



Istanbul Eğitim Dergisi, 2026

Sayı.4 Sayfa.110-140

Araştırma Makalesi

doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1929872

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Dijital Liderlik Algıları: Bir Fenomenoloji Çalışması

Şeval Çimen^{1*}, Ayça Kaya²

^{1*}Sorumlu yazar, Millî Eğitim Bakanlığı, Beytüşşebap Çok Programlı Anadolu Lisesi, Şırnak, Türkiye

✉ 23450510002@ogr.halic.edu.tr  [0000-0001-8036-671X](https://orcid.org/0000-0001-8036-671X)

²Haliç Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye  [0000-0001-7510-7708](https://orcid.org/0000-0001-7510-7708)

Makale geliş tarihi:14/04/2026

Makale kabul tarihi:28/06/2026

Öz

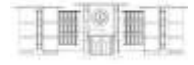
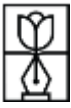
Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik algılarını ve bu sürece ilişkin deneyimlerini fenomenolojik bir yaklaşımla incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüş olup veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma grubunu, farklı deneyim ve demografik özelliklere sahip 15 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme stratejilerinin birlikte kullanılmasıyla belirlenmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular beş ana tema altında toplanmıştır. Bunlar: Öğrenmede kalıcılığı ve yaratıcılığı destekleyen dijital liderlik, dijital çağa uygun öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlama, dijital çağda rol model ve öğrenen lider olma, dijital vatandaşlık ve etik sorumluluk ile mesleki gelişim ve dijital liderlik davranışlarıdır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin dijital teknolojileri öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla aktif biçimde kullandıklarını ve özellikle görsel ile video destekli uygulamaların öğrenmenin kalıcılığına önemli katkı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin dijital araçları ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de kullandıkları, ancak bazı öğretmenlerin geleneksel yöntemlere bağlı kalmaya devam ettiği belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu kendilerini dijital açıdan orta düzeyde yeterli görmekte ve gelişime açık olduklarını ifade etmektedir. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik süreçlerinde istekli ve yüksek farkındalığa sahip oldukları, ancak bu sürecin etkili biçimde sürdürülebilmesi için kurumsal destek, altyapı iyileştirmeleri ve sistematik mesleki gelişim olanaklarının güçlendirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Dijital vatandaşlık, dijital liderlik, beden eğitimi, beden eğitimi öğretmenleri, fenomenoloji*

Atıf bilgisi: Çimen, Ş. ve Kaya, A. (2026). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik algıları: Bir fenomenoloji çalışması. *Istanbul Eğitim Dergisi*, (4), 110.-140. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1929872>

İntihal: *Bu makalenin benzerlik oranı [intihal.net](https://www.crossref.org/services/doi/10.71270/istanbulegitim.istj.1929872) ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.*

Telif hakkı: *Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmalarını [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında yayımlanmaktadır.*



Istanbul Education Journal, 2026

No.4 Page.110-140

Research Article

doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1929872

Physical Education and Sports Teachers' Perceptions of Digital Leadership: A Phenomenological Study

Sewval Cimen^{1*}, Ayca Kaya²

^{1*}Corresponding author, Ministry of National Education, Beytussebab Multi-Program Anatolian High School, Sırnak, Türkiye [✉ 23450510002@ogr.halic.edu.tr](mailto:23450510002@ogr.halic.edu.tr) [ID 0000-0001-8036-671X](https://orcid.org/0000-0001-8036-671X)

²Haliç University, Department of Physical Education and Sports, Istanbul, Türkiye [ID 0000-0001-7510-7708](https://orcid.org/0000-0001-7510-7708)

Date of submission: 14/04/2026

Date of acceptance: 28/06/2026

Abstract

The purpose of this study is to examine the digital leadership perceptions of physical education and sports teachers and their experiences related to this process through a phenomenological approach. The research is conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research methods, and semi-structured interviews are used in the data collection process. The study group consists of 15 physical education and sports teachers with different levels of experience and demographic characteristics. The participants are determined through the combined use of maximum variation and criterion sampling strategies, both of which are purposive sampling methods. The data obtained are analyzed using the thematic analysis method. The findings are gathered under five main themes. These are: digital leadership supporting permanence and creativity in learning, designing learning and assessment processes appropriate for the digital age, being a role model and learning leader in the digital age, digital citizenship and ethical responsibility, and professional development and digital leadership behaviours. The research findings indicate that teachers actively use digital technologies to support learning processes, and that particularly visual and video-supported applications make significant contributions to the permanence of learning. In addition, it is determined that teachers also use digital tools in measurement and assessment processes; however, some teachers continue to adhere to traditional methods. The great majority of the participants consider themselves moderately competent in digital terms and state that they are open to development. As a result, it is revealed that physical education and sports teachers are willing and highly aware in digital leadership processes; however, in order for this process to be sustained effectively, institutional support, infrastructure improvements, and systematic professional development opportunities need to be strengthened.

Keywords: *Digital citizenship, digital leadership, physical education, physical education teachers, phenomenology.*

Cite as: Cimen, S., & Kaya, A. (2026). Physical education and sports teachers' perceptions of digital leadership: A phenomenological study. *Istanbul Education Journal*, (4), 110-140. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1929872>

Plagiarism: *This article's similarity rate is checked via intihal.net, and its review is carried out by at least two reviewers using the double-blind peer review principle.*

Copyright: *Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).*

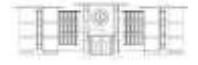
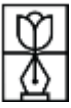


Giriş

Dünya, teknoloji odaklı köklü bir dönüşüm sürecinden geçmekte olup bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim, örgütlerin yapısal özelliklerini, iletişim biçimlerini ve yönetim anlayışlarını derinden etkilemektedir (Sheninger, 2019). Bu bağlamda geleneksel liderlik yaklaşımlarının yerini, teknolojiyi stratejik bir araç olarak konumlandıran, çevik ve vizyoner bir perspektifi temel alan dijital liderlik anlayışı almaktadır (Mert, 2021). ISTE Eğitim Liderleri Standartları'na (2018) göre, dijital liderlik eşitlik, dijital vatandaşlık, vizyon geliştirme ve öğrenme kültürünün teşvik edilmesini kapsamakta; Sheninger'in (2019) dönüşüm odaklı stratejisi, vizyon, kültür ve paydaş katılımını da içeren dijital dönüşümde liderliği vurgulamaktadır.

Dijital liderlik, yalnızca teknik yeterliliklerle sınırlı olmayıp strateji, örgüt kültürü ve yenilikçi düşüncenin bütünleştiği çok boyutlu bir yönetim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Yıkılmaz ve Sürücü, 2021). Eğitim kurumları, dijital dönüşümün en yoğun hissedildiği alanlardan biri olarak bu değişimin doğrudan yansımalarını taşımaktadır (Balyer ve Öz, 2018). Her ne kadar dijital liderlik çoğunlukla okul yöneticileriyle ilişkilendirilse de öğretim süreçlerinin doğrudan uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu süreçteki rolleri belirleyici niteliktedir (AlAjmi, 2022). Öğretmenlerin dijital teknolojileri öğretim süreçlerine entegre etme biçimleri, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Karaköse, Papadakis ve Polat, 2021). Bununla birlikte öğretim sürecinde yapay zekânın etkili kullanımı, yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme ve teknolojiyle etkileşim becerilerini de geliştirmeye yönelik önemli adımlar sunmaktadır (Sontay, Kazancı ve Karamustafaoğlu, 2024). Özellikle beden eğitimi ve spor gibi uygulama temelli alanlarda, dijital teknolojilerin öğrenmede kalıcılığı ve yaratıcılığı destekleyecek biçimde kullanılması, alanın doğasına özgü bir dijital liderlik anlayışını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital teknoloji kullanım deneyimleri; öğretim sürecinin oyunlaştırılması, görsel geri bildirim ve performans takibi gibi uygulamaları içermektedir (Korkmaz ve Çapraz, 2024). Öte yandan, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik süreçlerini yalnızca bir teknik araç kullanımı olarak görmeyip, bu süreci stratejik bir vizyonla yönetmeleri, okulun genel dijital iklimini de derinden etkilemektedir (Aksal, 2015). Diğer bir deyişle, beden eğitimi derslerinde sergilenen dijital liderlik davranışları hem motor becerilerini hem de dijital okuryazarlık ve etik farkındalık düzeylerini şekillendiren bütüncül bir pedagojik yaklaşımdır (Karaköse vd., 2021; Öz, 2020).

Dijital çağda birer rol model ve öğrenen lider olarak öğretmenlerden beklenen sorumluluklar yalnızca teknik kullanım ile sınırlı kalmayıp dijital vatandaşlık, etik, güvenlik ve eşitlik konularını da kapsamaktadır (Akada ve Şahin Fırat, 2022). Bu anlamda öğretmenlerin dijital etik ve güvenlik konularındaki deneyimleri, öğrencilerin



dijital dünyada güvenli ve sorumlu bireyler olarak yetişmeleri için temel bir rehberlik teşkil etmektedir (Peker, 2022). Öte yandan, mesleki gelişim süreçleri ve dijital liderlik davranışlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin bu hızla değişen ekosistemde teknostres gibi olumsuz durumlarla bař etme kapasitelerini de belirlemektedir (Vural ve Tuncer, 2024). Son yıllarda ulusal ve uluslararası alanyazında dijital liderlik konulu çalışmaların sayısında belirgin bir artış gözlemlenmektedir. Eğitim örgütleri bağlamında gerçekteştirilen araştırmalar bu alana yönelik akademik ilginin giderek güçlendiğini ortaya koymaktadır (Acebuche, 2024; Arslan ve Yiğit, 2024; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Domeny, 2017; Düzgün, 2022; Esteron, 2024; Karaköse, Papadakis ve Yirci, 2022; Kaya, 2022; Lander, 2020; Lozano, Prados ve Martín, 2024; Moore, 2018; Öztürk ve Küçüksüleymanoğlu, 2023; Öz, 2020; Peker, 2022; Vural, Toker, Koç, Geçal, Erol, Çetinel ve Kızılöz, 2023). Bununla birlikte, alanyazında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik algılarını öğretmen deneyimleri ve bakış açıları doğrultusunda derinlemesine ele alan bir araştırmaya rastlanmaması bu olgunun öğretmen perspektifinden incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin dijital liderliğe ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu sürece yükledikleri anlamları ortaya koyabilmek amacıyla fenomenoloji yaklaşımı tercih edilmiştir. Konunun öğretmen bakış açısıyla ele alınmasının öğretmenlerin dijital liderlik süreçlerindeki rollerini, sorumluluklarını ve gelişime açık yönlerini daha görünür hale getirmesi beklenmektedir. Araştırmanın temel odağı şu sorular etrafında şekillenmiştir:

