

JCAS
JOURNAL OF
CONTEMPORARY
ADMINISTRATIVE
SCIENCES

ÇYBD
ÇAĞDAŞ YÖNETİM
BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi ÇYBD

Journal of Contemporary Administrative Science JCAS

Cilt 12, Sayı 1, NİSAN 2025, ISSN 2564-7490

Vol 12, Issue 1, APRIL 2025, ISSN 2564-7490

EYUDER Adına Dergi Yöneticisi
Doç. Dr. Adem ÇİLEK

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Assoc. Prof. Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Editör Yardımcısı

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Alan Editörleri

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.

Doç. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK Çankırı Karatekin Ün.

Fen Bilgisi Eğitimi

Doç. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Ün.

Dr. Öğr. Üyesi Duygu METİN PETEN Ege Ün.

Okul Öncesi Eğitimi

Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Ün.

Dr. Öğr. Üyesi İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Ün.

Spor Bilimleri

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Ün.

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

Türkçe Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

İngilizce Dil Editörü

Doç. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Mizanpaj Editörü

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Dr. Öğr. Üyesi Emine DOĞAN K. Sütçü İmam Ün.

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Assistant Editor

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Section Editors

Educational Administration

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.

Assoc. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Assessment and Evaluation in Education

Assoc. Prof. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK Çankırı Karatekin Ün.

Science Education

Assoc. Prof. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Ün.

Asst. Prof. Dr. Duygu METİN PETEN Ege Ün.

Preschool Education

Assoc. Prof. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Ün.

Asst. Prof. Dr. İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Ün.

Sports Science

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Ün.

Turkish Education

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Ün.

Turkish Language Editor

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Ün.

English Language Editor

Assoc. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Layout Editor

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Asst. Prof. Dr. Emine DOĞAN K. Sütçü İmam Ün.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Cilt 12, Sayı 1, NİSAN 2025, ISSN 2564-7490

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Vol 12, Issue 1, APRIL 2025, ISSN 2564-7490

Bu dergi **Türk Eğitim İndeksi, SOBIAD ve Google Akademik** veri tabanında yer almaktadır. Bu dergi 2014 yılından itibaren yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

This journal takes place at **Turkish Education Index SOBIAD, and Google Scholar** data base. This journal is a peer-reviewed and international journal published twice a year since 2014.

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN, Amasya Un.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN, Osmangazi Un.
Assoc. Prof. Dr. Aygun KHALILKIZI, Baku State Un., Azerbaijan
Asst. Prof. Dr. Ayşe KAZANCI TINMAZ, Ondokuz Mayıs Un.
Asst. Prof. Dr. Birgül ULUTAŞ, Zonguldak Bülent Ecevit Un.
Assoc. Prof. Dr. Charles LOWERY, The Virginia Tech College of Liberal Arts and Human Sciences, USA
Assoc. Prof. Dr. Deniz ÖRÜCÜ, University of Nottingham, UK
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ, İstanbul Un.
Assoc. Prof. Dr. Elisabed BZHALAVA, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia
Asst. Prof. Dr. Emine DOĞAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Un.
Asst. Prof. Dr. Fatih Mutlu ÖZBİLEN, Çanakkale Onsekiz Mart Un.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ, Gazi Un.
Asst. Prof. Dr. Hatice TURAN BORA, Başkent Un.
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ERGEN, Mersin Un.
Assoc. Prof. Dr. Kamil YILDIRIM, Aksaray Un.
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Un.
Asst. Prof. Dr. Leyla ABASOVA, Baku State Un., Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Mohammed ALGHAMDI, Albaha Un., Saudi Arabia
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi, Evran Un.
Prof. Dr. Olcay YAVUZ, Southern CT State University, USA
Assoc. Prof. Dr. Ömür ÇOBAN, Karamanoğlu Mehmetbey Un.
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Un., USA
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent Un.
Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN, Gaziantep Un.
Prof. Dr. Shabanov Djumali KAZİMOVİCH, Uzbekistan Tashkent State University, Uzbekistan
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof. Dr. Şahnaz ŞAHBAZOVA, Azerbaijani State University of Economics, Azerbaijan
Prof. Dr. Takahiro YAMANOI, Hokkaido University, Japan
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Un.
Assoc. Prof. Dr. Turdubaeva NAZGUL, Jusup Balasagyn Kyrgyz National Un., Kyrgyzstan

Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal Un.
Prof. Dr. Walter POLKA, Niagara Un., USA
Assoc. Prof. Dr. Yagut ALİYEVA, Baku State Un., Azerbaijan
Prof. Dr. Yüksel KAVAK, TED Un.
Assoc. Prof. Dr. Zerrin TOKER TED Üniversitesi

Sayı Hakemleri

Doç. Dr. Ahmet MAZLUM
Doç. Dr. Alper Yusuf KÖROĞLU
Doç. Dr. Beste DİNÇER
Dr. Duran MAVİ
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Prof. Dr. Ertuğ CAN
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi Akıncı DEMİRBAŞ
Prof. Dr. İbrahim MAZMAN
Dr. İzzet KAPLAN
Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Mine BAYAR

Issue Referees

Assoc. Prof. Dr. Ahmet MAZLUM
Assoc. Prof. Dr. Alper Yusuf KÖROĞLU
Assoc. Prof. Dr. Beste DİNÇER
Dr. Duran MAVİ
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Prof. Dr. Ertuğ CAN
Asst. Prof. Dr. Ezgi Akıncı DEMİRBAŞ
Prof. Dr. İbrahim MAZMAN
Dr. İzzet KAPLAN
Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ
Asst. Prof. Dr. Mine BAYAR

İletişim Bilgileri / Contact Details

e-Posta/e-Mail: cybd.jcas@gmail.com

e-Ağ/Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

- İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşadıkları Yönetim Sorunları
(N'djamena Şehir Okulları Örneği, Çad Cumhuriyeti)1-22**
Management Problems Faced By Primary School Managers (The Example Of N'djamena City Schools,
Republic of Chad)
Adam İZADINE YOUSOUF, Mehmet ÖZBAŞ

Araştırma Makalesi / Research Article

- Modern Toplumda Dijitalleşme ve Zaman Algısı Üzerindeki Etkileri.....23-43**
Digitalization in Modern Society and Its Effects on Time Perception
Ejder ÇELİK, Mümtaz Levent AKKOL

Araştırma Makalesi / Research Article

- Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarıyla Matematik Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki
.....44-57**
The Relationship Between Fifth Grade Students' Reading Speed and Their Achievement in
Mathematics Class
Güneş SALI, Elif Aybüke AKKAYA

Araştırma Makalesi / Research Article

- Değerler Eğitimi Etkinlikleri ile Okula Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki.....58-72**
The Relationship Between Values Education Activities and The Psychological Sense of School
Membership
Sıdıka BAŞBUĞA, Ali İhsan ÇUHADAR, İbrahim KARABATAK, Hatice ÜNLÜ, Emine ATİK, Fikret
Nurettin KAPUDERE

Derleme / Review

- Okul Yöneticileri ve Etik73-84**
School Administrators and Ethics
Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi yılda iki kez yayınlanan, disiplinler-arası, hakemli, uluslararası ve akademik bir dergidir. ÇYBD’de yayınlanmak üzere; öğretmenlik eğitimi, eğitim bilimleri, yönetim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında, nitel, nicel veya karma yöntemler araştırmaları ile tasarlanmış araştırma makaleleri gönderilebileceği gibi, kuramsal/kavramsal çalışmalar, yayınlanan çalışmalarla ilgili eleştiri yazıları, kitap eleştirileri, çeviri makaleler vb. de gönderilebilir. Dergide yayımlanan yazıların, her türlü bilimsel, hukukî, dil ve imlâ sorumlulukları yazarlarına aittir. Derginin amaç, kapsam, etik ilkeler, yayın politikası, araştırma ve yayın etiği, makale kabul süreci ve diğer tüm ayrıntılar derginin resmî web sitesinde mevcuttur (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>).

Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi’nde, 2020 yılından itibaren elde edilen araştırma verilerinin kullanıldığı makalelerde, Etik Kurul Kararı ve/veya Araştırma İzni aranmaktadır. Etik kurul izni gerektiren araştırma makalelerinde, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) makalelerin ilk ve son sayfasında gösterilmektedir. Dergimize gönderilen bilimsel yazılarda, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tavsiyeleri ile COPE (Committee on Publication Ethics)’un Editör ve Yazarlar için Uluslararası Standartlar dikkate alınmaktadır. “Yayın Etiği”, “Araştırma Etiği” ve “Yasal/Özel izin belgesi alınması” ile ilgili ulusal ve uluslararası kurallara uyulması önemli görülmektedir. ÇYBD, kör hakemlik süreçlerini uygulamaktadır. Makaleler en az iki hakeme gönderilmektedir ve ihtiyaç halinde üçüncü hakemden görüş istenmektedir.

Journal of Contemporary Administrative Science

The Journal of Contemporary Management Sciences is an interdisciplinary, peer-reviewed, international, and academic journal published twice a year. To be published in JCAS, research articles designed with qualitative, quantitative or mixed methods research in the fields of teacher education, educational sciences, management sciences and social sciences as well as theoretical/conceptual studies, reviews of published studies, book reviews, translated articles can be submitted. All scientific, legal, linguistic and orthographic responsibilities of the articles published in the journal belong to their authors. The journal's purpose, scope, ethical principles, publication policy, research and publication ethics, article acceptance process and all other details are available on the journal's official website (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>).

Ethical Principles and Publication Policy

In the Journal of Contemporary Management Sciences, Ethics Committee Decision and / or Research Permission is sought in articles using research data obtained since 2020. In research articles that require permission from the ethics committee, information about the permission (name of the board, date and number) is shown on the first and last pages of the articles. In the scientific articles sent to our journal, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) recommendations and COPE (Committee on Publication Ethics) International Standards for Editors and Authors are taken into consideration. It is important to comply with national and international rules on "Publication Ethics", "Research Ethics" and "Obtaining Legal / Special Permit Certificate". CYBD applies blind arbitration processes. The articles are sent to at least two referees and the third referee's opinion is requested in case of need.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşadıkları Yönetim Sorunları (N'djamena Şehir Okulları Örneği, Çad Cumhuriyeti)¹

Adam IZADINE YOUSOUF², Mehmet ÖZBAŞ³

Öz

Bu araştırmanın amacı Çad Cumhuriyeti'nin başkenti N'Djamena'daki ilköğretim okulu yöneticilerinin karşılaştıkları yönetim sorunlarını belirlemektir. Araştırma, Çad Cumhuriyeti N'Djamena kentinde görev yapmakta olan 7 ilköğretim okul müdürü ile yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma, özellikle okul yönetiminde ortaya çıkan maddi, fiziki, öğretim yöntemleri ve insan kaynaklarıyla ilgili problemleri ele almaktadır. Çad'daki eğitim sistemi üzerine yapılan sınırlı sayıdaki çalışma göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma, eğitim yönetimi alanında önemli bir boşluğu doldurmaya ve Çad'daki eğitim sistemine yönelik politika geliştirme süreçlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel bir yöntem kullanılmış ve fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bağlamda, yedi ilköğretim okul müdürüyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bulgular, yöneticilerin en sık karşılaştığı sorunlar arasında öğretmen maaşlarının yetersizliği, okul binalarının fiziki eksiklikleri, öğretmenlerin devamsızlık sorunları ve ders kitaplarının okullara geç ulaşması gibi konuların olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, bu sorunların çözülmesi için okul müdürlerine yeterli bütçelerin sağlanması, öğretmen denetimi ve mesleki gelişim süreçlerinin iyileştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda, düşünmeyi incelemek ve çalışma materyalini ezberlemek için denetim yöntemleri geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencinin kopya çekmesi problemiyle ciddi bir şekilde yasal ve yönetsel yönden mücadele edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yönetim Sorunları, İlköğretim, Çad Cumhuriyeti, Okul Yönetimi.

