur olma hakkı tanıyarak onları geleceğe daha iyi hazırlamaya çalışmıştır. Ancak yetiştirme yurtlarında yetişen kişilerin toplum hayatına uyum sağlamada güçlük çektiği anlaşılmış ve son yıllarda hizmet modelleri çeşitlendirilmiştir. Burada daha küçük evlerden oluşan sevgi evleri modelleri kullanılmaya başlanmış ve toplum içinde büyümelerine imkan verecek apartmanlarda, evlerle yaşamlarını devam ettirmeye başlanmıştır. Sadece kurum bakımı hizmeti ile de kalmamış evlatlık verilebilecek çocukların bu hizmetlerden faydalanması sağlanmıştır. Ayrıca evlat edindirilmesi mümkün olmayan çocukların koruyucu aile yanına yerleştirilerek aile ortamında yetişmelerine imkân tanınmıştır. Son yıllarda ayrıca çocuğuna maddi sorunlardan dolayı bakamayacak ve devlet korumasına bırakma ihtimali olan ailelere sosyal ekonomik destek verilerek kendi öz aileleri yanında yaşaması sağlanmıştır. Ülkemizde tüm bu gelişmeler özellikle Aile üzerine öncelikle 2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar bakanlığının kurulması ile hızlanmıştır. Bugün daha planlı hareket edilebilmesi için Aile, ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı kurulmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin büyük bir çoğunluğu evlidir. Bekar olanların ise daha düşük yaşta olduğu saptanmış olup devlet korumasından yararlanan bireylerin aile kurumuna karşı bakış açılarının olumsuz

olmadığı düşünülmektedir. Özellikle yeni bir aile kurarak kendi ailelerinden görmedikleri ilgi ve şefkati çocuklarına göstermeye çalıştıkları düşünülmektedir. Koruma altında yetişen bireylerin ebeveynlerinin ekonomik durumunun yetersiz olması, ekonomik durumum düşük ebeveynlerden olduğu ve akrabalık ilişkilerinin zayıf olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular bizi genelde maddi yoksunluk çeken bireylerin aynı zamanda eğitim seviyesinin düşük olduğu düşüncesine ulaştırmaktadır. Eğitim seviyesi ve ekonomi arasında bir ilişkinin olabileceği düşüncesini ön plana çıkarmaktadır. Bunun sonucu olarak da çocuklarına bakamama tutumunun bu sebeplerle arttığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan bireylerin sosyal destek algısı tutumu ve aile aidiyet tutumu anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Yaş değişkeni ile sosyal destek aile alt boyutu, toplam puanı; aile aidiyet toplam, aile aidiyet kendilik ve aile aidiyeti alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle 25-65 yaş arasındaki katılımcıların yaştan verdiği olgunluk, kişiliğin daha şekillenmiş olması belki de yeni bir aile kurmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Cinsiyet durumunun ise Sosyal destek arkadaş alt boyutu ve aile aidiyet boyutu puanlarında genel olarak kadınların erkeklerden daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunda özellikle kadınların daha paylaşıma açık kişiler olması, iletişimi daha çok kullanması, sorunlarını başkalarıyla daha rahat paylaşmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca katılımcılardan evli bireylerin sosyal destek aile alt boyutu, sosyal destek toplam puanı; aile aidiyet puanları incelendiğinde evli bireylerin evli olmayanlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Özellikle evli bireylerin yeni bir aile kurarak daha önceki travmalarından kurtulmuş olabileceği, hayatta kendine evlilik birlikteliği ile yeni amaçlar koyduğu düşünülebilir. Artık kendi yuvasını kurmuş olmanın heyecanı ve yeni ufukların onu beklediği düşünülmektedir. Devlet koruması modellerinden yararlanılmasında kurum bakımı modelinden faydalananların sosyal destek özel alt boyut puanları hariç diğer boyutlarla arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Özellikle kurum bakımında kalan diğer bireylerden kişilerin kendine yeni arkadaşlar oluşturmasının bu durumu etkilediği düşünülmektedir. Burada var olan koruma güdüsü ve biz bilincinin kurumda yaşayan diğer kişilerle aralarında olduğu düşünülmektedir. Devlet koruması kararı çıkmadan önce kiminle yaşandığının sosyal destek algısı toplam puanı ve aile aidiyet toplam puanı incelendiğinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bunun sebebi yukarıda da belirtildiği gibi bireylerin farklı bir yaşama girmiş olmaları ve ailelerinden ayrı büyümeleri referans gösterilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir. Bu araştırma çalışması, araştırma yayın etiğine uygundur. IStL'de yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Yazarlık Katkı Beyanı

Yazar 1: Araştırma, Kaynaklar, Biçimsel Analiz ve Yazım-orijinal taslak.

KAYNAKÇA

- Akeren, İ. (2017). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve güvengenlik ile psikolojik yardım ihtiyacının incelenmesi. [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akın, M.H. (2011). Toplumsallaşma sözlüğü. Çizgi Kitabevi.
- Akkaya,Ç. (2011). Orta öğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve özduyarlılık düzeyleri. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Alptekin, D. (2011). Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bardakçı, Ş., Bardakçı, M. Ö., & Kaya, Ç. S. (2025). Cinsel istismar türü olarak ensest: Atıklarınca filmi örneği. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 15(1), 57-67.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and buffering hypothesis. Psychological Bulletin, 98(2), ss. 310-357.
- Çakıcı, S. (2006). Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin aile işlevlerinin, anne-çocuk ilişkilerinin ve aile işlevlerinin anne –çocuk ilişkilerine etkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çeken, B. (2020). orunmaya muhtaç kimsesiz çocuklar ve hayalleri üzerine bir çalışma. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 8(45), 160-171.
- Daşbaşı, S., Kesen, Nur F., & Mavili, A. (2014). Aile aidiyeti ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14 (33), ss. 29-45. <https://doi.org/10.21560/spcd.19507>
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlilik ve güvenilirliği. Türk Psikoloji Dergisi, 10(34), ss. 45- 55.
- Erol, M. (1992). Geniş aileden çekirdek aileye geçiş sürecinde aile içi ilişkilerde meydana gelen nitelik değişimlerinin, aile üyeleri üzerindeki etkisi. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). Yeni insan ve insanlar / Sosyal psikolojiye giriş, 10. Basım, Evrim Yayınevi.
- Kara, F. R. (2024). Building a half-sibling in the process of marriage and divorce for adults. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 35(1), 1-19.
- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve süreklilik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), ss.257-271.
- Mutlu, H. (2013). Engelli kardeşe sahip olan 18-30 yaş arasındaki bireylerin evliliğe yönelik tutumlarının incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özdamar, K. (2003). Modern bilimsel araştırma yöntemleri. Kaan Kitabevi.
- Özdemir, İ. (2013). Aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Uslu, F. (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen- öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü. [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sayın, Ö. (1990). Aile sosyolojisi: Ailenin toplumdaki yeri. Ege Üniversitesi Yayınları.
- Şenocak, H. (2006). Korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım yöntemleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 51(2), ss.178-179.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), ss. 1544-1570.
- Yörükoğlu, A. (1992). Değişen toplumda aile ve çocuk, 4. Baskı, Özgür Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Detay Yayıncılık.
- Yurdakul, A. (2016). Aile ve sosyal politikalar bakanlığına bağlı kurum bakımında kalan çocuklarla koruyucu aile bakımı altında kalan çocukların benlik saygısı ve psikososyal gelişimleri arasındaki farklılıkların incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.