1. Öğrenmede kalıcılığı ve yaratıcılığı destekleyen dijital liderlik bağlamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanma deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar nelerdir?
2. Dijital çağa uygun öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlama açısından beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital araçlarla öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerini yapılandırma deneyimleri nasıl şekillenmektedir?
3. Dijital çağda rol model ve öğrenen lider olma bağlamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri ve bu durumun mesleki rollerine yansımaları nelerdir?
4. Dijital vatandaşlık, etik ve sorumluluk çerçevesinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital etik, güvenlik ve eşitlik konularındaki deneyimleri ve bu deneyimleri yönetme biçimleri nasıldır?
5. Mesleki gelişim ve dijital liderlik davranışları kapsamında dijital liderlik becerilerini geliştirme süreçleri ve bu süreçlere ilişkin algıları nelerdir?



Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve veri analizi sürecinin nasıl gerçekleştiğine yönelik ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

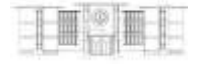
Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik olgusuna yönelik algılarını ve bu sürece ilişkin öznel deneyimlerini derinlemesine anlamlandırmak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından "fenomenoloji" (olgubilim) deseni benimsenmiştir. Fenomenoloji insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını ve algılarını ifade etmelerini sağlayan; bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan bir desendir (Creswell, 2013). Bu bağlamda dijital liderlik, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları, bizzat tecrübe ettikleri ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışla henüz tam olarak yapılandırılmamış bir fenomen olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik olgusuna yönelik algılarını ve deneyimlerini derinlemesine ve geniş bir perspektifle inceleyebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme stratejileri bir arada kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, incelenen olgu hakkında derinlemesine ve bilgi bakımından zengin veriler sunabilecek sınırlı sayıda katılımcı ile çalışılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise incelenen fenomen ile ilgili tarafların çeşitliliğini yansıtarak durumlar arasındaki ortaklıkları ve farklı boyutları ortaya koymayı hedefler (Patton, 2018). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde üç temel ölçüt benimsenmiştir. İlk kriter olarak öğretmenlerin hem geleneksel eğitim süreçlerini deneyimlemiş olmaları hem de dijital dönüşüm süreçlerini mesleki rollerine yansıtabilecek bir birliğe ulaşmış olmaları amacıyla en az üç yıl mesleki kıdeme sahip olmaları şartı aranmıştır. İkinci ölçüt olarak dijital liderlik algılarının kurumsal yapıya göre farklılaşarak farklılaşmadığını saptamak adına Türkiye'nin farklı illerinde (Aydın, Çanakkale, Gaziantep, İstanbul, Konya, Kastamonu, Mardin, Şırnak, vb.) bulunan hem resmi okullarda hem de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Üçüncü ölçüt ise katılımcıların dijital teknolojileri öğretim süreçlerine entegre etme konusundaki gönüllülükleri ve bu konudaki deneyimlerini aktarma konusundaki isteklilikleridir.

Araştırmanın çalışma grubunu belirtilen bu ölçütleri karşılayan 15 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda özellikle fenomenolojik desenlerde örneklem büyüklüğü, incelenen fenomenin derinliğini anlamayı sağla-



yacak veri doyumunu ilkesine dayanmaktadır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Diğer bir deyişle bu çalışmada 15 katılımcı ile yapılan görüşmeler sonucunda verilerin tekrara düştüğü ve fenomenin özüne dair zengin betimlemelerin yeterli düzeye ulaştığı görülmüştür. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla her bir öğretmen K1, K2, ..., K15 şeklinde kodlanarak kimlik bilgileri anonimleştirilmiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı döküm Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların demografik bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Yılı	İl	Kurum Türü
K1	Kadın	48	20-25 yıl	İstanbul	Resmi
K2	Erkek	38	10-15 yıl	Çanakkale	Resmi
K3	Kadın	41	15-20 yıl	Aydın	Resmi
K4	Erkek	45	20-25 yıl	İstanbul	Resmi
K5	Erkek	27	1-5 yıl	Şırnak	Resmi
K6	Erkek	28	5-10 yıl	Gaziantep	Resmi
K7	Erkek	29	1-5 yıl	Konya	Resmi
K8	Kadın	24	1-5 yıl	İstanbul	Özel
K9	Erkek	25	1-5 yıl	İstanbul	Özel
K10	Erkek	27	1-5 yıl	Gaziantep	Resmi
K11	Erkek	34	1-5 yıl	Mardin	Özel
K12	Kadın	39	10-15 yıl	İstanbul	Özel
K13	Erkek	26	1-5 yıl	Şırnak	Resmi
K14	Erkek	26	1-5 yıl	Kastamonu	Resmi
K15	Erkek	26	5-10 yıl	Şırnak	Resmi

Araştırmaya katılan toplam 15 bireyden 4'ü kadın, 11'i erkek olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 32,2 olup, yaş gruplarının dağılımı 20-25 yaş aralığında 2 kişi, 26-30 yaş aralığında 7 kişi, 30-35 yaş aralığında 1 kişi, 36-40 yaş aralığında 2 kişi 41-45 yaş aralığında 2 kişi ve 45-50 yaş aralığında 1 kişi şeklindedir. Hizmet yılı aralığına göre dağılımda 1-5 yıl arasında hizmet veren 8 katılımcı, 5-10 yıl arasında hizmet veren 2 katılımcı, 10-15 yıl arasında hizmet veren 2 katılımcı ve 20-25 yıl arasında hizmet veren 2 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların görev yaptığı iller açısından yapılan incelemede, İstanbul'dan 5, Şırnak'tan 3, Gaziantep'ten 2, Aydın'dan 1, Çanakkale'den 1, Kastamonu'dan 1 Konya'dan 1 ve Mardin'den 1 kişi



tespit edilmiştir. Kurum türü olarak ise, katılımcıların 11'i resmi okullarda ve 4'ü özel okullarda çalışmaktadır. Bu bulgular, katılımcıların demografik profillerinin geniş bir yelpazede temsil edildiğini ve cinsiyet, yaş, hizmet yılı, görev yaptıkları il ve kurum türü açısından önemli çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik olgusuna yönelik öznel deneyimlerini, bu deneyimlere yükledikleri anlamları ve fenomenin özüne dair zengin betimlemeleri ortaya koymak amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda görüşme, katılımcının bakış açısını anlamlandırmak ve incelenen olguyu bireyin kendi ifadeleriyle tanımlamak için kullanılan en güçlü araçlardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmacının temel odak noktalarını temsil eden ve katılımcıların deneyimlerini serbestçe aktarmalarına imkân tanıyan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Dijital Liderlik Görüşme Formu" geliştirilmiştir.

Görüşme formunun hazırlık sürecinde öncelikle dijital liderlik, eğitimde teknoloji entegrasyonu ve beden eğitimi derslerinde teknoloji kullanımı konularını kapsayan detaylı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte eğitim yöneticileri ve liderleri için uluslararası düzeyde kabul gören Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu standartları, soruların kuramsal temelini oluşturmak amacıyla ana çerçeve olarak benimsenmiştir (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu, 2018). Alanyazından ve ISTE tarafından tanımlanan "vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü ve dijital vatandaşlık" gibi temel performans göstergelerinden elde edilen veriler ışığında fenomenolojik desene uygun şekilde açık uçlu sorulardan oluşan taslak form yapılandırılmıştır. Hazırlanan formun kapsam geçerliliğini ve dilsel anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla eğitim yönetimi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve eğitim teknolojileri alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soruların karmaşık ifadelerden arındırılması ve araştırmacının odaklandığı dijital liderlik standartlarıyla tam uyumlu hale getirilmesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Dijital Liderlik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve kurum türü gibi bilgilerini içeren demografik bölüm, bir giriş sorusu, beş temel tema altında toplanmış araştırma soruları ve bir kapanış sorusundan oluşmaktadır. Formun giriş bölümünde katılımcıların dijital liderlik kavramını kendi branşları özelinde nasıl anlamlandırdıklarını belirlemeye yönelik ısınma sorularına yer verilmiştir. Öğrenmede kalıcılığı ve yaratıcılığı destekleyen dijital liderlik teması altında dijital araçların öğrenme süreçlerindeki etkisi ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin nasıl teşvik edildiği incelenmektedir. Di-



