



Gönderim: 08.01.2026

Kabul: 02.02.2026

Tür: Araştırma Makalesi

Milli eğitim bakanlığı bünyesinde dijital içerik geliştiren öğretmenlerin deneyimlerinin kendini belirleme kuramı çerçevesinde incelenmesi

Kemal Tarık ARICIOĞLU^a
Hakan SARIÇAM^b

^aSivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID Code: 0009-0005-2200-9158

^bSivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID Code: 0000-0002-8723-1199

Özet

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde tam zamanlı dijital içerik geliştirme sürecine dâhil olan öğretmenlerin yaşadığı mesleki dönüşümü ve psikososyal süreçleri odağına almıştır. Çalışmanın temel amacı, sınıf ortamından uzaklaşarak dijital mimarlığa evrilen bu öğretmenlerin deneyimlerini Kendini Belirleme Kuramı (KBK) çatısı altında; özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik ihtiyaçları ekseninde derinlemesine analiz etmektir. Nitel araştırma bakış açısıyla kurgulanan çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiş; 15 farklı alandan öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin dijital içerik üretimi sürecinde ileri düzey teknolojik yetkinlikler kazanarak güçlü bir “yeterlilik” doyumunu yaşadıklarını, ancak kurumsal standartların ve bürokratik sınırların “özerklik” hissini baskıladığını göstermektedir. Sınıf içi dinamiklerden kopmanın yarattığı duygusal boşluğun, meslektaşlar arası güçlü bir dayanışma ve “ilişkisellik” ağıyla dengelendiği saptanmıştır. Ayrıca, mesai sınırlarının belirsizleşmesi iş-yaşam dengesini zorlasa da, öğretmenlerin “eğitimde fırsat eşitliği” idealine duydukları inancın, süreci anlamlandıran en temel güdü kaynağı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak çalışma, dijital eğitim politikalarının sürdürülebilirliği için öğretmenlerin sadece teknik birer operatör olarak değil, yaratıcı birer mimar olarak desteklediği esnek bir kurumsal iklimin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital İçerik Geliştirme, Kendini Belirleme Kuramı, Öğretmen Deneyimleri, Eğitimde Dijital Dönüşüm, Mesleki Kimlik Dönüşümü

An Investigation of the Experiences of Teachers Developing Digital Content within the Ministry of National Education through the Lens of Self-Determination Theory

Abstract

This research focused on the professional transformation and psychosocial processes experienced by teachers involved in the full-time digital content development process within the Ministry of National Education (MoNE). The primary aim of the study is to conduct an in-depth analysis of the experiences of these teachers, who have transitioned from classroom environments to digital architecture, within the framework of Self-Determination Theory (SDT), specifically regarding their needs for autonomy, competence, and relatedness. Designed from a qualitative research perspective, the study utilized a phenomenological approach, and semi-structured interviews were conducted with 15 teachers from various disciplines. The data obtained were analyzed using the thematic analysis method. Research findings indicate that teachers experience strong “competence” satisfaction by acquiring advanced technological skills during the digital content production process; however, institutional standards and bureaucratic constraints suppress their sense of “autonomy”. It was determined that the emotional void created by disconnecting from classroom dynamics is balanced by a robust network of solidarity and “relatedness” among colleagues. Moreover, although the blurring of working-time boundaries poses challenges to work-life balance, teachers’ strong commitment to the ideal of “equal educational opportunity” appears to function as the primary motivational force through which this process is interpreted and sustained. In conclusion, the study suggests that the sustainability of digital education policies depends on the presence of a flexible institutional climate in which teachers are supported not merely as technical operators, but as creative architects of the educational process.

Keywords: Digital Content Development, Self-Determination Theory (SDT), Teacher Experiences, Digital Transformation in Education, Professional Identity Transformation.

Kaynak Gösterme

Arıcıoğlu, K. T. ve Sarıçam, H. (2026). Milli eğitim bakanlığı bünyesinde dijital içerik geliştiren öğretmenlerin deneyimlerinin kendini belirleme kuramı çerçevesinde incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 12(1), 112-136.
<https://doi.org/10.51948/auad.1858929>

Giriş

Dijitalleşmenin küresel ölçekte ivme kazanmasıyla birlikte eğitim anlayışı, fiziksel sınıfın geleneksel sınırlarını aşarak zamandan ve mekândan bağımsız bir gelişim evresine dâhil olmuştur. Bu süreçte özellikle kriz dönemlerinin tetiklediği zorunlu dönüşüm, pedagojik süreçlerin sadece dijital ortama aktarılmasını değil, aynı zamanda öğrenme deneyimlerinin öğretim tasarımı ilkeleri doğrultusunda zenginleştirilmiş içeriklerle yeniden yapılandırılmasını gerektirmiştir. Dolayısıyla 21. yüzyıl eğitim ekosistemi, teknolojik araçların birer yardımcı unsur olmanın ötesine geçerek öğretimin odağına yerleştiği; karma ve sistemli bir yapıya evrilmektedir. Bu yapısal değişim, eğitimin epistemolojik temellerini ve öğretim materyallerinin niteliğini de doğrudan etkileyen geniş kapsamlı bir dönüşümü işaret etmektedir.

Türkiye’deki eğitim politikaları bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi stratejik yatırımlarla şekillenmiş ve milyonlarca öğrenciye ulaşan ulusal bir dijital altyapı inşa edilmiştir (Bozkurt, 2017; Kapıdere ve Çetinkaya, 2017). Söz konusu kurumsal hamle, öğretmenlik mesleğinin tanımını da geleneksel bilgi aktarıcılığından, teknoloji odaklı öğrenme süreçlerini yapılandıran bir rehberliğe taşımıştır. Anderson ve Dron (2011) tarafından vurgulanan “öğrenme yoldaşlığı” kavramı, bu noktada öğretmenlerin yeni rollerini tanımlayan temel bir bakış açısı sunmaktadır. Öğretmenler artık yalnızca sınıf içindeki pedagojik liderler değil, aynı zamanda dijital dünyanın gereksinimlerine uygun nitelikli içerikler geliştiren, teknik ve yaratıcı yönleri güçlü tasarımcılar olarak konumlanmaktadır. Bu yeni kimlik, öğretmeni sadece bir teknoloji kullanıcısı değil, sistemli bir öğretimsel içerik mimarı haline getirmiştir.

Problem Durumu

Eğitim yazınında gerçekleştirilen çalışmaların önemli bir bölümü, dijitalleşmenin beraberinde getirdiği teknik altyapı ihtiyaçlarını, erişim kısıtlılıklarını ve sosyal etkileşimin azalması gibi yapısal engelleri detaylı bir biçimde analiz etmektedir (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Öztürk ve Sarıçam, 2025). Bununla birlikte mevcut çalışmaların (Ör: Elkatmış ve Tanık, 2022; Kesik ve Baş, 2021; İş, 2025) odağının, daha çok teknolojiyi sınıfa dâhil eden öğretmenler veya mesleğe yeni hazırlanan adayların tutumlarıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Alan yazındaki bu birikime karşın, mesaisinin tamamını merkezi ölçekte dijital içerik üretimine ayıran ve MEB tarafından bu özel görev için istihdam edilen uzman öğretmen gruplarının deneyimleri üzerinde

yeterince durulmamıştır. Özellikle uluslararası bağlamda dijital içerik geliştiriciliği, profesyonel bir uzmanlık alanı olarak tanımlanırken; bu görevi yürüten öğretmenlerin yaşadığı psikososyal dönüşüm akademik tartışmalarda henüz hak ettiği yeri bulamamıştır. Bu durum, eğitim sisteminin mutfağında yer alan bu profesyonellerin karşılaştığı kurumsal ve psikososyal süreçlerin sistematik olarak incelenmesini bir gereklilik haline getirmektedir. Mevcut alan yazındaki bu boşluk, içerik üretiminin sadece teknik bir süreç değil, aynı zamanda derin bir mesleki kimlik inşası olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, içerik üreticisi öğretmenlerin yaşadığı deneyimleri kuramsal bir derinlikle incelemek, dijital eğitim politikalarının sürdürülebilirliği açısından hayatidir.