Management Problems Faced by Primary School Managers (The Example of N'djamena City Schools, Republic of Chad)

Abstract

The aim of this study is to determine the management problems faced by primary school administrators in N'Djamena, the capital of the Republic of Chad. The research was conducted through face-to-face interviews with 7 primary school principals working in N'Djamena, Republic of Chad. The study deals especially with the problems related to material, physical, teaching methods and human resources in school management. Considering the limited number of studies on the education system in Chad, this research fills an important gap in the field of educational administration and aims to contribute to policy development processes for the education system in Chad. A qualitative method was used in the study and a phenomenological approach was adopted. In this context, in-depth interviews were conducted with seven primary school principals. The data obtained from the interviews were analyzed using descriptive analysis method. The findings revealed that the most common problems faced by principals were inadequate teacher salaries, physical deficiencies in school buildings, teacher absenteeism, and late delivery of textbooks to schools. As a result, it was suggested that in order to solve these problems, school principals should be provided with adequate budgets and teacher supervision and professional development processes should be improved. In line with the results of this research, it was emphasized that audit methods should be developed in order to examine thinking and not memorize the study material. In addition, it has been suggested that the problem of student cheating should be seriously tackled legally and administratively.

Gönderim Tarihi (Received): 07.01.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 02.03.2025

¹ Bu makale, 27 Eylül 2024 Tarihinde, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda, Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ danışmanlığında, Adam IZADINE YOUSOUF tarafından hazırlanan ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilen: "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşadıkları Yönetim Sorunları (N'djamena Şehir Okulları Örneği, Çad Cumhuriyeti)" Adlı tezin bir kısmına dayalı olarak hazırlanmıştır.

² Eğitim Bilim Uzmanı, Çad Cumhuriyeti, adooooom1@gmail.com, ORCID No: 0009-0006-2322-9504

³ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, mozbaz@erzincan.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-7830-4763

Keywords: Management Problems, Primary Education, Republic of Chad, School Management.

Giriş

Belirli bir hedefe veya hedefler grubuna ulaşmak için kurulan örgütlerde, hedefe ulaşmada ilk adım, farklı zihinsel ve bedensel becerilere sahip bireylerin iş bölümü ve koordinasyonunu sağlamak olmalıdır (Karagöz, 2006). Zihinsel ve bedensel becerilerinin yanı sıra, farklı beklenti ve ihtiyaçlara sahip bireylerin hedefler doğrultusunda davranmalarını, iş bölümü yoluyla kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirmelerini ve ortak bir hedefi paylaştıkları örgütün diğer çalışanları ile koordineli bir çaba göstermelerini sağlamak, yönetimin yerine getirmesi gereken en önemli görevlerden biridir. Çünkü örgüt çatısı altındaki bireyler hedefler doğrultusunda sorumluluklarını yerine getirmezlerse, örgüt etkisiz hale gelebilir, giderek yok olabilir ve yöneticilerin temel görevinin çalışanların davranışlarını hedeflere doğru yönlendirmek olduğu açıktır (Çetin, 2019). Klasik dönemden günümüze, yönetim bilimciler çalışanları hedefe yönlendirme konusuna titizlikle odaklanmış ve insanları etkilemenin yollarını aramışlardır. Bu arayışta, güç ve otorite kavramları tanımlanmış ve yöneticiler tarafından insanları etkilemenin bir aracı olarak kabul edilmiştir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okulun neyi başarması gerektiğine dair bir strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlamalı ve bunun örgüt üyeleriyle paylaşılmasına öncülük etmelidir. Okul yöneticileri, okullardaki eğitim-öğretim sürecinin yönetiminden öncelikli olarak sorumludurlar. Ancak; her örgütte olduğu gibi, eğitim örgütlerinde veya daha genel anlamda eğitim taleplerinde örgütsel hedeflere ulaşılmasını engelleyen bazı sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır (Üstün ve Bozkurt, 2003).