jital çağa uygun öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlama teması, öğretmenlerin dijital araçlarla öğrenme etkinliklerini ve ölçme-değerlendirme süreçlerini yapılandırma deneyimlerine odaklanmaktadır. Dijital çağda rol model ve öğrenen lider olma teması kapsamında öğretmenlerin kendi dijital yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri ve paydaşlarla kurdukları dijital iletişim süreçleri ele alınmaktadır. Dijital vatandaşlık, etik ve sorumluluk teması; dijital etik, güvenlik, telif hakları ve dijital araçlara erişimde fırsat eşitliği konularındaki yönetim süreçlerini kapsamaktadır. Son olarak mesleki gelişim ve dijital liderlik davranışları temasında öğretmenlerin dijital liderlik becerilerini geliştirmek için katıldıkları faaliyetler ve geleceğe yönelik gelişim beklentileri sorgulanmaktadır. Veri toplama aracının uygulanabilirliğini test etmek amacıyla asıl çalışma grubu dışında yer alan iki beden eğitimi öğretmeni ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda her temada ortaya çıkan sorulardan benzer olanlar birleştirilmiştir. Temalardaki soru sayısı 3 olarak belirlenmiştir. Bu süreç sonunda soruların katılımcılar tarafından doğru algılandığı saptanarak veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada verilerin toplanması süreci bilimsel etik ilkeler ve yasal prosedürler çerçevesinde titizlikle yürütülmüştür. Araştırma sürecine başlanmadan önce çalışmanın etik açıdan uygunluğuna dair Haliç Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli onaylar alınmıştır. Katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve katılımcıların istedikleri aşamada çalışmadan çekilme haklarının bulunduğu vurgulanarak her bir öğretmenden bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla yazılı izin alınmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların tercihlerine göre okul ortamındaki sessiz mekânlarda veya Zoom ve Microsoft Teams gibi dijital platformlar üzerinden çevrimiçi olarak icra edilmiştir. Görüşme sırasında verilerin doğruluğunu ve eksiksizliğini güvence altına almak amacıyla katılımcıların onayı dâhilinde ses kayıt cihazı kullanılmış, aynı zamanda araştırmacı tarafından kritik görülen ifadeler eş zamanlı olarak not edilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30 ile 60 dakika arasında sürmüş, veri toplama süreci temaların kendini tekrar etmeye başladığı ve fenomenin özüne dair yeni bir anlam yapısının ortaya çıkmadığı 15. görüşme sonunda tematik doygunluk veri noktasına ulaşıldığında sonlandırılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem yeterliliğini değerlendirmede en yaygın başvuru ve bir altın standart olarak kabul edilen doygunluk ilkesi, yeni verilerin toplanmasının artık yeni bir tematik iç görü sağlamadığı ve araştırmanın temel odak noktalarına dair kavramsal kategorilerin kendini tekrar ettiği noktayı temsil etmektedir (Vasileiou, Barnett, Thorpe ve Young, 2018).

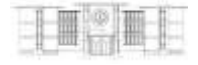
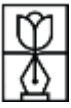


Görüşme sürecinde öğretmenlere, dijital teknolojileri kullanma deneyimleri, öğretim süreçlerini yapılandırma biçimleri ve dijital etik sorumlulukları gibi temel odak noktalarına yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Fenomenolojik desenin doğasına uygun olarak katılımcıların verdikleri yanıtlara göre derinlemesine sondaj soruları sorularak deneyimlerin özüne inilmeye çalışılmıştır. Verilerin gizliliği ve katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla her bir öğretmene K1, K2, vb. şeklinde kodlar atanmış, kimliklerini ifşa edebilecek özel bilgilerden kaçınılmıştır. Toplanan ses kayıtları görüşmelerin tamamlanmasının ardından bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya dökülmüş, transkripsiyon süreci sonunda elde edilen metinlerin doğruluğu katılımcı teyidi yöntemiyle denetlenerek analiz aşamasına geçilmiştir. Öte yandan görüşmelerin gerçekleştirilmesinde katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri, dış etkenlerden uzak ve sessiz bir ortamın sağlanmasına azami özen gösterilmiştir. Araştırmacı, görüşme süresince aktif bir dinleyici rolü üstlenerek katılımcılar soruları yanıtlarken öznel düşüncelerini yanıtlara yansıtmadan katılımcıların deneyimlerini en saf haliyle aktarmalarına zemin hazırlamış ve veri kaybını önlemek adına eş zamanlı not tutma stratejisini uygulamıştır. Diğer bir deyişle veri toplama süreci hem teknik hem de etik açıdan standartlaştırılmış bir protokol takip edilerek araştırmanın inandırıcılık ve tutarlık düzeyini artıracak şekilde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde fenomenolojik araştırma desininin doğasına uygun olarak katılımcıların dijital liderlik deneyimlerine yükledikleri anlamların özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir (Creswell, 2013); zira bu yöntem, nitel verilerdeki tekrarlayan anlam örüntülerinin sistematik biçimde belirlenmesi, organize edilmesi ve yorumlanmasına olanak tanıyan esnek ve derinlemesine bir analiz çerçevesi sunmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Bu bağlamda analiz süreci, verilerin yüzeysel betimlenmesinin ötesine geçerek katılımcı deneyimlerinin özsel anlam yapılarını ortaya koymayı amaçlayan yorumlayıcı bir perspektifle yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada veri analizi süreci, fenomenolojik yaklaşımın gerektirdiği biçimde bütüncül ve döngüsel bir yapıda ele alınmış ve altı aşamalı bir analiz prosedürü izlenmiştir. İlk aşamada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine çözümlenerek yazılı metinlere dönüştürülmüş ve her bir katılımcıya anonimliği sağlamak amacıyla kodlar (K1, K2,...) atanmıştır. Transkripsiyon sürecinin ardından verilerin doğruluğu ve güvenilirliği, katılımcı teyidi yoluyla kontrol edilmiştir (Creswell, 2013). Bu süreç, elde edilen verilerin katılımcıların ifade etmek istedikleri anlamları doğru yansıtmasını sağlamaya yönelik önemli bir geçerlik adımı olarak değerlendirilmiştir. İkinci aşamada, araştırmacı verilerle derinlemesine aşinalık kazanmak amacıyla transkripsiyon metinlerini tekrar



tekrar okuyarak fenomenolojik indirgeme (epoche) ilkesine bağlı kalmış ve ön kabullerini mümkün olduğunca askıya alarak katılımcı deneyimlerine odaklanmıştır (Creswell, 2013). Bu süreçte öğretmenlerin dijital liderlik bağlamındaki yaşantılarını yansıtan anlamlı ifadeler belirlenmiş ve analiz için işaretlenmiştir.

Üçüncü aşamada veriler satır satır incelenerek anlamlı ifadelerden türetilen en küçük anlam birimleri kodlanmıştır. Bu kodlama süreci, verilerin parçalanarak kavramsallaştırılmasını sağlamış ve analizde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kodlar oluşturulurken katılımcı ifadelerine mümkün olduğunca sadık kalınmış ve veriye yakın kodlama tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların deneyimlerini doğrudan yansıtan özgün anlamların korunmasına katkı sağlamıştır. Dördüncü aşamada benzer anlam örüntülerine sahip kodlar bir araya getirilerek daha üst düzey kavramsal yapılar olan alt temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte kodlar arasındaki ilişkiler sürekli karşılaştırma yöntemiyle incelenmiş ve tematik bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Oluşturulan alt temalar, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik bağlamındaki deneyimlerinin farklı boyutlarını yansıtan anlam alanlarını ortaya koymuştur.

Beşinci aşamada ise alt temalar, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve görüşme formunda yer alan tematik yapı ile ilişkilendirilerek daha kapsayıcı ana temalar altında bütünleştirilmiştir. Bu doğrultuda analiz sonucunda elde edilen bulgular; öğrenmede kalıcılığı ve yaratıcılığı destekleyen dijital liderlik, dijital çağa uygun öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlama, dijital çağda rol model ve öğrenen lider olma, dijital vatandaşlık, etik ve sorumluluk ile mesleki gelişim ve dijital liderlik davranışları olmak üzere beş ana tema altında yapılandırılmıştır. Diğer bir deyişle, bu temalar katılımcıların dijital liderlik deneyimlerinin özünü temsil eden temel anlam alanları olarak ortaya çıkmıştır. Son aşamada ise elde edilen temalar ayrıntılı biçimde tanımlanmış, her bir tema ve alt tema doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek betimlenmiştir. Bu süreçte alıntılar, bulguların inandırıcılığını artırmak ve okuyucunun katılımcı deneyimlerine doğrudan erişimini sağlamak amacıyla kullanılmıştır (Creswell, 2013). Analiz süreci boyunca verilerin sistematik biçimde organize edilmesi, kodlanması ve temalar arasındaki ilişkilerin görselleştirilmesi amacıyla MAXQDA 2024 nitel veri analizi yazılımından yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmanın inandırıcılığını ve tutarlılığını artırmak amacıyla analiz sürecinde kod-tema uyumu sürekli olarak gözden geçirilmiş ve verilerle temalar arasındaki uyum dikkatle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda yürütülen veri analizi süreci, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik deneyimlerinin derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlamış ve fenomenolojik yaklaşımın temel amacı olan deneyimlerin özüne ulaşma hedefi doğrultusunda yapılandırılmıştır.

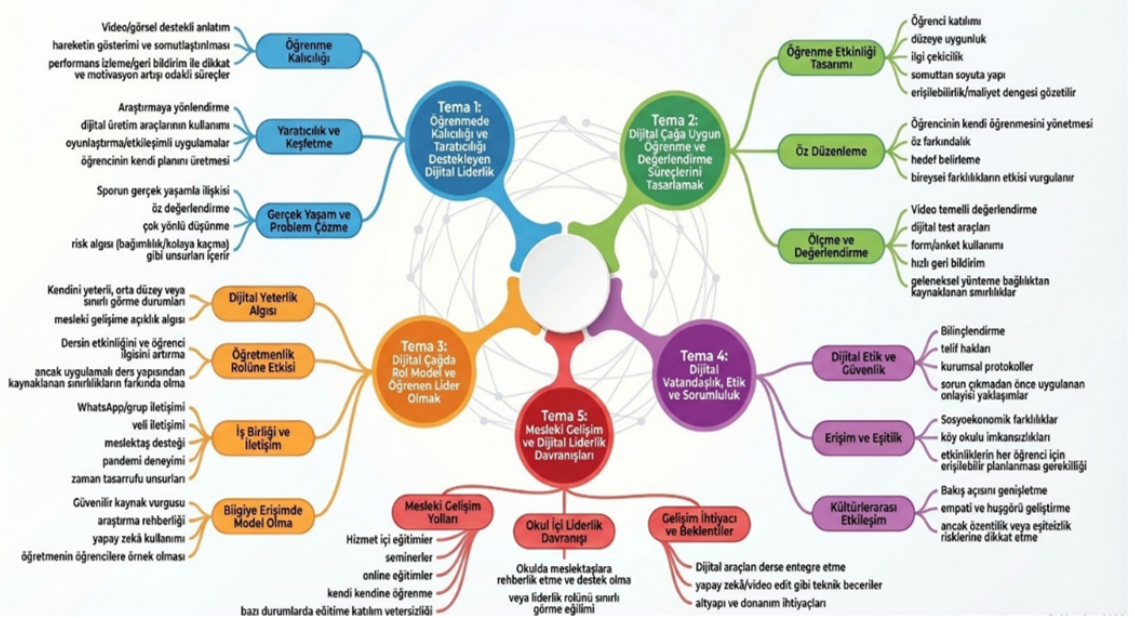


Etik Kurul Onayı

Araştırmanın verileri Haliç Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 30.12.2025 tarihli ve 10 sayılı etik onayı alındıktan sonra toplanmıştır.