İlgili Alan yazın

Kuramsal Çerçeve: Kendini Belirleme Kuramı (KBK)

Kendini Belirleme Kuramı (KBT; Self-Determination Theory), Deci ve Ryan (2000), Ryan ve Deci (2011) tarafından geliştirilen; insan güdülenmesi, kişilik gelişimi ve psikolojik esenliği açıklamayı amaçlayan bütüncül bir makro kuramsal yaklaşımdır. Kuram, bireylerin psikolojik büyüme, içselleştirme ve bütünleşme yönündeki doğal eğilimlerini odağına almakta; bu eğilimlerin hangi çevresel koşullar altında desteklendiğini ya da engellendiğini incelemektedir. KBT'nin temel iddiası, bireylerin sağlıklı işlevsellik, içsel güdülenme ve uyumlu değer gelişimi sergileyebilmeleri için üç evrensel psikolojik ihtiyacın doyurulmasının zorunlu olduğudur. Bu ihtiyaçlar özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Özerklik, bireyin davranışlarının dışsal baskılardan ziyade kendi iradesi, değerleri ve bilinçli seçimleri doğrultusunda şekillendiğine ilişkin subjektif algısını ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1995). Eğitim bağlamında özerklik, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde etkin rol üstlenebilmeleri, öğretim materyallerini kendi mesleki yargıları doğrultusunda tasarlayabilmeleri ve öğretim uygulamalarında karar verici konumda olmalarıyla ilişkilendirilmektedir (Yorulmaz ve Çolak, 2023). Alanyazın, özerklik destekleyici ortamlarda çalışan öğretmenlerin pedagojik yaratıcılık düzeylerinin yükseldiğini ve mesleki tükenmişlik belirtilerine karşı daha yüksek direnç sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Yeterlilik, bireyin içinde bulunduğu çevrede etkili olabildiğine, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebileceğine ve sahip olduğu bilgi ve becerileri başarıyla uygulayabileceğine ilişkin algısı şeklinde tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan vd., 2023). Dijital içerik üretim süreçlerinde yeterlilik ihtiyacı; öğretmenlerin yeni yazılım ortamları, tasarım araçları ve yapay zekâ temelli teknolojilere ilişkin beceriler geliştirmeleri ve bu becerilerin işlevsel

ürünlere dönüşmesiyle doyurulmaktadır. Buna karşılık, yeterlilik algısının zayıfladığı durumlarda üretim sürecinden kaçınma, hata yapma korkusu ve performans kaygısı gibi işlevsiz örüntülerin ortaya çıktığı bilinmektedir.

İlişkiselik ise bireyin başkalarıyla güvene dayalı ve anlamlı bağlar kurma, bir topluluğa ait olma ve karşılıklı değer görme ihtiyacını ifade etmektedir (Ryan, 1991, Ryan vd., 2022). Geleneksel sınıf ortamından görece yalıtılmış biçimde dijital içerik üreten öğretmenler açısından ilişkiselik ihtiyacı; meslektaşlar arası iş birliği, akran geri bildirimleri ve üretilen içeriklerin geniş öğrenci kitlelerine ulaşmasıyla deneyimlenen mesleki anlam ve manevi doyum üzerinden yeniden inşa edilmektedir.

Yapılan Çalışmalar

Alan yazındaki çalışmalar, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla dijital içerik geliştirmeye yönelik öz yeterliliklerinin genellikle orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Kurt vd., 2022). Bu gereksinim doğrultusunda Park ve Ocak (2022), ortaokul öğretmenlerinin dijital içerik hazırlama öz yeterliliklerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Öğretmenlerin hazır dijital içeriklerin, öğrencilerin ihtiyaçları ve ders kazanımlarıyla her zaman örtüşmediğini düşünmeleri, kendi materyallerini üretme eğilimini artırmaktadır (Çoban ve Göktaş, 2013). Bu durum, öğretmenlerin pedagojik özerkliklerini kullanarak öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirme çabalarının bir göstergesidir.

Araştırmalar, öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile içerik geliştirme becerileri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır (Cavas vd., 2009; Fidan ve Cura Yeleğen, 2022). Ancak bu yeterliliklerin geliştirilmesi noktasında, teorik bilgiye dayalı eğitimlerin sınırlı kaldığı; uygulamaya dayalı, etkileşimli ve sürekliliği olan hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Ceylan ve Gündoğdu, 2017; Fidan ve Cura Yeleğen, 2022). Nitekim Kurt vd. (2013), FATİH Projesi kapsamında verilen eğitimlerde dahi e-içerik geliştirme becerilerinin yeterince içselleştirilemediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin dijital içerik geliştirme yeterlilikleri, COVID-19 pandemisiyle birlikte zorunlu hâle gelen uzaktan eğitim sürecinde daha da kritik bir önem kazanmıştır (Bozkurt, 2020; Öztürk ve Sarıçam, 2025). Bu ani geçiş, uzaktan eğitimi bir tercih olmaktan çıkararak eğitim sistemini hazırlıksız yakalamış ve öğretmenlerin dijital içerik üretme becerilerini ciddi biçimde sınamıştır (Demir ve Özdaş, 2020).

Pandemi sürecinde, dijital teknolojileri sınırlı kullanan birçok öğretmen kendisini bu yeni ekosistemde “dijital göçmen” konumunda bulmuştur (Şahin, 2024). Uzaktan eğitime yönelik yeterli eğitim ve deneyimin bulunmaması (Çardak ve Güler, 2022), teknik ve pedagojik sorunları derinleştirmiştir. Altyapı ve internet erişimi sorunları (Akden ve Koç, 2022; Koşar ve Bakır, 2022), etkileşim eksikliği, ölçme-değerlendirme güvenirliğine ilişkin kaygılar ve artan iş yükü, öğretmenlerin içerik geliştirme güdüsünü olumsuz etkilemiş ve tükenmişlik riskini artırmıştır (Arslan ve Şumuer, 2020; Koşar ve Bakır, 2022).

Bu çalışmalar, süreci betimleme açısından önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin dijital içerik üretimini sürdürmelerini sağlayan güdüsel ve psikolojik dinamikleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Mevcut alan yazın büyük ölçüde dijital yeterliliklerin ölçülmesine, kullanılan araçların sınıflandırılmasına ve yaşanan sorunların tanımlanmasına odaklanmıştır (örn. Kocaman Karoğlu vd., 2020; Kurt vd., 2022). Ancak öğretmenlerin bu süreçte neden motive oldukları, bu deneyimin mesleki tatmin ve esenlikleriyle nasıl ilişkili olduğu yeterince ele alınmamıştır.

Bu çalışmanın kuramsal temelini, bireylerin güdüsünü ve psikolojik esenliğini açıklamada güçlü bir çerçeve sunan Kendini Belirleme Kuramı oluşturmaktadır. Kuram, özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasının optimal güdülenme için gerekli olduğunu savunur. Önceki çalışmalar yeterlilik ve ilişkisellik boyutlarına dolaylı olarak değinmiş olsa da (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Şahin, 2024), özellikle öğretmenlerin özgün içerik üretimiyle doğrudan ilişkili olan özerklik ihtiyacı büyük ölçüde ihmal edilmiştir.