Problem Durumu

İlköğretim yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini uygularken bir dizi sorunla karşılaşmaları muhtemeldir (Yaylacı, 2007). Özellikle son yıllarda, ilköğretim kurumlarında okutulan tüm derslerin müfredatında yapılan değişiklikler, eğitim ve bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler, öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeler ve toplumun eğitim kurumlarından beklentilerinin çeşitlenmesi, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini vurgulamalarını ve tüm bu beklentilere yanıt vermelerini gerektirmektedir. Eğitim reformlarında birincil değişim uzmanı olarak okul müdürlerinin rolüne odaklanmak, çözümlerin daha etkin bir şekilde sağlanabilmesi açısından önemlidir. Okullar, insanlara yönelik örgütlenmiş kurumlar olduğundan, geleneksel yönetim veya eğitim anlayışıyla değil; eğitim yöneticilerinin, liderlik becerilerinin ve öğretmen liderliğinin etkisiyle yönetilmelidir (Tılıç, 2020). Okul, eğitim alanında çalışan herkesin emeğinin birleştiği alandır ve okul bu rolü yerine getiremediği takdirde tüm çabalar boşa gitmektedir. Okul içinde bu gerçeğin kabulüyle birlikte eğitim hedeflerine ulaşılabilir ve böylece eğitim mekanizmalarının sürekliliği sağlanmış olur (Ahmed, 2003; Al-Khatib, 2003; El-Ajmi, 2000; Griggs, 2007; Lassibille, 2016; Sitopu, Khairani, Roza, Judijanto & Aslan, 2024). Okulun yönetim biçimi ve çalışma yöntemleri, misyonunu istenilen şekilde yerine getirmede son derece önemlidir. Okul yönetimi, okulda, eğitimin gelişimini izler, strateji ve planların değerlendirilmesi ve bunların nasıl uygulanacağı ile ilgilenir. Yönetim, analiz, karar verme, uygulama ve değerlendirme işlemlerini yapar. Okulun geliştirilmesinde ve etkililiğinin artırılmasında okul müdürünün oynadığı rolün öneminden yola çıkılarak, yöneticilerin denetleme ve gözlemlene yeteneklerinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Çad Cumhuriyeti'nde, ülkenin hemen her yerinde, okulların başarısını artırmak için karşılaşılan sorunlar birçok alanda doğrudan göze çarpmaktadır. Bu genel ve eğitime özgü problemler, temel olarak, okul yöneticilerinin yönetim becerileri, etkililikleri ve nitelikleriyle doğrudan bağlantılıdır. Okul yöneticilerinin seçim sürecinin doğrudan mutlak kідeme bağlı olduğu görülmektedir. Yöneticilerin seçim sürecindeki eksikler nedeniyle nitelikli olmadıkları anlaşılmaktadır. Okul müdürleri için yöneticiliğin gerektirdiği eğilim ve beceriler dikkate alınmamaktadır. Okul müdürü pozisyonundaki kişilerin çoğu, okul yönetimi ve teknik denetim alanında gerekli niteliklere sahip olmadan veya gerekli eğitimleri almadan yöneticilik yapmaktadırlar. Bu yönetim anlayışının sağlıklı olamayacağı; yöneticilerin okullarda karşılaşılan sorunları da tespit edemeyecekleri açıktır (Ahmed, 2001; Al-Qamati, 2012; Al-Shaibani, 2000; İbrahim, 2001). Okullardaki yönetim eksikliklerinin tespit edilmesi ve okulların durumunun belirlenmesi oldukça önemli bir ihtiyaçtır. Birçok okulun başarı için gerekli

araçlardan ve ihtiyaçlardan yoksun olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeni, okul yönetiminin rolünü etkili bir şekilde yerine getirememesidir.