Bulgular

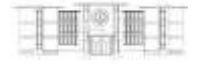
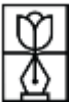
Bu bölümde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik algılarına ilişkin bulgular, fenomenolojik analiz süreci sonucunda elde edilen temalar ve alt temalar çerçevesinde sunulmaktadır. Bulgular, katılımcıların deneyimlerinden elde edilen anlam örüntülerine dayalı olarak yapılandırılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek betimlenmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında elde edilen temalar, alt temalar ve kodlar arasındaki bütüncül ilişkiyi ortaya koymak amacıyla öncelikle genel tematik yapı görselleştirilmiş olup, söz konusu yapı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik algılarına ilişkin tematik model

Şekil 1 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik algılarının beş ana tema altında toplandığı ve bu temaların birbirleriyle ilişkili çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmektedir.

Şekil 1'in ardından her bir temaya ilişkin alt temalar ve kodların sistematik biçimde sunulduğu tablolar ayrı ayrı verilmiştir. Bu kapsamda, her bir tema altında yer alan alt temalar ve kodlar ilgili tabloya referans verilerek açıklanmış ve katılımcı görüşleri doğrultusunda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.



Tema 1: Öğrenmede Kalıcılığı ve Yaratıcılığı Destekleyen Dijital Liderlik

Bu tema, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital teknolojileri öğrenme süreçlerinde nasıl kullandıklarına ve bu kullanımın öğrencilerin öğrenme kalıcılığı, yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin deneyimlerini kapsamaktadır.

Tablo 2

Öğrenmede kalıcılığı ve yaratıcılığı destekleyen dijital liderlik

Alt tema	Kod	Katılımcılar
Öğrenme kalıcılığı	<i>Video/görsel destekli anlatım</i>	<i>K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15</i>
	<i>Hareketin gösterimi ve somutlaştırılması</i>	<i>K6, K7, K8, K11, K14</i>
	<i>Performans izleme ve geri bildirim</i>	<i>K3, K5, K8, K9, K13</i>
	<i>Dikkat, ilgi ve motivasyon artışı</i>	<i>K5, K6, K9, K12, K15</i>
Yaratıcılık ve keşfetme	<i>Araştırmaya yönlendirme</i>	<i>K8, K10, K12, K15</i>
	<i>Dijital üretim araçları kullanımı</i>	<i>K8, K12, K14</i>
	<i>Oyunlaştırma/etkileşimli uygulama</i>	<i>K7, K14</i>
	<i>Öğrencinin kendi planını üretmesi</i>	<i>K13</i>
Gerçek yaşam ve problem çözme	<i>Sporla/gerçek yaşamla ilişki kurma</i>	<i>K3, K5, K6, K8, K10, K11, K14</i>
	<i>Risk algısı: bağımlılık/kolaya kaçma</i>	<i>K4, K7, K12, K15</i>
	<i>Öz değerlendirme ve hata fark etme</i>	<i>K8, K9, K13</i>
	<i>Çok yönlü düşünme/problem çözme</i>	<i>K2, K6, K9</i>

Tablo 2'ye göre bu tema kapsamında elde edilen bulgular; öğrenme kalıcılığı, yaratıcılık ve keşfetme ile gerçek yaşam ve problem çözme olmak üzere üç alt tema altında toplanmaktadır.

Öğrenme kalıcılığı alt teması incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun dijital araçların öğrenmenin kalıcılığını artırdığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Özellikle video ve görsel destekli anlatımların öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına katkı sağladığı en sık vurgulanan kod olarak öne çıkmaktadır. Buna ek olarak, hareketin gösterimi, somutlaştırılması ve performans izleme ve geri bildirim süreçlerinin de birçok katılımcı tarafından ifade edildiği dikkat çekmektedir. Buna karşın dikkat, ilgi ve motivasyon artışına ilişkin görüşlerin daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Bu bulgulara ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Videolarla gösterdiğimde öğrenciler hareketi daha iyi anlıyor, tekrar izleyebildikleri için daha kalıcı oluyor, öğrenmelerini kendi düzenleyebiliyor." (K14)



"Herhangi bir anda doğtu tekniği çocuğa gsterebiliyorum. Bunun yanında çevrim içi egzersizler okul dışında da avantaj sağlıyor." (K7)

Benzer şekilde bir başka katılımcı, dijital araçların geri bildirim sürecine katkısını şu şekilde ifade etmiştir:

"ğrencilerin performanslarını kaydedip izletiyorum, hatalarını kendileri fark ediyor." (K8)

Yaratıcılık ve keşfetme alt teması incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının öğrencileri dijital ortamda araştırmaya yönlendirdikleri ve dijital üretim araçlarını kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya yönlendirme ve dijital üretim araçlarının kullanımı en sık ifade edilen kodlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, oyunlaştırma ve etkileşimli uygulamaların kullanımı ile öğrencinin kendi öğrenme planını oluşturmasına yönelik uygulamaların daha az sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği anlaşılmaktadır.

Bu alt temaya ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

"ğrencilere dijital ortamda araştırma yaptırıyorum, kendi sunumlarını hazırlıyorlar." (K15)

Bir diğer katılımcı ise süreci şu şekilde ifade etmiştir:

"Canva gibi uygulamalarla öğrenciler kendi içeriklerini oluşturuyor, bu da yaratıcılıklarını geliştiriyor." (K14)

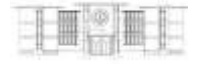
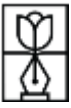
Gerçek yaşam ve problem zme alt teması incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun dijital araçları sporla ve günlük yaşamla ilişkilendirerek kullandıkları görülmektedir. Sporla ilişkilendirme ve gerçek yaşam bağlantısı kurma en sık ifade edilen kodlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öz değerlendirme ve hata fark etme ile çok yönlü düşünme becerilerine yönelik görüşlerin daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca dijital araç kullanımına ilişkin risk algısının (bağımlılık ve kolaycılık) belirli katılımcılar tarafından ifade edildiği dikkat çekmektedir.

Bu duruma ilişkin bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

"Sporla ilgili videolar izlediklerinde hareketleri günlük hayatla daha iyi ilişkilendiriyorlar." (K8)

Öte yandan bir başka katılımcı, dijital araç kullanımının olası risklerine dikkat çekmiştir:

"Dijital kullanım bazen öğrencileri kolaya kaçmaya yönlendirebiliyor." (K15)



Bu bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik bağlamında teknolojiyi öğrenme süreçlerini destekleyici bir araç olarak konumlandıklarını; ancak bu kullanımın aynı zamanda bilinçli ve dengeli bir şekilde yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tema 2: Dijital Çağa Uygun Öğrenme ve Değerlendirme Süreçlerini Tasarlamak

Bu tema beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital araçları kullanarak öğrenme etkinliklerini nasıl tasarladıklarına, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl yönettiklerine ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin deneyimlerini kapsamaktadır.

Tablo 3

Dijital çağa uygun öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlamak

Alt tema	Kod	Katılımcılar
Öğrenme etkinliği tasarımı	Öğrenci aktif katılımı	K3, K5, K8, K11, K15
	Düze ve yaş grubuna uygunluk	K3, K5, K8, K12
	İlgi çekicilik/görsel etkileşim	K5, K8, K9, K11
	Somuttan-soyuta ya da basitten karmaşığa yapı	K6, K11, K14
Öz düzenleme	Kullanılabilirlik, erişilebilirlik, maliyet	K4, K10, K13
	Kendi öğrenmesini yönetme	K5, K9, K10, K13, K15
	Öz farkındalık ve hedef belirleme	K3, K8, K10, K12
Ölçme ve değerlendirme	Bireysel farklılıklara göre değişen etki	K2, K6, K7
	Video temelli değerlendirme	K3, K8, K12, K13
	Dijital ölçüm/test araçları kullanımı	K4, K10, K11, K13

Tablo 3'e göre bu tema kapsamında elde edilen bulgular; öğrenme etkinliği tasarımı, öz düzenleme ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere üç alt tema altında toplanmaktadır.