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki öğretmenlerin dijital içerik geliştirme deneyimlerini, betimleyici düzeyin ötesine taşıyarak; bu sürecin özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını nasıl etkilediğini Kendini Belirleme Kuramı çerçevesinde analiz etmeyi ve alan yazındaki önemli bir teorik boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, sınıf ortamından ayrılarak tam zamanlı dijital içerik geliştirme süreçlerinde görev alan öğretmenlerin mesleki deneyimlerini Kendini Belirleme Kuramı çerçevesinde incelemektir. Çalışma, bu öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının, dijital içerik üretimine dayalı yeni mesleki rol içinde nasıl karşılandığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırma, öğretmenlerin dijital içerik geliştirme sürecini teknik yeterlikler ya da karşılaşılan sorunlar düzeyinde ele alan betimleyici çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu yönüyle çalışma,

içerik geliştirici öğretmenlerin güdülenmesini ve mesleki esenliğini açıklayan psikolojik mekanizmalara odaklanarak alan yazındaki önemli bir kuramsal boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Çalışmadan elde edilecek bulguların, dijital içerik üretiminde görev alan öğretmenlerin çalışma koşullarının ve destek sistemlerinin yeniden yapılandırılmasına katkı sunması beklenmektedir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki dijital eğitim stratejileri açısından, öğretmenlerin güdüselleme ihtiyaçlarını dikkate alan insan odaklı düzenlemelere yönelik veri temelli bir çerçeve sağlaması araştırmanın uygulamaya dönük önemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki esenliğinin desteklenmesi, ulusal dijital eğitim platformlarında üretilen içeriklerin niteliği ve sürdürülebilirliği açısından da kritik bir değer taşımaktadır.

Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel hedefi, MEB bünyesinde dijital içerik geliştirme alanında görev alan öğretmenlerin karşılaştıkları çok boyutlu durumları ve bu süreçlerin mesleki yaşantılarına olan etkilerini KBK perspektifinden derinlemesine analiz etmektir. Çalışma, öğretmenlerin deneyimlerini fenomenolojik bir yaklaşımla ele alarak alan yazındaki kuramsal boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin dijital içerik geliştirme sürecinde karşılaştıkları teknik ve kurumsal içerikli temel sorunlar nelerdir?
2. Söz konusu yeni mesleki rol, öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini nasıl etkilemektedir?
3. Bu süreçte gözlemlenen güdüselleme yönelimlerin, öğretmenlerin mesleki refahı (tükenmişlik, yabancılaşma vb.) üzerindeki yansımaları nelerdir?
4. Dijital içerik geliştirme süreçlerinin niteliğini artırmaya yönelik olarak öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Eğitimde dijital dönüşümün öznesi olan öğretmenlerin deneyimlerini merkezine alan bu süreç, nitel araştırma bakışının sunduğu derinlikli anlama potansiyeli üzerine inşa edilmiştir (Baltacı, 2018). Sayısal verilerin ötesine geçerek, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde içerik geliştiren profesyonellerin bu yeni mesleki role yükledikleri anlamları keşfetmek

amacıyla desen olarak fenomenoloji (olgu bilim) tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların gündelik yaşam dünyalarında deneyimledikleri olguları “özüyle” kavramayı hedeflediği için öğretmenlerin sınıf ortamından dijital üretim sahasına geçişteki öznel algılarını analiz etmede eşsiz bir zemin sunmaktadır. Olgunun çok katmanlı yapısı göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin bu süreçte yaşadıkları teknik ve psikososyal dönüşümü en saf haliyle betimlemek çalışmanın temel odak noktasını oluşturmaktadır. Araştırmacı, bu desen aracılığıyla kendi ön yargılarını paranteze alarak, verilerin kendi içindeki anlam dünyasına yoğunlaşma fırsatı bulmuştur. Söz konusu yöntem seçimi, dijital içerik üretimi gibi görece yeni bir mesleki kimliğin öğretmenler üzerindeki yansımalarını keşfetmek adına stratejik bir tercihtir. Nihayetinde bu bilimsel yolculuk, öğretmenlerin sadece ne yaptıklarını değil, yaptıkları işi nasıl hissettiklerini ve anlamlandırdıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Katılımcılar ve Çalışma Grubu

Nitel araştırmaların evren genelinden ziyade “bilgi açısından zengin durumlar” üzerine odaklanma ilkesine sadık kalınarak, katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2002). Belirlenen ölçütlerin başında; MEB kadrosunda aktif olarak görev yapmak ve ulusal dijital platformlar için resmi içerik geliştirme süreçlerinde bizzat sorumluluk almış olmak gelmektedir. Katılımcı grubunun farklı alanlardan (Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce vb.) ve eğitim kademelerinden seçilmesi, dijital içerik geliştirme deneyiminin disiplinler arası farklılıklarını yakalamak adına titizlikle planlanmıştır. 15 öğretmenden oluşan bu grubun mesleki kıdem ve dijital üretim tecrübesi açısından sergilediği çeşitlilik, verilerin doygunluğa ulaşmasında ve fenomenin geniş bir perspektiften incelenmesinde kritik rol oynamıştır. Örneklem hacmi belirlenirken, yeni verilerin artık yeni temalar üretmediği “kuramsal doygunluk” noktası esas alınmıştır. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esası gözetilmiş, çalışmanın kapsamı ve bilimsel amacı her bir bireye detaylıca aktarılmıştır. Bu titiz seçim süreci, elde edilecek bulguların fenomenin temsil gücünü artırmasına ve nitel verinin zenginleşmesine doğrudan katkı sağlamıştır. Tablo 1’de görüleceği üzere, grubun demografik dağılımı araştırma problemini her açıdan aydınlatacak niteliktedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı No	Yaş	Cinsiyet	Alan	Görev Kademesi	Hizmet Yılı
K1	32	Kadın	Sosyal Bilgiler	Ortaokul (5. Sınıf)	6
K2	36	Kadın	İlköğretim Matematik	Ortaokul	7
K3	37	Erkek	Özel Eğitim	Lise	13
K4	41	Erkek	Türkçe	Ortaokul	20
K5	37	Erkek	Fen Bilimleri	Ortaokul	12
K6	44	Erkek	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	18
K7	40	Erkek	Türkçe	Ortaokul	17
K8	38	Erkek	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	13
K9	42	Erkek	İngilizce	Ortaokul	20
K10	33	Erkek	İngilizce	Lise	13
K11	43	Erkek	Matematik	Ortaokul	21
K12	38	Kadın	Okul Öncesi	Anaokulu	15
K13	32	Erkek	Rehberlik	Lise	12
K14	40	Erkek	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	18
K15	37	Erkek	Fen Bilimleri	Ortaokul	13