Bu çalışma, Çad Cumhuriyeti'nin eğitim sistemi ve özellikle ilköğretim okullarında yaşanan yönetim sorunları üzerine odaklanması nedeniyle bu alanda oldukça sınırlı olan literatüre katkı sağlamaktadır. Çad gibi gelişmekte olan ülkelerde eğitim yönetimi üzerine yapılmış çalışmalar sınırlı olduğu için, bu çalışma, yalnızca eğitim bilimleri alanına değil, aynı zamanda politika yapıcılar ve eğitim uygulayıcıları için de değerli bilgiler sunmaktadır. Özellikle, Çad'ın başkenti N'Djamena'daki ilköğretim okulu yöneticilerinin karşılaştığı maddi, fiziksel ve insan kaynaklarına dayalı sorunları betimlemesi, eğitim yönetimindeki eksiklikleri ortaya koyarak bu eksikliklere yönelik çözüm önerileri geliştirmeye olanak tanımaktadır. Bu çalışmanın bir diğer önemli katkısı, nitel araştırma yöntemi kullanarak saha verilerine dayalı somut sonuçlar sunmasıdır. Özellikle fenomenolojik yaklaşımın kullanılması, eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunları derinlemesine anlamaya yardımcı olmuştur. Eğitim yöneticilerinin deneyimlerini merkeze alan bu yaklaşım, eğitim yönetiminin iyileştirilmesi için gereken unsurlar hakkında daha net bir görüş sunmaktadır.

Okul müdürlerinin temel yeterlikleri genellikle liderlik becerileri doğrultusunda şekillenmektedir. Bir okul müdürünün, problemleri analiz etme, karar alma süreçlerini etkin bir şekilde yürütme ve uygun çözüm stratejilerini hayata geçirme becerisi, liderlik yetenekleri ve özellikle öğretim liderliği davranışları ile doğrudan ilişkilidir. Örgütsel yapının anlaşılması, problemin doğru analiz edilmesi, davranış ve eylemlerde örnek olunması, karar alma sürecinde durumun farklılıklarının göz önüne alınması gibi unsurlar, okul müdürlerinin sahip olması gereken önemli öğretim liderliği becerilerindendir (Aslanargun & Bozkurt, 2012). Geleneksel yönetim ilkeleri, hızla değişen koşullar ve ihtiyaçlar karşısında yetersiz kalmakta, okul müdürlerinin duruma göre esneklik sağlayan ve değişime uyum sağlayabilen liderlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Yeni kamu yönetimi anlayışı, hesap verebilirlik, öğrenci odaklı liderlik, standart ölçütler ve küreselleşme gibi temel yaklaşımları içerir. Bu anlayış, eğitim yönetimi bağlamını değiştirirken, öğretmen yeterliklerine dair standartlaştırma çalışmalarını da tartışmalı hale getirmiştir (Ayaç, 2020; Ozan & Karabatak, 2013). Okul müdürleri, toplumsal talepler ve kültürel değerler ışığında kendilerini sürekli geliştirmeli ve hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmelidir. Müdürler, başarılı bir lider olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimini desteklemek için etkili stratejiler geliştirmelidir. Eğitim yöneticilerinin, örgütlerini çevresel talepler doğrultusunda dönüştürebilecek esneklik ve liderlik becerilerine sahip olmaları büyük önem taşır. Bu nedenle eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme programlarının, yöneticilerin ihtiyaç duyduğu yeterlikler doğrultusunda planlanması ve bu yeterliklerin bilgiye değil, davranışa dayalı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kosar, Altunay & Yalçınkaya, 2014).