Öğrenme etkinliği tasarımı alt teması incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun dijital öğrenme süreçlerinde öğrencinin aktif katılımını merkeze aldıkları görülmektedir. Özellikle öğrenci aktif katılımı düze ve yaş grubuna uygunluk ile ilgi çekicilik/görsel etkileşim en sık ifade edilen kodlar arasında yer almaktadır. Buna karşılık somuttan-soyuta yapılandırma ile kullanılabilirlik, erişilebilirlik ve maliyet gibi unsurların daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

"Etkinlikleri planlarken öğrencinin sürece katılımı benim için çok önemli, sadece izleyen değil aktif olan öğrenci istiyorum." (K8)



Benzer şekilde bir başka katılımcı, etkinliklerin düzeye uygunluğuna dikkat çekerek şunları ifade etmiştir:

“Planlama yaparken hazırbulunuşluk düzeyleri, ön bilgileri, yaşları ve sınıf mevcutları gibi durumları göz önünde bulundurarak yapmalıyız.” (K12)

Öz düzenleme alt teması incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının dijital araçların öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda kendi öğrenmesini yönetme ile öz farkındalık ve hedef belirleme en sık dile getirilen kodlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte bireysel farklılıklara göre değişen etki ve dijital araçların her öğrenci üzerinde aynı düzeyde etki yaratmaması daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Bu duruma ilişkin bir katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Öğrenciler kendi performanslarını görüp neyi eksik yaptıklarını fark edebiliyorlar.” (K9)

“Öğrencinin kendi gelişimini takip etmesini, öğrenme sürecinde aktif olması, kendini yönlendirebilmesini sağlar. Kendi öğrenme süreçlerini yönetir.” (K13)

Ölçme ve değerlendirme alt teması incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun dijital araçları değerlendirme sürecinde aktif biçimde kullandıkları görülmektedir. Özellikle video temelli değerlendirme ve dijital ölçüm/test araçlarının kullanımı en sık ifade edilen kodlar arasında yer almaktadır.

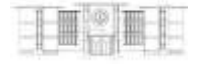
Bu bulgulara ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Video ile değerlendirme yaptığımızda öğrencinin gelişimini daha net görebiliyoruz.” (K3)

Öte yandan bir başka katılımcı, dijital araç kullanımına ilişkin sınırlılığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Dijital araçları kullanarak gerçekleştirdiğiniz ölçme değerlendirme uygulamaları oluyor, dersime özel olarak dijital araçları kullanarak dikey sıçrama testi yapmıştım.” (K10)

Bu bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik bağlamında öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlarken teknolojiyi aktif biçimde kullandıklarını; ancak bu kullanımın bireysel yeterlikler ve deneyim düzeylerine bağlı olarak farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır.



Tema 3: Dijital Çağda Rol Model ve Öğrenen Lider Olmak

Bu tema, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital yeterlik algıları, öğretmenlik rollerine dijital teknolojilerin etkisi ve dijital ortamlarda kurdukları iş birliği süreçlerine ilişkin deneyimlerini kapsamaktadır.

Tablo 4

Dijital çağda rol model ve öğrenen lider olmak

Alt tema	Kod	Katılımcılar
Dijital yeterlik algısı	<i>Kendini yeterli/iyi görme</i>	<i>K7, K8, K10, K13</i>
	<i>Orta düzey yeterlik</i>	<i>K4, K9, K14, K15</i>
	<i>Gelişime açıklık</i>	<i>K2, K3, K8, K13</i>
	<i>Kendini sınırlı/yetersiz görme</i>	<i>K3, K11, K12</i>
Öğretmenlik rolüne etkisi	<i>Dersi daha etkili hale getirme</i>	<i>K5, K6, K7, K8, K9</i>
	<i>Öğrenci ilgisini ve tutumunu artırma</i>	<i>K5, K6, K9</i>
	<i>Uygulamalı ders yapısından kaynaklı sınırlılık</i>	<i>K3, K4</i>
İş birliği ve iletişim	<i>WhatsApp/grup temelli iletişim</i>	<i>K2, K4, K5, K7, K10, K11, K14</i>
	<i>Veli iletişimi</i>	<i>K4, K8, K9, K11, K14</i>
	<i>Meslektaş desteği/paylaşımı</i>	<i>K2, K7, K8, K10, K13</i>
	<i>Zaman tasarrufu ve hız</i>	<i>K2, K8, K11, K12</i>
	<i>Pandemi deneyimi</i>	<i>K4, K12, K15</i>
Bilgiye erişimde rol model olma	<i>Güvenilir kaynak vurgusu</i>	<i>K2, K5, K8, K12, K14</i>
	<i>Araştırmaya yönlendirme</i>	<i>K6, K7, K8, K10, K11</i>
	<i>Yapay zekâ/internet kullanımına rehberlik</i>	<i>K6, K10, K15</i>
	<i>Öğretmenin örnek olması</i>	<i>K1, K11, K13</i>

Tablo 4'e göre bu tema kapsamında elde edilen bulgular; dijital yeterlik algısı, öğretmenlik rolüne etkisi, iş birliği ve iletişim ile bilgiye erişimde rol model olmak üzere dört alt tema altında toplanmaktadır.

Dijital yeterlik algısı alt teması incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının kendilerini dijital açıdan yeterli ya da orta düzeyde yeterli olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Özellikle kendini yeterli/iyi görme ve orta düzey yeterlik en sık ifade edilen kodlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte gelişime açıklık vurgusunun da birçok katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Buna karşılık kendini sınırlı veya yetersiz görme yönündeki ifadelerin daha az sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği dikkat çekmektedir. Bu bulgulara ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekilde:

"Teknolojiyi kullanma konusunda kendimi yeterli görüyorum ama yine de sürekli öğrenmem gerektiğini düşünüyorum." (K2)

Bir diğer katılımcı ise sınırlılık algısını şu şekilde ifade etmiştir:



"Bazı dijital araçları kullanmakta zorlanıyorum, kendimi bu konuda geliştirmem gerekiyor." (K11)

Öğretmenlik rolüne etkisi alt teması incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun dijital teknolojilerin öğretmenlik süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle dersin etkililiğini artırma ve öğrenci ilgisini artırma en sık dile getirilen kodlar arasında yer almaktadır. Buna karşılık uygulamalı ders yapısından kaynaklı sınırlılıkların daha az sayıda katılımcı tarafından ifade edildiği dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

"Teknolojiyi kullandığımda dersler daha etkili geçiyor ve öğrencilerin ilgisi artıyor." (K5)

Öte yandan bir başka katılımcı, dersin yapısına bağlı sınırlılığı şu şekilde ifade etmiştir:

"Beden eğitimi dersi daha çok uygulamaya dayalı olduğu için teknolojiyi her zaman istediğimiz gibi kullanamıyoruz." (K4)

İş birliği ve iletişim alt teması incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun dijital araçları iletişim ve iş birliği süreçlerinde aktif olarak kullandıkları görülmektedir. Özellikle WhatsApp ve benzeri platformlar üzerinden kurulan iletişim en sık ifade edilen kod olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra veli iletişimi ve meslektaşlar arası iş birliği de önemli bulgular arasında yer almaktadır. Zaman tasarrufu vurguları ve pandemi sürecine ilişkin deneyimler ise daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

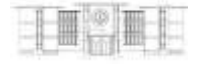
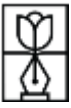
Bu duruma ilişkin bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

"Velilerle ve öğrencilerle iletişimi genelde WhatsApp üzerinden sağlıyoruz, bu çok pratik oluyor." (K14)

Bir başka katılımcı ise meslektaş iş birliğine dikkat çekmiştir:

"Materyal paylaşımı, bilgi paylaşımı gibi durumları dijital platformlar üzerinden gerçekleştiriyoruz." (K8)

Bilgiye erişimde rol model olma alt teması incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının öğrencileri doğru bilgiye yönlendirme konusunda aktif rol üstlendikleri görülmektedir. Özellikle güvenilir kaynak kullanımı ve araştırmaya yönlendirme en sık ifade edilen kodlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, yapay zekâ ve internet kullanımına rehberlik ile öğretmenin örnek olması gibi kodların daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği dikkat çekmektedir.



Bu bağlamda bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Öğrencilere araştırma yaparken güvenilir kaynakları kullanmaları gerektiğini özellikle vurguluyorum.” (K5)

Bir diğer katılımcı ise rol model olma durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben nasıl kullanıyorsam öğrenciler de onu örnek alıyor, bu yüzden dikkatli olmam gerekiyor.” (K11)

Bu bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik bağlamında hem kendi yeterliklerini değerlendirdiklerini hem de öğrenciler için bir rol model olma sorumluluğu taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca dijital teknolojilerin öğretmenlik rolünü güçlendiren bir araç olarak görüldüğü, ancak dersin doğası gereği bazı sınırlılıkların da söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.

Tema 4. Dijital Vatandaşlık, Etik ve Sorumluluk

Bu tema, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital ortamlarda etik, güvenlik, erişim ve eşitlik ile kültürlerarası etkileşim bağlamındaki deneyimlerini kapsamaktadır.

Tablo 5

Dijital vatandaşlık, etik ve sorumluluk

Alt tema	Kod	Katılımcılar
<i>Dijital etik ve güvenlik</i>	<i>Öğrencileri uyarma ve bilinçlendirme</i>	<i>K1, K2, K3, K5, K6, K8, K13, K15</i>
	<i>Telif hakkı ve kaynak gösterme</i>	<i>K1, K2, K5, K7, K12, K13, K14</i>
	<i>Somut sorun yaşamama ama önleyici yaklaşım</i>	<i>K2, K6, K9, K10, K11</i>
	<i>Kurumsal protokol/kurallar</i>	<i>K4, K8</i>
<i>Erişim ve eşitlik</i>	<i>Sosyoekonomik farklılıklara bağlı erişim farkı</i>	<i>K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K14, K15</i>
	<i>Etkinlikleri erişilebilir planlama</i>	<i>K5, K8, K13</i>
	<i>Köy okulu/olanak yetersizliği</i>	<i>K1, K7</i>
<i>Kültürlerarası etkileşim</i>	<i>Bakış açısını genişletme</i>	<i>K1, K5, K8, K9, K10, K12, K13, K15</i>
	<i>Empati ve hoşgörü geliştirme</i>	<i>K1, K3, K9, K11</i>
	<i>Eşitsizlik/özentilik riski</i>	<i>K4, K7, K14</i>

Tablo 5'e göre bu tema kapsamında elde edilen bulgular; dijital etik ve güvenlik, erişim ve eşitlik ile kültürlerarası etkileşim olmak üzere üç alt tema altında toplanmaktadır.