Veri Toplama Aracı

Bireylerin dünyasındaki örtük anlamları açığa çıkarmak ve sistematik bir veri seti elde etmek amacıyla veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Uslu ve Demir, 2023). Formun hazırlık aşamasında öncelikle kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve soruların Kendini Belirleme Kuramı'nın (KBK) “özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik” boyutlarıyla uyumu gözetilmiştir. Taslak formun yapısal geçerliliğini teyit etmek adına eğitim bilimleri ve nitel araştırma yöntemleri alanında uzman iki akademisyenin görüşlerine başvurularak gerekli yenilemeler gerçekleştirilmiştir. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda, soruların katılımcıları yönlendirmemesi ve pedagojik jargonun anlaşılır bir dille sunulması için ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Aracın işlevselliğini test etmek amacıyla çalışma grubu dışındaki iki öğretmenle gerçekleştirilen pilot görüşmeler, soruların akışını ve süresini optimize etme şansı tanımıştır. Formda yer alan 13 açık uçlu soru; teknik engellerden kurumsal dinamiklere, aile hayatına etkilerinden gelecek öngörülerine kadar geniş bir spektrumunu kapsamaktadır. Pilot uygulama sırasında tespit edilen muğlak ifadelerin giderilmesiyle formun iç tutarlılığı ve veri toplama kapasitesi en üst seviyeye çıkarılmıştır. Bu sayede, görüşmeler sırasında hem ana eksenden sapılmamış hem de katılımcıların özgün anlatılarını derinleştirecek “sonda sorulara” geniş bir alan bırakılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmaya başlamadan önce Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulunda 27.10.2025 tarihinde E-50704946-050.04-629190 nolu kararla etik izin alınmıştır. Daha sonra MEB Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru Ve Değerlendirme Sistemine başvuru yapılarak MEB.TT.2025.037017.03 nolu uygulama izni alınmıştır. Bogdan ve Biklen (2007) belirttiği ilkeler doğrultusunda verilerin toplanması safhasında, her katılımcı ile güvene dayalı bir iletişim iklimi oluşturmak amacıyla bireysel görüşme tekniği benimsenmiş ve görüşmeler dijital olarak kayıt altına alınmıştır. Sürecin en başında, etik ilkeler gereği hazırlanan “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu” katılımcılara sunulmuş ve verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı garantisi verilmiştir. Wilig’in (2008) önerileri doğrultusunda görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmış, araştırmacı yönlendirici olmaktan kaçınarak pasif ama dikkatli bir dinleyici rolü üstlenmiştir. Ortalama 40 dakika süren her oturumun ardından, ses kayıtları vakit kaybetmeden transkripsiyon sürecine dâhil edilerek verilerin tazeliği korunmuştur. Yazıya dökme aşamasında, katılımcıların ifadeleri sadece kelime eksenli değil; duraksamalar, vurgular ve duygusal tonlamalar gibi nitel derinliği besleyen tüm unsurlarla birlikte kaydedilmiştir. Veri güvenliği protokolü gereği, tüm kişisel bilgiler metinlerden arındırılarak her katılımcıya K1’den K15’e kadar uzanan anonim kodlar atanmıştır. Bu şeffaf ve sistematik süreç, ham verilerin analiz edilmeden önceki güvenilirliğini ve doğruluğunu en üst düzeye çıkarmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasıyla birlikte elde edilen 150 sayfayı aşkın transkript, analiz aşaması için bütüncül bir veri tabanı oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Transkripsiyonu tamamlanan metinlerin çözümlenmesinde, nitel verilerdeki belirgin temaları ve örtük anlam örüntülerini ortaya çıkarmada yetkin bir yöntem olan tematik analiz kullanılmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Analiz süreci; verilerin tekrar tekrar okunarak içselleştirilmesi, ilk kodların üretilmesi, kodların benzerliklerine göre temalara dönüştürülmesi ve temaların kuramsal çerçeveye ilişkilendirilmesi basamaklarını izlemiştir. Bu süreçte Kendini Belirleme Kuramı (KBK), verilerin yorumlanmasında “hassaslaştırıcı bir lens” işlevi görerek öğretmenlerin güdüsel durumlarını derinlemesine anlamlandırmayı kolaylaştırmıştır. Analizlerin yönetiminde ve karmaşık veri setinin organizasyonunda MAXQDA 2020 nitel veri analizi yazılımından destek alınarak yöntemsel doğruluk garanti edilmiştir. Kodlama aşamasında hem veriden türetilen hem de kuramsal temelli bir yaklaşım sergilenerek verinin

kendi sesini duyurmasına imkân tanınmıştır. Belirlenen temalar ve alt kodlar, araştırma sorularıyla sürekli bir döngü içerisinde karşılaştırılarak analizlerin tutarlılığı denetlenmiştir. Nihai raporlama aşamasında ise bulgular, katılımcıların doğrudan alıntılarıyla desteklenerek okuyucunun fenomenle doğrudan temas kurması sağlanmıştır. Bu analitik süreç, öğretmenlerin dijital içerik üretimindeki deneyimlerini sadece listelemekle kalmamış, bu deneyimlerin ardındaki psikolojik ve kurumsal dinamikleri de deşifre etmiştir.

İnandırıcılık, Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik

Araştırmanın bilimsel niteliğini ve bulguların doğruluğunu güvence altına almak için Lincoln ve Guba (1986) tarafından önerilen nitel geçerlik ölçütleri titizlikle uygulanmıştır. Bulguların gerçekliği yansıtma düzeyini (inandırıcılık) artırmak amacıyla, deşifre edilen metinler katılımcılara geri gönderilerek “katılımcı teyidi” süreci işletilmiştir. Analiz sürecinde ortaya çıkan kodlar ve temalar arasındaki uyumu denetlemek için bağımsız bir meslektaş tarafından dış denetim yapılmış ve yöntemsel tutarlılık teyit edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesabı için Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmış ve ulaşılan %92’lik görüş birliği oranı, analizin nesnelliğini ve güvenilirliğini kanıtlamıştır. Araştırma sonuçlarının benzer bağlamlara ışık tutabilmesi (aktarılabilirlik) için çalışma grubu ve araştırma ortamı “kalın betimleme” yöntemiyle ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Doğrulanabilirlik ölçütleri çerçevesinde ise; ham veriler, kodlama tabloları ve analiz notları sistematik olarak arşivlenerek araştırmacının yanlılığını asgari düzeye indiren bir “denetim izi” oluşturulmuştur. Tüm bu stratejik adımlar, çalışmanın akademik standartlar düzeyinde saygın bir geçerlik ve güvenilirlik düzeyine ulaşmasını sağlamıştır.

Bulgular

Derinlemesine gerçekleştirilen görüşmelerin tematik analizi neticesinde, öğretmenlerin dijital içerik geliştirme sürecindeki deneyimlerini beş temel boyutta kristalize eden kapsamlı bir yapı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular; mesleki kimlikteki dönüşümden teknik üretim dinamiklerine, çalışma koşullarındaki radikal değişimlerden kurumsal standartlarla yaşanan gerilimlere ve nihayetinde dijital eğitimin toplumsal anlamına uzanan çok katmanlı bir harita sunmaktadır. Katılımcıların anlatıları, bu yeni mesleki rolün sadece teknik bir beceri seti gerektirmediğini, aynı zamanda öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını (özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik) yeniden şekillendiren derin bir adaptasyon süreci olduğunu kanıtlamaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 2, araştırmada saptanan ana temaları, bu temaları

besleyen alt kodları ve verilerin nitel yoğunluğunu yansıtan frekans dağılımlarını özetlemektedir.

Tablo 2. Dijital İçerik Geliştirme Deneyimine İlişkin Tematik Dağılım

Ana Tema	Alt Tema (Kod)	f	Katılımcı Numaraları
1. Mesleki Dönüşüm ve Gelişim	1.1. Yeni Teknolojik Yetkinliklerin Edinilmesi	15	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	1.2. Kişisel ve Mesleki Tatmin	12	K1, K2, K3, K4, K5, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15
	1.3. Kariyer Yöneliminin Değişmesi	3	K1, K3, K13
	2.4. Geri Bildirim ve Yenileme Döngüsü	13	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14, K15
2. Üretim Sürecinin Dinamikleri	2.1. Yapay Zeka Araçlarının Rolü ve Etkisi	12	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
	2.2. Teknik ve Yazılımsal Zorluklar	9	K1, K3, K4, K5, K7, K10, K11, K13, K15
	2.3. Ekip İçi İşbirliği ve Destek	8	K1, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13
	3.2. Yüz Yüze Eğitimden Farklılaşma	12	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14
3. Koşullar ve İş-Yaşam Dengesi	3.1. Esnek ve Sınırsız Mesai Kavramı	11	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K13
	3.3. Ailevi ve Sosyal Yaşama Etkiler	6	K3, K5, K10, K11, K12, K13
4. Kurumsal Yapı ve Standartlar	4.1. MEB Standartlarının Kısıtlayıcılığı	11	K2, K3, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14
	4.2. Kurumsal Desteğin Algılanışı	8	K1, K2, K3, K8, K10, K12, K14, K15
	4.3. Özgünlük Üzerindeki Baskı	4	K10, K11, K12, K13
5. Dijital Eğitimin Anlamı	5.2. Geniş Kitlelere Ulaşmanın Etkisi	7	K1, K3, K4, K7, K11, K14, K15
	5.3. Geleceğe Dair Öngörüler	7	K2, K5, K6, K8, K10, K11, K13
	5.1. Eğitimde Fırsat Eşitliğine Katkı	4	K1, K8, K12, K13

Tema 1: Mesleki Dönüşüm ve Gelişim

Öğretmenlerin anlatılarından süzülen en belirgin olgu, geleneksel sınıf öğretmenliğinden dijital içerik mimarlığına geçişte yaşanan kimliksel evrimdir. Bu tema, Kendini Belirleme Kuramı'nın (KBK) yeterlilik ihtiyacının nasıl doyurulduğuna dair zengin bir perspektif sunmaktadır. Katılımcıların tamamı, Adobe yaratıcı bulut araçlarından interaktif Storyline bölümlerine ve hatta Python tabanlı temel yazılım becerilerine kadar uzanan geniş bir repertuvar kazandıklarını ifade ederek, teknik ustalık yoluyla sağlanan bir yeterlilik doyumu sergilemişlerdir. İlginç olan, bu gelişimin kurumsal bir zorunluluktan ziyade, “*üretmenin verdiği haz*” ile tetiklenen KBK terminolojisindeki içsel bir güdüyle gerçekleşmiş olmasıdır. K13'ün ifadesiyle, işin artık “*bireysel bir uğraştan profesyonel bir endüstriye*” evrilmesi, öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetme arzusunu kamçılamıştır. K1'in “*Bu birime geçtikten sonra beni asıl mutlu eden şeyin bu olduğunu fark ettim*” şeklindeki beyanı, yeni kazanılan yeterliliklerin mesleki tatminle nasıl bütünleştiğini göstermektedir. Bu yüksek yeterlilik algısı, öğretmenlerin kariyer ufuklarını da dönüştürmekte; K1'in “*bir gün bu birimde olmasam bile*

bu alanda ilerleyeceğim” sözünde vücut bulan yeni bir profesyonel kimlik inşasına zemin hazırlamaktadır.

Tema 2: Dijital İçerik Üretim Sürecinin Dinamikleri

İçerik üretiminin pratik mutfağı, öğretmenler için hem yüksek verimlilik vaat eden hem de teknik engellerle dolu bir arena görünümünde olup, bu durum öğretmenlerin yeterlilik algılarını sürekli olarak sınamaktadır. Yapay zeka araçlarının sürece dahil olması, kod yazımı ve hata ayıklama süreçlerinde ciddi bir *“zaman tasarrufu”* sağlasa da, bu durum öğretmenlerin *“etkili komut yazma”* gibi yeni ve ileri düzey yeterlilik alanları geliştirmesini zorunlu kılarak yeterlilik ihtiyacının farklı bir boyutta doyurulmasına imkan tanımıştır. Ancak bu teknolojik ilerleme, yüksek yazılım maliyetleri ve donanım yetersizlikleri gibi dışsal faktörlerle sekteye uğratılmaktadır; K13’ün *“projem tamamen çöp oldu ve sıfırdan başladım”* serzenişinde görülen sürüm uyumsuzlukları, öğretmenlerin yeterlilik hissini tehdit eden ve yeterlilik engellenmesine yol açan yapısal engellerdir. Bu noktada KBK’nin ilişkisellik boyutu devreye girmekte; öğretmenler teknik krizleri aşmak için güçlü bir *“akran dayanışması”* sergilemektedir. K6’nın vurguladığı gibi, meslektaşlar arasındaki bu bilgi paylaşımı, yalıtılmış çalışma ortamının yarattığı boşluğu dolduran en kritik psikososyal destek mekanizmasıdır. Geri bildirim döngüleri ise içeriği pedagojik olarak rafine etse de, zaman zaman kurumsal bir denetim mekanizmasına dönüşerek öğretmenlerin özerklik hissini baskılayabilmekte ve üretim sürecindeki akışını kesintiye uğratabilmektedir.

Tema 3: Çalışma Koşulları ve İş-Yaşam Dengesindeki Değişim

Dijital üretimin doğası, öğretmenlerin zaman ve mekân algısını kökten sarsarak, mesai kavramının sınırlarını belirsizleştirmiştir; bu durum öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarının yapısal bir aşınmaya maruz kalmasına neden olmuştur. Katılımcıların anlatılarında sıkça yer bulan *“bilgisayarın sürekli yanımızda olması”* ve *“gece-gündüz çalışma”* rutinleri, bireysel zaman üzerindeki özerklik ihtiyacının kurumsal hedefler lehine nasıl kısıtlandığını ve dışsal bir kontrol odağının süreç üzerindeki baskısını açıkça ortaya koymaktadır. Sınıf ortamının dinamizminden kopuş, öğretmenlerin en temel duygusal kaynağı olan öğrenci etkileşiminden mahrum kalmalarına yol açmış; bu durum ilişkisellik ihtiyacının geleneksel mecrasından kopmasıyla sonuçlanmıştır. K1 tarafından *“sürpriz yumurta”* benzetmesiyle somutlaştırılan, hazırlanan içeriğin son kullanıcıdaki etkisini anlık olarak gözlemleyememe hali, pedagojik tatmini geciktiren ve ilişkisellik doyumunu belirsizliğe iten bir süreç yaratmaktadır. Hazırlanan

içeriğin son kullanıcıdaki etkisini anlık olarak gözlemleyememek, pedagojik tatmini geciktiren bir belirsizlik yaratmaktadır. Bu yoğun temponun aile hayatına yansımaları ise çift yönlüdür: K3'ün “çocuklarımıza zaman ayıramıyoruz” şeklindeki sitemi, kurumsal baskının yarattığı özerklik engellenmesinin iş-aile çatışmasına dönüştüğüne işaret ederken; K1'in üretimden aldığı keyfin “evdeki enerjisini artırdığına” dair beyanı, içsel güdünün yaşam kalitesi ve psikolojik esenlik üzerindeki dönüştürücü gücünü kanıtlamaktadır

Tema 4: Kurumsal Yapı ve Standartlarla Etkileşim

Öğretmenlerin MEB tarafından belirlenen yönergelerle kurdukları ilişki, genellikle özerklik ihtiyacının engellendiği bir çatışma alanı olarak tezahür etmektedir. Standartlar nitelikli ürün için gerekli görülse de, uygulamadaki “belirsizlikler” ve “keyfi geri bildirimler” (örneğin K11'in belirttiği gerekçesiz renk yenilemeleri), öğretmenlerin pedagojik özerkliklerini gölgeleyerek özerklik engellenmesine yol açmaktadır. Bu durum, öğretmenin üretim sürecini özgür ve yaratıcı bir eylemden ziyade “karşı tarafın beklentilerini karşılama” görevine, yani KBK terminolojisindeki dışsal düzenleme ve kontrollü güdü biçimine indirgeme riski taşımaktadır. K10'un “yaratıcılığı ve özgünlüğü öldürdü” şeklindeki sert eleştirisi, kurumsal kısıtlamaların öğretmenlerin öz-belirlenim süreçleri üzerindeki baskılayıcı ve özerklik baltalayıcı etkisini yansıtmaktadır. Kurumsal desteğin materyal bazında (donanım sağlama) güçlü olması öğretmenleri değerli hissettirirken; profesyonel gelişim eğitimlerinin “yüzeysel” kalması, yeterlilik ihtiyacının tam anlamıyla doyurulmasını engellemekte ve potansiyelin tam kapasiteyle kullanılmasının önüne geçmektedir. Bu çelişkili durum, öğretmenlerin bir yandan kendilerini ayrıcalıklı hissederken diğer yandan teknolojik yalnızlık içinde kendi çabalarıyla hayatta kalmaya çalıştıkları, özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarının paradoksal bir şekilde çatıştığı karmaşık bir kurumsal iklim oluşturmaktadır.

Tema 5: Dijital Eğitimin Anlamı ve Geleceğine Yönelik Perspektifler

Tüm teknik ve kurumsal zorluklara rağmen öğretmenleri bu süreçte tutan temel güdüsel çıpa, yaptıkları işin toplumsal fayda boyutudur. İçeriklerin Türkiye'nin her köşesine “ücretsiz ve eşit” şekilde ulaşması, öğretmenlerin mesleki öz görevleri toplumsal bir adalet arayışıyla bütünleştirmelerine olanak tanıyarak; KBK'nın en üst düzey özerk güdü formu olan bütünleşmiş düzenleme sürecini tetiklemektedir. K1'in “dershaneye gidemeyen çocuğun seçeneği oluyoruz” ifadesi ilişkisellik ihtiyacının fiziksel sınıfların ötesinde, milyonlarca öğrenci üzerinden kolektif bir düzlemde nasıl yeniden inşa edildiğini göstermektedir.