Dijital etik ve güvenlik alt teması incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrencileri dijital ortamda bilinçli kullanım konusunda yönlendirdikleri görülmektedir. Özellikle öğrencileri uyarma ve bilinçlendirme ile telif hakkı ve kaynak



gösterme konularının en sık ifade edilen kodlar arasında yer aldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte kurumsal protokol ve kurallar ile önleyici yaklaşım gibi unsurların daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Öğrencilere çalışmalarını yaparken hangi kaynaklardan faydalandıklarını dair sorular soruyorum.” (K8)

Benzer şekilde bir başka katılımcı, etik farkındalığa ilişkin şu ifadeyi kullanmıştır:

“Herhangi bir video kullanırken kendim yapmış gibi değil de başkasından aldığımı belirterek yapıyorum.” (K2)

Erişim ve eşitlik alt teması incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının öğrenciler arasında dijital araçlara erişim açısından farklılıklar bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Sosyoekonomik farklılıklara bağlı erişim farkı en sık dile getirilen kod olarak öne çıkmaktadır. Buna karşılık köy okulu veya olanak yetersizliği ile etkinlikleri erişilebilir planlama gibi kodların daha az sayıda katılımcı tarafından ifade edildiği anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Her öğrencinin aynı imkânlarla sahip olmadığını biliyoruz, bu yüzden etkinlikleri ona göre planlamaya çalışıyoruz.” (K5)

Bir diğer katılımcı ise eşitsizlik durumunu şu şekilde dile getirmiştir:

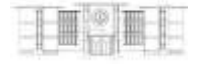
“Kimi öğrenciler bilgisayar hatta telefona bile hala ulaşamıyorken kimileri telefon, tablet, bilgisayar gibi birçok teknolojik araca ulaşabiliyor. Bu da aradaki farkı tabii ki açıyor.” (K6)

Kültürlerarası etkileşim alt teması incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun dijital ortamların farklı kültürleri tanıma ve bakış açısını genişletme açısından önemli fırsatlar sunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda bakış açısını genişletme en sık ifade edilen kod olarak öne çıkarken empati ve hoşgörü geliştirme ile eşitsizlik ve özentilik riski daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Bu bulgulara ilişkin bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Dijital ortam sayesinde öğrenciler farklı ülkelerdeki sporları ve kültürleri tanıyabiliyor.” (K1)

Öte yandan bir başka katılımcı, sürecin olası risklerine dikkat çekerek şunları ifade etmiştir:



"Bazı öğrenciler gördükleri şeylere özenbiliyor, bu da bazen olumsuz etkiler yaratabiliyor." (K14)

Bu bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik bağlamında yalnızca teknolojiyi kullanmakla kalmadıklarını; aynı zamanda öğrencilerin etik, güvenli ve bilinçli dijital vatandaşlar olarak yetişmelerinde önemli bir rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte erişim eşitsizlikleri ve dijital ortamların bazı riskleri, bu sürecin dikkatle yönetilmesi gereken yönlerini oluşturmaktadır.

Tema 5. Mesleki Gelişim ve Dijital Liderlik Davranışları

Bu tema, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik bağlamında mesleki gelişim süreçlerine, okul içindeki liderlik rollerine ve dijital becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç ve beklentilerine ilişkin deneyimlerini kapsamaktadır.

Tablo 6

Mesleki gelişim ve dijital liderlik davranışları

Alt tema	Kod	Katılımcılar
Mesleki gelişim yolları	<i>Hizmet içi eğitim/seminer/online eğitim</i>	<i>K2, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14</i>
	<i>Kendi kendine öğrenme/deneyerek öğrenme</i>	<i>K4, K6, K9, K11</i>
	<i>Eğitime katılmama/sınırlı katılım</i>	<i>K1, K4, K15</i>
Okul içi liderlik davranışı	<i>Okulda rehberlik etme/destek olma</i>	<i>K1, K2, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K15</i>
	<i>Liderlik rolünü sınırlı görme</i>	<i>K3, K4, K5, K6, K9, K10</i>
Gelişim ihtiyacı ve beklentiler	<i>Dersi daha etkili entegre etme isteği</i>	<i>K3, K5, K8, K9, K14, K15</i>
	<i>Yapay zekâ/otomasyon/video edit gibi teknik beceriler</i>	<i>K6, K10, K11, K15</i>
	<i>Altyapı ve donanım ihtiyacı</i>	<i>K7, K8, K11</i>
	<i>Geniş etki üretme/içerik geliştirme isteği</i>	<i>K12, K13</i>

Tablo 6'ya göre bu tema kapsamında elde edilen bulgular; mesleki gelişim yolları, okul içi liderlik davranışı ile gelişim ihtiyacı ve beklentiler olmak üzere üç alt tema altında toplanmaktadır. Mesleki gelişim yolları alt teması incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun dijital yeterliklerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitimlere, seminerlere ve çevrim içi eğitimlere katıldıkları görülmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitim/seminer/online eğitim en sık ifade edilen kod olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte kendi kendine öğrenme ve deneyerek öğrenme yaklaşımının da birçok katılımcı tarafından benimsendiği anlaşılmaktadır. Buna karşılık, eğitime katılmama veya sınırlı katılım gibi durumların daha az sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği görülmektedir.



Bu bulgulara ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Milli Eğitim Bakanlığı'nun kurs modüllerine katılım sağlıyorum.” (K7)

Bir başka katılımcı ise bireysel çabaya dikkat çekerek şunları ifade etmiştir:

“Çoğu şeyi kendim araştırarak ve deneyerek öğreniyorum.” (K6)

Okul içi liderlik davranışı alt teması incelendiğinde katılımcıların bir kısmının okul içinde dijital araçların kullanımı konusunda diğer öğretmenlere rehberlik ettikleri görülmektedir. Okulda rehberlik etme ve destek olma en sık ifade edilen kodlar arasında yer almaktadır. Buna karşılık katılımcıların önemli bir bölümünün kendilerini dijital liderlik rolü açısından sınırlı gördükleri ve bu rolü aktif olarak üstlenmedikleri anlaşılmaktadır.

Bu duruma ilişkin bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Okulda dijital araçların kullanımı konusunda arkadaşlarıma yardımcı olmaya çalışıyorum.” (K8)

Öte yandan bir başka katılımcı, liderlik rolüne ilişkin sınırlılığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Dersimiz uygulamalı bir ders olduğu için kendimi bu konuda lider olarak görmüyorum.” (K7)

Gelişim ihtiyacı ve beklentiler alt teması incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının dijital liderlik bağlamında kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettikleri görülmektedir. Özellikle dersi daha etkili entegre etme isteği en sık dile getirilen kod olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra yapay zekâ, otomasyon ve video düzenleme gibi teknik becerilere yönelik ihtiyaçların da ifade edildiği dikkat çekmektedir. Buna karşılık altyapı ve donanım ihtiyacı ile içerik geliştirme isteği gibi kodların daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği anlaşılmaktadır.

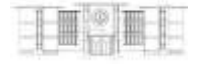
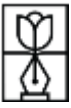
Bu bağlamda bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Teknolojiyi derslerime daha etkili entegre etmek istiyorum, bu konuda kendimi geliştirmem gerekiyor.” (K9)

Bir diğer katılımcı ise teknik becerilere yönelik ihtiyacını şu şekilde dile getirmiştir:

“Yapay zekâ ve video düzenleme gibi konularda daha fazla bilgi sahibi olmak istiyorum.” (K11)

Bu bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik bağlamında mesleki gelişime açık olduklarını; ancak bu süreçte bireysel çabaların yanı sıra ku-



rumsal destek ve altyapının da önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin dijital liderlik rollerini farklı düzeylerde deneyimledikleri ve bu alanda gelişime yönelik güçlü bir motivasyona sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik algılarını fenomenolojik bir yaklaşımla inceleyen bu çalışmada elde edilen bulgular alanın güncel literatürüyle paralellikler sergileyerek branş özelinde özgün perspektifler sunduğu düşünülmektedir. Çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik algıları; öğrenmede kalıcılık ve yaratıcılık, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin tasarımı, rol model ve öğrenen lider olma, dijital vatandaşlık ile mesleki gelişim bağlamlarında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, dijital liderliğin öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak teknoloji kullanımına dayalı bir beceri olarak algılandığını, ancak liderlik boyutunun daha sınırlı biçimde deneyimlendiğini göstermektedir.

Araştırmanın ilk teması olan öğrenmede kalıcılığı ve yaratıcılığı destekleyen dijital liderlik bağlamında öğretmenlerin dijital araçları özellikle video ve görsel destekli anlatımlar yoluyla hem öğrenmenin kalıcılığını artırmak hem de motor becerilerin kazanımını desteklemek amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Bu kapsamda performansın kaydedilerek öğrenciye anlık izletilmesi, beden eğitimi derslerinde geri bildirim süreçlerine dijital bir derinlik kazandırmaktadır. Nitekim bu bulgu dijital uygulamaların öğrenci etkileşimini ve fiziksel aktiviteyi desteklediğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Korkmaz ve Çapraz, 2024; Sevindik ve Çavuşoğlu, 2021). Ayrıca görsel materyallerin motor becerilerin öğretiminde soyut süreçleri somutlaştırarak kalıcı öğrenmeyi desteklediği de vurgulanmaktadır (AlAjmi, 2022). Bununla birlikte, öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi ve dijital üretim araçlarının kullanılması, dijital liderliğin yaratıcılığı ve katılımı destekleyen yönünü ortaya koymaktadır (Morgül ve Ataç, 2024; Öngel ve ark., 2024; Karaköse vd., 2024). Katılımcıların çoğunluğunun dijital araçları sporla ve günlük yaşamla ilişkilendirerek kullandıkları görülmektedir. Bu durum dijital teknolojilerin bireylerin günlük yaşam pratikleri ve sportif etkinliklerinde de işlevsel biçimde kullanıldığını göstermektedir. Nitekim teknoloji destekli spor eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda, dijital araçların öğrenme süreçlerini günlük yaşam deneyimleriyle bütünleştirdiği ve spor eğitiminde merkezi bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Yılmaz Hacicaferoğlu ve Hacicaferoğlu, 2025). Bununla birlikte bazı öğretmenlerin dijital araç kullanımına ilişkin kolaya kaçma ve bağımlılık gibi risklere dikkat çekmeleri, teknolojinin öğrenme süreçlerinde kontrollü ve bilinçli kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır (Mert, 2021; Ordu ve Nayır, 2021).