Geleneksel sınıftan milyonlarca kişilik dijital bir kitleye hitap etme düşüncesi, yeterlilik ve anlam duygusunu zirveye taşımaktadır. Katılımcıların geleceğe dair öngörüler, eğitimin yol gösterici temelli ve bireyselleşmiş bir yapıya evrileceği yönündedir; bu gelecek tasavvuru Kurt vd. (2022) tarafından kavramsallaştırılan “öğrenme yoldaşlığı” rolünü desteklemektedir. Bu anlamda öğretmenler, yaşadıkları her türlü kısıtlamaya rağmen kendilerini sadece birer içerik üreticisi olarak değil, geleceğin eğitim sistemini inşa eden öncü mimarlar olarak konumlandırmaktadırlar.

Tablo 3. Araştırma Temalarının Kendini Belirleme Kuramı Boyutlarıyla İlişkisi

Araştırma Teması	İlgili KBK Boyutu	Psikososyal Durum	Bulgulardan Kanıt / Örnek
1.Mesleki Dönüşüm ve Gelişim	Yeterlilik	Doyum: Yeni ve ileri düzey becerilerin kazanılması.	Yazılım dilleri ve dijital tasarım araçlarında ustalık kazanılması, mesleki tatminin artması.
2.Üretim Sürecinin Dinamikleri	İlişkisel	Doyum: Akran desteği ve ortak üretim kültürü.	Teknik krizlerin (yazılım hataları vb.) aşılmasında meslektaş dayanışmasının emniyet sübabı işlevi görmesi.
3.Koşullar ve İş-Yaşam Dengesi	Özerklik	Engellenme: Zaman üzerindeki kontrolün kaybı.	Mesai kavramının belirsizleşmesi, 7/24 erişilebilirlik baskısı ve iradenin kurumsal hedeflere devredilmesi.
4.Kurumsal Yapı ve Standartlar	Özerklik	Engellenme: Pedagojik yaratıcılığın kısıtlanması.	MEB standartlarının ve gerekçesiz yenilenme taleplerinin öğretmenlerin özgün üretim alanını daraltması.
5.Dijital Eğitimin Anlamı	İlişkisel	Doyum: Toplumsal fayda ve kolektif bağ kurma.	“Eğitimde fırsat eşitliği” ideali üzerinden milyonlarca öğrenciye ulaşmanın yarattığı manevi doyum.

Tartışma

Bu araştırma, MEB bünyesinde dijital içerik geliştiren öğretmenlerin deneyimlerini Kendini Belirleme Kuramı’nın (KBK) özerklik, yeterlilik ve ilişkisel ihtiyaçları ekseninde incelemeyi amaçlamış; yapılan bu derinlemesine analiz sonucunda dijital içerik geliştirme süreçlerinin öğretmenlerin psikososyal dünyasında yapısal bir paradoks yarattığını saptamıştır. Bu analiz evresi, öğretmenlerin teknik uzmanlaşma yoluyla elde ettikleri yeterlilik doyumunu ile kurumsal hiyerarşinin dayattığı özerklik engellenmesi arasındaki gerilimi, mikro-analitik bir düzeyde deşifre etmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, alanyazındaki klasik teknoloji entegrasyonu çalışmalarından (Güler vd., 2022; Horzum vd., 2013) farklı olarak, asli görevi

ulusal ölçekte dijital mimarlık olan bir meslek grubunun yaşadığı epistemolojik kopuşu ve bu kopuşun yarattığı güdüsel ayrılmaları merkeze almaktadır. Araştırmanın sunduğu panoramik çerçeve, öğretmenin geleneksel pedagojik kimliğinden dijital üretim sahasına geçişinde yaşadığı “rol karmaşasını” kuramsal bir düzlemde sorunsallaştırmaktadır. Bu noktada ulaşılan temel sentez, öğretmenlerin mesleki refahının sadece donanımsal imkânlarla değil, temel psikolojik ihtiyaçların desteklendiği bir çalışma iklimine bağlı olduğudur. Beş temel tema üzerinden şekillenen bu tartışma, öğretmenlerin yeterlilik hislerini birer zırh olarak kullanarak kurumsal özerklik tehditlerine karşı verdikleri sessiz varoluş mücadelesini kuramsal bir süzgeçten geçirmektedir. Söz konusu bu eytişim süreç, ilk etapta öğretmenin mesleki kimliğinde yaşanan o derin teknolojik dönüşümün yeterlilik ihtiyacı üzerindeki yansımalarıyla somutlaşmaktadır.

Mesleki dönüşüm ve gelişim boyutu kuramsal bir perspektifle irdelendiğinde, öğretmenlerin dijital içerik mimarlığına evrilme süreçleri, yeterlilik ihtiyacının içselleştirilmiş bir ustalık arayışına dönüştüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcıların yazılım dillerinden yapay zekâ istem mühendisliğine kadar uzanan ileri düzey becerileri kurumsal bir dikte yerine etkin bir entelektüel merakla edinmeleri, KBK’nin öngördüğü “büyüme eğiliminin” mesleki bir tezahürü olarak okunmalıdır. KBK’ya göre bireyin çevresi üzerinde etkili olabildiğini hissetmesi, içsel güdüyü ve psikolojik esenliği destekleyen temel bir unsurdur (Ryan & Deci, 2000). Bu süreçte kazanılan teknik kabiliyetler, öğretmeni sadece bir bilgi aktarıcısı olmaktan çıkarıp, teknolojiyi pedagojik bir sanata dönüştüren stratejik bir tasarımcı seviyesine yükselterek özerk profesyonel kimlik inşasını desteklemektedir. Nitekim kazanılan bu ileri düzey yetkinliklerin ulusal düzeyde somut çıktılara dönüşmesi, öğretmenin öz-yeterlilik algısını fiziksel sınıfların kısıtlılığından dijital dünyanın sınırsızlığına taşımakta ve kariyer ufkunda özsel bir kırılma yaratmaktadır. Alan yazında yer alan ve genellikle yüzeysel hizmet içi eğitimleri eleştiren (Yılmaz ve Toker, 2022) yaklaşımların aksine bu bulgu, öğretmenin kendi kendini inşa etme gücünün kurumsal sınırların ötesine geçtiğini kanıtlamaktadır. Bu yüksek yeterlilik doyumunu, öğretmenlerin diğer yapısal zorluklara karşı direncini artıran bir “psikolojik bağışıklık” sistemi oluştururken, bu gelişimin hayat bulduğu üretim mutfağı ise kendi içinde ciddi teknik sınamaları barındırmaktadır.

Dijital içerik üretim sahasının eylemsel dinamikleri incelendiğinde, sürecin yapay zekânın sağladığı “bilişsel kolaylaştırma” ile teknolojik kısıtlılıkların yarattığı “yeterlilik tehdidi” arasında gidip gelen bir mücadele alanı olduğu görülmektedir. Yapay zekâ araçlarının üretim döngüsünde zaman tasarrufu sağlayan stratejik bir asistan olarak konuma yerleşmesi,

öğretmenin yaratıcı enerjisini rutin işlemlerden kurtarıp üst düzey tasarımsal süreçlere yönlendirmesine imkân tanıyarak yeterlilik duygusunu pekiştirmektedir. Buna mukabil, donanım yetersizlikleri ve yazılım uyumsuzlukları nedeniyle yaşanan emek kayıpları, öğretmenin sadece vaktini gasbetmekle kalmamakta, aynı zamanda ürettiği nesneyle kurduğu yeterlilik bağıını da doğrudan zedeleyerek yeterlilik engellenmesine yol açmaktadır. İşte bu teknik kırılma döneminde, KBK'nin ilişkisellik boyutu devreye girerek, fiziksel ayrışmayı aşan bir “biçimsel olmayan meslektaş ağı” üzerinden psikolojik bir emniyet kemeri işlevi görmektedir. Meslektaşlar arasında kurulan bu yatay bilgi paylaşımı, kurumsal hantallığın boşluklarını dolduran ve yalıtılmış çalışma ortamındaki “yalnızlık hissini” etkisizleştiren etkisizleştirerek ilişkisellik ihtiyacının doyumunu sağlayan en stratejik sosyal sermaye olarak belirlemektedir. KBK, bireyin sosyal bağlar içinde desteklenmesinin, içsel güdünün sürdürülmesi açısından belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Deci & Ryan, 2008). Öte taraftan bu dayanışma kültürüyle aşılmaya çalışılan üretim yoğunluğu, zamanla mesai sınırlarını aşındırarak öğretmenin zaman yönetimi üzerindeki kontrolünü ciddi bir risk altına sokmaktadır.

Çalışma koşulları ve iş-yaşam dengesi üzerindeki bu yansımalar, öğretmenlerin özerklik haklarının kurumsal üretim hedefleri doğrultusunda sistemli bir aşınmaya maruz kaldığı alanı temsil etmektedir. “Mesai kavramının buharlaşması” ve dijital erişilebilirliğin bir zorunluluğa dönüşmesi, öğretmenin kendi yaşantısı üzerindeki iradesini kısıtlayarak onu kurumsal bir üretim bandının isimsiz bir parçasına dönüştürme tehlikesi barındırmaktadır. Sınıf içi etkileşimin anlık geri bildirimlerinden mahrum kalmanın yarattığı “pedagojik boşluk”, öğretmenin en temel ilişkisellik kaynağını kurutmakta ve hazırlanan içeriğin etkisine dair duyulan belirsizliği kronik bir stres kaynağı haline getirerek ilişkisellik engellenmesine neden olmaktadır. Bazı öğretmenlerin üretimden aldıkları yüksek yeterlilik hazzıyla bu özerklik kaybını göze alma eğiliminde olmaları, KBK terminolojisindeki “telafi edici süreçler” kapsamında değerlendirilmeli; ancak bu durumun uzun vadede mesleki esenliği garanti altına almayacağı vurgulanmalıdır. Sonuç olarak, dijital içerik geliştirme süreci, öğretmene teknik bir kudret bahşederken ondan kişisel özgürlüğünü ve pedagojik dokunuşunu talep eden yüksek maliyetli bir profesyonel sözleşmeye dönüşmüştür. Zaman üzerindeki bu denetim kaybı, sadece çalışma saatlerini değil, üretilen içeriğin niteliğine dair alınan hiyerarşik kararlarda da kendini hissettiren bir özerklik krizine yol açmaktadır. Çünkü KBK açısından özerklik, yalnızca serbestlik değil; bireyin davranışlarını anlamlı ve gönüllü biçimde düzenleyebilmesidir (Ryan & Deci, 2017).

Kurumsal yapı ve standartlarla kurulan bu etkileşim, öğretmenin profesyonel kimliğinin “yaratıcı bir mimar” ile “bürokratik bir teknisyen” arasında kalmasına neden olan merkezi bir çatışma eksenidir. MEB tarafından belirlenen yönergelerin pedagojik birer rehber olmaktan çıkıp, zaman zaman gerekçesiz yenileme talepleriyle birer denetim sopasına dönüşmesi, öğretmenin mesleki muhakemesini devre dışı bırakarak dışsal bir kontrol odağı yaratmaktadır. Bu durum, özgün bir eser ortaya koyma arzusunun yerini “kurumsal onayı alma kaygısına” bırakmasına yol açmakta ve KBK’nin en saf güdüsel formu olan içsel isteklendirmeyi kurumsal standartların gölgesinde bırakarak süreci dışsal düzenlemeye hapsetmektedir. Bakanlığın sağladığı teknik donanım desteğiyle oluşan “değerli hissetme” algısı, öğretmenin karar alma süreçlerindeki özerkliği desteklenmediği sürece sürdürülebilir bir kurumsal bağlılık üretmekten uzaktır. Yaratıcılığın bürokratik şablonlara hapsedildiği her yenileme döngüsü, öğretmenin işine duyduğu aşkın sönmesine ve üretim sürecinin “yabancılaşmış bir emeğe” evrilmesine zemin hazırlayan tehlikeli bir kırılma noktasıdır. Kurumsal yapının bu baskılayıcı atmosferine rağmen öğretmenleri sistemde tutan yegâne direnç noktası ise, kuralların çok ötesinde yer alan aşkın bir anlam arayışı ve değerlerle bütünleşmiş bir görev bilincidir. Yine KBK, özerklik destekleyici kurumsal yapıların, bireylerin güdülenmesini ve esenliğini güçlendirdiğini (Deci vd., 2001; Teker, 2016) unutulmamalıdır.

Dijital eğitimin toplumsal anlamı ve geleceğine yönelik perspektifler, öğretmenlerin karşılaştıkları tüm sistemik baskılara rağmen görevlerini sürdürmelerini sağlayan o “güdüsel çekirdeği” temsil etmektedir. “Eğitimde fırsat eşitliği” ideali ve milyonlarca dezavantajlı öğrenciye nitelikli içerik ulaştırma ufku, yaşanan teknik krizlerin ve hiyerarşik engellerin yarattığı psikolojik tahribatı onaran yegâne aşkın güçtür. Bu adanmışlık düzeyi, KBK’nin bütünleşmiş düzenleme kategorisinde yer alan ve bireysel özerklik kaybını kolektif bir toplumsal adalet duygusuyla ikame eden en üst düzey özerk güdü formudur. Öğretmenler, kendilerini sadece birer kamu personeli değil, eğitimin dijital geleceğini inşa eden “rehber akıl hocaları” olarak kurguladıkları sürece bu zorlu çalışma iklimine karşı durabilmektedirler. Nihayetinde bu araştırma göstermektedir ki; dijital eğitimin sürdürülebilir başarısı kurumsal yönergelerin katılığına değil, öğretmenlerin yaptıkları işin “nedenine” dair duydukları bu derin özsel inanca ve toplumsal görev duygusuna dayanmaktadır.

Sonuç

Eğitimin dijitalleşen çehresi, öğretmenin sessizce dönüşen iç dünyasına ayna tutarken; Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen bu araştırma, teknik uzmanlaşma ile profesyonel

özgürlük arasındaki o ince ve gerilimli hattı gün yüzüne çıkarmaktadır. Elde edilen bulguların sentezi göstermektedir ki; dijital içerik üretim süreci öğretmene teknolojik bir kudret bahşederken, eş zamanlı olarak onun pedagojik özerkliğinden sessizce feragat etmesini talep eden eytişim bir süreçtir. Katılımcıların yazılım dillerinden yapay zekâ mimarisine kadar uzanan ileri düzey yeterlilikleri, sadece bir beceri kazanımı değil, aynı zamanda kurumsal sınırlamalara karşı örülen bir “güdüsel kalkan” işlevi görmektedir. Ancak bu teknik üstünlük hissi, hiyerarşik denetimin ve sınırsız mesai döngüsünün yarattığı özerklik aşınmasını bir süreliğine maskeleyse de, sistemin insani sacayaklarını uzun vadede kırılğan hale getirmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’nin dijital eğitim ufku, öğretmeni bir “içerik operatörü” olarak gören dar perspektiften sıyrılarak; onu tasarımın, pedagojinin ve yaratıcılığın merkezindeki asıl mimar olarak konumlandırmak zorundadır. Zira öğretmenin kendi kararları üzerinde irade sahibi olmadığı bir sistemde, üretilen her dijital materyal ne kadar karmaşık olursa olsun, pedagojik ruhundan yoksun kalmaya mahkûmdur. Bu kuramsal sarsıntı, sadece bir durum tespiti değil, eğitimin geleceğini şekillendirecek olan karar vericiler için insan odaklı bir dönüşüm çağrısıdır.