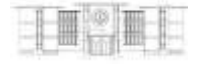
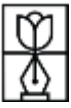
İkinci tema olan dijital çağa uygun öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlamak kapsamında elde edilen bulgular öğretmenlerin dijital araçları hem öğrenme



etkinliklerini planlama hem de değerlendirme süreçlerinde aktif biçimde kullandıklarını göstermektedir. Bulgularda katılımcıların dijital öğrenme süreçlerinde öğrencinin aktif katılımını merkeze aldıkları görülmektedir. Özellikle öğrenci aktif katılımı, ilgi çekicilik ve görsel etkileşim gibi unsurların ön plana çıkması, dijital öğrenme ortamlarının öğrenciyi pasif alıcı konumundan çıkararak sürece dâhil ettiğini göstermektedir. Öz düzenleme alt temasına ilişkin bulgular dijital araçların öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcıların öğrencilerin kendi performanslarını görebildiklerini ve eksik yönlerini fark edebildiklerini ifade etmeleri, dijital teknolojilerin öz değerlendirme süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Alanyazında dijital öğrenme ortamlarının öğrencilere anlık geri bildirim sağlayarak öz düzenleme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir. (Derakhshandeh ve Esmaili, 2020). Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme alt temasına ilişkin bulgular beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital araçları değerlendirme süreçlerinde aktif biçimde kullandıklarını göstermektedir. Özellikle video temelli değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin performans gelişimini daha ayrıntılı inceleme fırsatı sunduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü teması olan dijital çağda rol model ve öğrenen lider olma kapsamında öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla orta düzeyde yeterli gördükleri ancak gelişime açık oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu dijital liderliğin yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olduğunu vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Zhu, Alias, Hamzah ve Wahab, 2025). Bununla birlikte beden eğitimi öğretmenlerinin dijital yeterlik algılarının öznel bir gelişim süreci olarak şekillendiği ve öğretmenlik rolüne olumlu etkilerde bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dijital araçlar aracılığıyla öğrencilerin ilgisini artırmaları ve öğrenme süreçlerini desteklemeleri, onların rol model olma işlevini güçlendirmektedir. Bu durum dijital liderlerin teknoloji kullanımında örnek davranışlar sergilediğini ortaya koyan çalışmalarla uyum göstermektedir (Karaköse vd., 2024). Bununla birlikte Katılımcıların WhatsApp ve benzeri dijital platformları iletişim amacıyla yoğun biçimde kullandıklarını ifade etmeleri dijital teknolojilerin okul paydaşları arasındaki iletişim süreçlerini kolaylaştırdığını göstermektedir. Özellikle veli iletişimi, öğrenci bilgilendirmesi ve meslektaşlar arası materyal paylaşımının dijital ortamlar aracılığıyla daha hızlı gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Literatürde mobil iletişim uygulamalarının eğitim süreçlerinde zaman tasarrufu sağladığı, iletişimi hızlandırdığı ve iş birliğini güçlendirdiği belirtilmektedir. (Trust, Carpenter ve Krutka, 2017). Ayrıca öğretmenlerin kendilerini dijital çağda bilgiye ulaşımında rol model olarak konumlandıklarını, dijital liderliğin rehberlik ve hizmetkârlık boyutuyla olan ilişkisini de ortaya koymaktadır (Şahin, Avcı ve Anık, 2020).

Dördüncü tema olan dijital vatandaşlık, etik ve sorumluluk kapsamında, öğretmenlerin öğrencileri bilinçli ve güvenli teknoloji kullanımı konusunda yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu dijital vatandaşlığın etik ve sorumlu teknoloji kullanımını



merkeze alan yaklaşımlarla örtüşmekte (Webster, 2025) ve uluslararası standartlarda yer alan dijital vatandaşlık ile etik liderlik göstergeleriyle uyum göstermektedir (Hollandsworth, Dowdy ve Donovan, 2011). Öğretmenlerin bu süreçte önleyici bir yaklaşım sergilemeleri, dijital güvenliğin sağlanmasında liderlik rolünün stratejik bir sorumluluk içerdiğini ortaya koymaktadır (Şahin, 2025). Bununla birlikte araştırmada ortaya çıkan sosyoekonomik farklılıklara bağlı erişim eşitsizliği bulgusu literatürde dijital uçurum olarak tanımlanan yapısal sorunun öğretmenler üzerindeki yansımalarını açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu durum, dijital liderlerin fırsat eşitliğini sağlama sorumluluğunun uygulamada çeşitli çevresel ve ekonomik kısıtlarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Gallegos-Rejas, Thomas, Kelly ve Smith 2023). Ayrıca dijital ortamların farklı kültürleri tanıma ve bakış açısını genişletme fırsatı sunduğuna yönelik bulgular, dijital vatandaşlığın kültürlerarası etkileşim boyutunu desteklemektedir. Öğretmenlerin bu süreci yalnızca teknik değil aynı zamanda sosyal ve kültürel bir öğrenme alanı olarak konumlandıklarını göstermektedir (Choi, 2016).

Son olarak mesleki gelişim ve dijital liderlik davranışları teması kapsamında, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirme konusunda istekli oldukları ancak bu sürecin büyük ölçüde bireysel çabalarla yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu bulgu dijital çağda öğretmenlerin artan mesleki gelişim ihtiyaçlarına işaret eden çalışmalarla paralellik göstermektedir (Köksal ve Canlı, 2024). Bu durum çalışmadaki bireysel çaba bulgusunu desteklemektedir. Katılımcıların hizmet içi eğitimlere katılım isteği ve kendi kendine öğrenme yönelimleri, öz-yeterlik inancının profesyonel gelişimi desteklediğini ortaya koyan bulgularla örtüşmektedir (Ma, Carpenter ve Krutkavd, 2025). Katılımcıların bir kısmının okul içerisinde dijital araçların kullanımı konusunda diğer öğretmenlere rehberlik etmeleri, dijital liderlik davranışlarının okul ortamında görünür hâle geldiğini göstermektedir. Literatürde dijital liderlik davranışlarının iş birliği, rehberlik ve bilgi paylaşımı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Sheninger, 2019). Katılımcıların önemli bir kısmının teknolojiyi derslerine daha etkili biçimde entegre etmek istemeleri, öğretmenlerin dijital liderlik bağlamında gelişime yönelik güçlü bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle yapay zekâ, otomasyon ve video düzenleme gibi teknik becerilere yönelik ihtiyaçların dile getirilmesi, öğretmenlerin yeni nesil teknolojilere yönelik bilgi ve becerilerini artırma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Literatürde yapay zekâ destekli teknolojilerin eğitim süreçlerinde giderek daha fazla önem kazandığı ve öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik yeterlik geliştirmelerinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Holmes, Bialik ve Fadel, 2019).

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik algıları; öğrenme süreçleri, değerlendirme uygulamaları, rol model olma, dijital vatandaşlık ve mesleki gelişim boyutlarında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin di-



jital teknolojileri öğretim süreçlerine entegre etme konusunda istekli ve farkındalık sahibi olduklarını, ancak dijital liderlik rollerini sınırlı düzeyde deneyimlediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin dijital araçları özellikle öğrenmenin kalıcılığını artırma, somutlaştırma ve öğrencilerin ilgisini çekme amacıyla kullandıkları; aynı zamanda yaratıcılığı destekleyerek öğrencileri araştırmaya yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital araç kullanımının bazı durumlarda kolaya kaçma ve bağımlılık gibi riskler oluşturabileceğine yönelik farkındalık da dikkat çekmektedir.

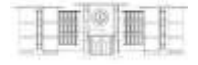
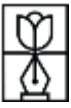
Genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik süreçlerinde istekli ancak sınırlı destekle hareket eden bir profil sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler dijital araçları aktif olarak kullanmakta ve öğrenme süreçlerine entegre etmeye çalışmakta; ancak altyapı eksiklikleri, erişim eşitsizlikleri ve mesleki destek yetersizlikleri bu süreci sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik süreçlerinde farkındalıklarının yüksek olduğu ancak sürecin daha etkili ve sürdürülebilir hale gelmesi için kurumsal destek ve sistematik gelişim olanaklarının güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından yola çıkarak şu öneriler getirilebilir:

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamaya, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu doğrultuda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla branşa özgü ve uygulama temelli hizmet içi eğitimlerin artırılması, özellikle dijital ölçme ve değerlendirme araçlarının etkin kullanımına yönelik pratik odaklı programların yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Okullarda internet erişimi, teknolojik altyapı ve cihaz desteğinin güçlendirilmesi ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin dijital araçlara erişimini artıracak politikaların geliştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliği açısından kritik görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin dijital teknolojileri öğrenci merkezli öğrenmeyi, yaratıcılığı ve aktif katılımı destekleyecek biçimde kullanmaları; etik, güvenli ve bilinçli teknoloji kullanımına önem vermeleri ve mesleki gelişimlerini sürekli öğrenme anlayışıyla sürdürmeleri önerilmektedir. Ayrıca okullarda dijital liderlik kültürünün kurumsal düzeyde desteklenmesi ve öğretmenlerin liderlik rollerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmacılara yönelik olarak ise farklı branşlarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılması, dijital liderliğin öğretmen ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin nicel ve karma yöntemlerle incelenmesi, ayrıca uzlaşmasına araştırmalarla bu becerilerin zaman içindeki değişiminin ortaya konulması önerilmektedir.