Öneriler

Dijital içerik geliştirme ekosisteminin daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması, bakanlık düzeyindeki politikaların “kontrol” odaklı bir yaklaşımdan “destek” odaklı bir bakış açısı evrilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, içerik standartlarının yaratıcılığı boğan birer bürokratik engel olmaktan çıkarılıp, öğretmenin profesyonel muhakemesine alan açan esnek ve ileri görüşlü rehberler olarak yeniden kurgulanması öncelikli adım olmalıdır. Yenileme süreçlerinde sıklıkla karşılaşılan ve öğretmenin mesleki saygınlığını zedeleyen tek taraflı müdahalelerin yerini; karşılıklı rasyonaliteye dayanan, gelişim odaklı ve yatay bir geri bildirim kültürü almalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin teknik eksikliklerini büyük ölçüde kendi çabalarıyla gidermeye çalışmaları, mevcut hizmet içi eğitimlerin niteliğini sorgulatmakta olup; bu durumun çözümü için doğrudan üretim sahasındaki krizlere odaklanan, derinlemesine ve uygulama tabanlı “teknoloji laboratuvarları” hayata geçirilmelidir. Çalışma koşullarındaki belirsizlik ve mesai sınırlarının ihlali ise, sadece birer yönetsel sorun değil, öğretmenin mesleki refahını kemiren yapısal birer tehdit olduğu için rasyonel üretim takvimleri ve esnek ama sınırları çizilmiş çalışma protokolleri ivedilikle tanımlanmalıdır. Unutulmamalıdır ki, dijital eğitimin geleceği yapay zekâ istemlerinde değil, o istemleri özgürce ve yetkinlikle yazan öğretmenlerin güdüsel esenliğinde yatmaktadır.

Araştırmanın sunduğu bu derinlemesine perspektif, gelecekteki akademik çalışmalar için de yeni ve bakir bir tartışma sahası açmaktadır. Özellikle bu çalışmada keşfedilen “yeterlilik-özerklik paradoksu”nun, Türkiye genelinde daha geniş öğretmen nüfusu üzerinde nicel yöntemlerle test edilmesi, sistemin genel röntgenini çekmek adına hayati bir önem taşımaktadır. Boylamsal araştırmalar aracılığıyla, içerik geliştirici öğretmenlerin kariyer yolculuklarındaki tükenmişlik eğilimlerinin izlenmesi, dijital emek sömürüsü ve mesleki yabancılaşma gibi kavramların daha net bir şekilde tartışılmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca, kamu ve özel sektördeki içerik geliştirme modellerinin karşılaştırıldığı analizler, farklı kurumsal kültürlerin öğretmen güdüsü üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koyarak politika yapıcılara evrensel düzeyde geçerli veriler sunacaktır. Son aşamada ise, alan odaklı güdüsel farklılıkların incelenmesi, her disiplinin kendine özgü pedagojik ve teknik ihtiyaçlarına yanıt veren daha rafine ve insan odaklı dijital eğitim stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır.

Kaynakça

- Akden, G., & Koç, M. (2022). Covid-19 dönemi uzaktan eğitiminde kullanılan bilişim teknolojilerinin öğrenme verimliliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Yalvaç Akademi Dergisi*, 7(1), 58-75.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cavas, B., Cavas, P., Karaoğlu, B., & Kışla, T. (2009). A study on science teachers’ attitudes toward information and communication technologies in education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 8(2), 20-35.
- Ceylan, V. K., & Gündoğdu, K. (2017). Öğretmenlerin E-İçerik Geliştirme Becerileri: Bir Hizmet İçi Eğitim Deneyimi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 8(15), 48-74.

- Çardak, U., & Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 323-353. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068111>
- Çoban, M., & Göktaş, Y. (2013). Üç boyutlu sanal dünyalarda öğretim materyalleri geliştiren tasarımcıların karşılaştıkları sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 275-287. <https://doi.org/10.17860/efd.92942>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). Boston, MA: Springer US.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Elkatmış, M., & Tanık, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları “Kırıkkale Üniversitesi örneği”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 219-238. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030963>
- Fidan, M., & Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1075367>
- Güler, H., Demirtaş, E., & Edi, A. (2022). Covid-19 sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 348-373.
- Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M., Alpaslan, M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-100.

- İş, E. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı EBA (Eğitim Bilişim Ağı) portalı arayüzü tasarımı ve kullanılabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Asya Studies*, 9(33), 169-188. <https://doi.org/10.31455/asya.1704274>
- Kapıdere, M., & Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogi Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden eba ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115. <https://doi.org/10.17943/etku.769901>
- Kocaman Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Journal of University Research*, 3(3), 147-158. <https://doi.org/10.32329/uad.815428>
- Koşar, D., & Bakır, N. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2231-2245. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1167272>
- Kurt, A. A., Telli, E., Bardakcı, S., ... Sarsar, F. (2022). Dijital okuryazarlık ve yenilikçilik bağlamında öğretmenlerin Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 608-629. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1014101>
- Kurt, A., Kuzu, A., Dursun, Ö., Güllepınar, F., & Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-23.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Öztürk, M., & Sarıçam, H. (2025). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre COVID-19’un Etkileri: Öğrencilerde Dijital Bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 12(1), 1-27.

- Park, J. ve Ocak, C. (2022). Ortaokul öğretmenleri dijital içerik hazırlama özyeterlilik ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/10.52797/tujped.1068712>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208–238). Springer Verlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In V. Chirkov, R. Ryan, & K. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context. Cross-cultural advancements in positive psychology (Vol. 1)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_3
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 813. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000385>
- Ryan, R. M., Reeve, J., Kaplan, H., Matos, L., & Cheon, S. H. (2023). Education as flourishing: Self-determination theory in schools as they are and as they might be. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 591–618). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.60>
- Şahin, M. (2024). The sociology of digital classroom: an analytic autoethnography on interaction problems. *Yeni Medya*, 17, 89-104. <https://doi.org/10.55609/yenimedya.1522354>
- Teker, S. Ç. (2016). Effects of motivation and job satisfaction on the productivity. *International Journal of Electronics Mechanical and Mechatronics Engineering*, 6(2), 1151-1163.
- Uslu, F., & Demir, E. (2023). Nitel bir veri toplama tekniği: derinlemesine görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-299. <https://doi.org/10.32600/huefd.1184085>

- Wilig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (Second Ed.). McGraw-Hill Open University Press.
- Yorulmaz, Y. İ., & Çolak, İ. (2023). Exploring teacher autonomy through teachers' perspectives: A qualitative case study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(Special Issue 2), 537-556.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. O., & Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.896996>

Yazarlar Hakkında

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kemal Tarık ARICIOĞLU



Yazar lisans öğrenimini 2013 yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlamıştır. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığına Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak atanmıştır. 2025 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans programına başlamış ve halen eğitimini devam ettirmektedir. Sivas ilinde halen Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak çalışmaya devam etmektedir.

GSM: +90 542 790 15 12

Eposta: 20249456027@cumhuriyet.edu.tr , kmltrk@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-2200-9158>

Prof. Dr. Hakan SARIÇAM



Yazar lisans, yüksek lisans ve doktoraasını Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık/Eğitimde Psikolojik Hizmetler programında tamamlamıştır. Doçentliğini ve profesörlüğünü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında alan yazar, 2020 yılından bu yana Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD’de öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Yazarın Sosyoloji ve Engelli Çalışmaları alanında doktora derecesi olup, çalışma konuları arasında psikometri, üstün yetenekli çocuklar, okul psikolojik danışmanlığı, duygular yer almaktadır. Yazarın belirtilen konularda çoğunluğu WOS ve TR dizinde dergilerde olmak üzere 130 civarında makalesi, 30’a yakın kitap bölümü/kitap ve 200 üzerinde çeşitli kongrelerde sunulan akademik bildirisi bulunmaktadır. Yazar ülke akademisi için öğrenci yetiştirmeye devam etmektedir.

Tel: +90346 487 4630

Eposta: hakansaricam@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8723-1199>