Etik Beyan

Bu çalışma Doç. Dr. Ayça KAYA danışmanlığında yürütülen ve teknik düzenlemeleri devam eden *"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Dijital Liderlik Algıları: Bir Fe-*



nomenoloji Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır. Çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca kodların tutarlılığının kontrolü ile dil ve yazım düzenlemeleri amacıyla sınırlı düzeyde yararlanılmıştır. Bu araştırmanın bütün aşamalarında (hazırlık, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sunum) bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımızı; bu çalışma kapsamında yararlanılan eserlerin tamamına kaynakçada yer verdiğimizizi; verileri kullanırken veriler üzerinde bir değişiklik yapmadığımızı; araştırmanın intihal içermediğini; [Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi](#) ile [Yayın Etiği Komitesi \(COPE\) İlkelerinin](#) tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimizi beyan ederiz. Araştırmamızla ilgili beyanımıza aykırı herhangi bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkabilecek ahlaki ve hukuki bütün sonuçları kabul edeceğimizi beyan ederiz.

Çıkar Çatışması Beyanı

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Dijital Liderlik Alguları: Bir Fenomenoloji Çalışması” başlıklı makalenin hiçbir şahıs, kurum ve kuruluş ile bir çıkar çatışması bulunmadığı gibi yazarlar arasında da bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Beyanı

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Dijital Liderlik Alguları: Bir Fenomenoloji Çalışması” başlıklı makalenin yazarları olarak katkı oranlarının aşağıda belirtildiği gibi olduğunu beyan ederiz.

1. Fikir/Kavram (Araştırma için fikir ya da hipotezin oluşturulması)
2. Tasarım/Dizayn (Araştırma sonucuna ulaşmak için yöntemin planlanması)
3. Denetleme/Danışmanlık (Araştırmanın organizasyonu ve seyrinin gözetimi için sorumluluk alınması)
4. Kaynaklar (Araştırma için personel, katılımcı, mekân, finansal kaynak, araç gereç sağlanması)
5. Malzemeler (Araştırma için malzeme temin edilmesi)
6. Veri Toplama/İşleme (Araştırma verisinin toplanması ve verinin işlenmesi)
7. Analiz/Yorum (Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması)
8. Literatür Taraması (literatür taraması için sorumluluk alınması)
9. Makale Yazımı (Araştırmanın tümü veya asıl bölümünün yazımı için sorumluluk alınması)
10. Eleştirel İnceleme (Araştırmayı teslim etmeden önce sadece imla ve dil bilgisi açısından değil, aynı zamanda entelektüel ve akademik içerik açısından araştırma üzerinde eleştirel inceleme yapılması)



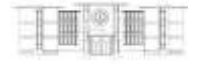
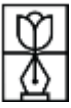
Tablo 7

Yazar katkı beyanı

Katkı veren yazar	Katkı türü ve katkı oranı
Şevval Çimen	1-2-4-5-6-7-8-9-10 %50
Ayça Kaya	1-2-3-4-5-7-8-9-10 %50

Destek ve Teşekkür Beyanı

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Dijital Liderlik Alguları: Bir Fenomenoloji Çalışması” başlıklı makale için herhangi bir destek ve teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

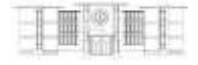


Kaynakça

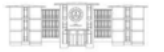
- Acebuche, A. C. (2024). Digital leadership towards effective school management: A systematic review. *Psychology & Education: A Multidisciplinary Journal*, 16(2), 174–191. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10451815>
- Akada, T. ve Şahin Fırat, N. (2022). ISTE 2018 standartlarına dayalı olan okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1262-1289. <https://doi.org/10.51460/baebd.1191300>
- Aksal, F. A. (2015). Okul kültüründe müdürler dijital lider mi? *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 77-86. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4534>
- AlAjmi, M. K. (2022). The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 112, 101928. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101928>
- Arslan, İ. ve Yiğit, M. F. (2024). A review of studies on school administrators' technology leadership in Türkiye. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 32(1), 51–70. <https://doi.org/10.24106/kefergi.1426474>
- Balyer, A. ve Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 809-830.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(23), 474-499.
- 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.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Derakhshandeh, Z., & Esmaili, B. (2020). Active-learning in the online environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 29 (4), 299-311.
- Domeny, J. V. (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Southwest Baptist University.
- Düzgün, Ş. (2022). Dijital liderlik ve öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 345–362.
- Esteron, M. G. B. (2024). Digital leadership in education: A progressive roadmap for public secondary school principals in the Division of Pangasinan I. *Psychology & Education: A Multidisciplinary Journal*, 19(4), 394–412. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11177179>
- Gallegos-Rejas, V. M., Thomas, E. E., Kelly, J. T., & Smith, A. C. (2023). A multi-stakeholder approach is needed to reduce the digital divide and encourage equitable access to telehealth. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 29(1), 73-78. <https://doi.org/10.1177/1357633X221107995>
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.



- Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K–12: It takes a village. *TechTrends*, 55(4), 37–47.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*.
- International Society for Technology in Education. (2018). ISTE standards for education leaders. ISTE. <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders>
- Karaköse, T., Polat, H. ve Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(23), 13448. <https://doi.org/10.3390/su132313448>
- Karaköse, T., Polat, H., Tülübaş, T. ve Demirkol, M. (2024). A review of the conceptual structure and evolution of digital leadership research in education. *Education Sciences*, 14(11), 1166. <https://doi.org/10.3390/educsci14111166>
- Karaköse, Yirci, R. ve Papadakis, S. (2022). Exploring digital leadership in education: A systematic review. *Sustainability*, 14(9), 1–17.
- Kaya, A. (2022). Öğretmenlerin dijital öğretmenlik algıları: Özel okul örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(Dijitalleşme), 35-50. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1121415>
- Korkmaz, A. ve Çapraz, Z. (2024). Beden eğitimi ve spor dersinde dijital uygulamaların kullanılması: Goosechase örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 16(3), 179-191. <https://doi.org/10.55929/besad.1567461>
- Köksal, D., & Canlı, S. (2024). Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 1-21.
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S. ve González-Martín, B. (2024). From crisis leadership to digital and inclusive leadership in the aftermath of the pandemic. *School Leadership & Management*, 44(4), 373–388. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2367985>
- Ma, L., Chee, C. S., Amri, S., Gao, X., Wang, Q., Wang, N. ve Liu, P. (2025). Impact of self-efficacy and burnout on professional development of physical education teachers in the digital age: A systematic review. *PeerJ*, 13, e18952. <https://doi.org/10.7717/peerj.18952>
- Mert, G. (2021). Dijital dünyada yeni bir boyut: Dijital liderlik. *Satın Alma Dergisi*, 9(97), 50-51.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Moore, K. A. (2018). *Teachers' perceptions of principal digital leadership behaviors that impact technology use in the classroom* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dallas Baptist University.
- Morgül, Ü. A., & Ataç, L. O. (2024). Dijital liderlik ve yenilikçilik arasındaki ilişkide örgütsel öğrenmenin aracılık rolü: Uzaktan çalışanlar üzerinde bir araştırma. *JOEEP: Journal of Emerging Economies and Policy*, 9(Special Issue), 51-65.
- Ordu, A. ve Nayır, F. (2021). Dijital liderlik nedir? Bir tanım önerisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 68-81. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.946094>



- Öngel, V., Günsel, A., Gençer Çelik, G., Altındağ, E. ve Tatlı, H. S. (2024). Digital leadership's influence on individual creativity and employee performance. *Behavioral Sciences*, 14(1), 3. <https://doi.org/10.3390/bs14010003>
- Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 45-57.
- Öztürk, D. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2023). Lise yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 16(98), 11-24. <https://doi.org/10.29228/JASSS.72098>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Peker, A. (2022). *Okul müdürlerinin dijital liderlik yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin eğitim ortamına yansımaları* [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Sevindik, ç., & Çavuşoğlu, S. B. (2021). Sporda Dijitalleşme ve Sonrası. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(2), 72-81. <https://doi.org/10.46291/ISPECIJSSHvol5iss2pp72-81>
- Sheninger, E. C. (2019). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times* (2nd ed.). Corwin.
- Sontay, G., Kazancı, Y. ve Karamustafaoglu, O. (2024). Öğretimde yapay zekâ uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 98-120. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1586392>
- Şahin, Ç., Avcı, Y. E. ve Anık, S. (2020). Dijital liderlik algısının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 271-286. <https://doi.org/10.17755/esosder.535159>
- Şahin, M. (2025). Eğitim yönetiminde dijital liderlik. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 129-154.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, S. (2017). Leading by learning: Exploring the professional learning networks of instructional leaders. *Educational Media International*, 54(2), 137-152.
- Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu, (2018). *ISTE standards for education leaders*. <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders>
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: Systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 148. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Vural, M. ve Tuncer, M. (2024). Öğretmen ve yöneticilerin teknostres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 34-53. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1390593>
- Vural, M., Toker, K. O. Ç., Geçal, R., Erol, A., Çetinel, A., & Kızılöz, N. (2023). Öğretmenlerin dijital liderlik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(97), 1586-1598. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8209984>



- Webster, J. (2025). Defining digital citizenship and digital citizenship education: A Delphi study. *Journal of Research on Technology in Education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2025.2536564>
- Yıkılmaz, İ. ve Sürücü, L. (2021). Dijital çağda liderliğin yeni yüzü: Dijital liderlik. İ. Tarakçı ve B. Göktaş (Ed.), *Dijital gelecek dijital dönüşüm-2* (s. 301-317) içinde. Efe Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B., Hacıcaferoğlu, S., & Hacıcaferoğlu, B. (2025). Teknoloji destekli spor eğitimi ve yönetimi; Dijital dönüşüm. *Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(3), 126-143. <https://izlik.org/JA75JS29BS>
- Zhu, R., Alias, B. S., Hamzah, M. I. M. ve Wahab, J. A. (2025). Digital leadership in education: A systematic review. *Journal of Education and Learning*, 19(3), 1474–1483. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i3.22187>