Özellikle örgütlerin yönetiminde farklı liderlik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Örgütlerin değişen özellikler kazanması ve istikrarlı hale getirmesi için önemli bir özellik olarak kabul edilmektedir. Örgütler güçlü liderlik özelliklerine sahip yöneticiler tarafından yönetilmezse örgütün yenilenmesi ve değişen özellikler kazanması zorlaşır. Bu nedenle örgütün değişimine ve dönüşümüne olanak sağlayan, onu harekete geçiren ve yeniden yapılandırılmasını sağlayan güçlü dönüşüm liderlerine ihtiyaç vardır (Üstün & Bozkurt, 2003). Çevrenin beklentilerine göre örgütü dönüştürebilen ve hedefleri zamana göre güncelleyebilen esneklik ve yeteneğe sahip liderlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerine yönelik eğitim ve hazırlık programlarının hedefleri yöneticilerde aranan beceriler açısından iyi tanımlanmalı ve iyi tanımlanmalıdır. Bu becerilerin bilgiye değil davranışa yönelik olması ve kurumun bilgi teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanmasını sağlayacak şekilde planlanması önemlidir (Argon & Zafer, 2013).

Okul yöneticilerinin karşılaştığı temel zorluklardan biri, okul kaynaklarını etkili bir şekilde yönetme sorunudur. Okul liderleri, öğrencilerin ve personelin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için bütçeleri, personeli ve diğer kaynakları tahsis etmekten sorumludur. Ancak sınırlı kaynaklar, bütçe kısıtlamaları ve kaynaklara yönelik yoğun talep, okul yöneticilerinin öğrenci öğrenimini ve akademik başarıyı destekleyecek optimal kaynak dağılımını gerçekleştirmesini güçleştirmektedir (Ahmed, 1999; Al-Shaibani, 1985; Charles & Mkulu, 2020; Garan, 2022; Rajoub, 2011; Yetim & Toprakçı, 2020). Bu, kaynak dağıtımında eşitsizliklere, özel gereksinimli öğrenciler için yetersiz desteğe ve öğretmenler için

mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olmasına neden olabilmektedir. Okul yöneticilerinin karşılaştığı bir diğer önemli sorun da hesap verebilirlik ve performans ölçümüne yönelik artan taleplerdir. Son yıllarda, okul performansını ve öğrenci sonuçlarını izlemek için veri odaklı karar alma, standart testler ve hesap verebilirlik önlemlerine giderek daha fazla vurgu yapılmaktadır (Demirdağ, 2022). Okullar, farklı geçmişlere, kültürlere ve deneyimlere sahip öğrencileri bir araya getiren çeşitli ortamlardır. Okul yöneticileri, çeşitlilik, eşitlik, kapsayıcılık, zorbalık, ruh sağlığı ve öğrenci davranışıyla ilgili sorunları çözmelidir (Balaban, 2017). Bu, sınırlı kaynaklar, yetersiz destek sistemleri ve farklı paydaşların ihtiyaçlarını dengeleme ihtiyacı ışığında özellikle zorlayıcı olabilir. Okul yöneticileri, hassas konuları ele alırken ebeveynlerden, toplum üyelerinden ve personelden tepki alabilir, bu da ilişkileri zorlayabilir ve genel okul iklimini etkileyebilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları zorlukların yerel ve kültürel bağlamlarını göz önünde bulundurmak açısından oldukça değerlidir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın temel amacı, İlköğretim okulları müdürlerinin bakış açısına göre okul yönetiminde karşılaşılan problemlerin ortaya çıkarılması olarak belirlenmiştir. Çalışmanın alt amaçları ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Okul yönetiminde karşılaşılan fiziksel problemler nelerdir?
- Sınıflardaki öğrenci mevcudu ile ilgili sorunlar nelerdir?
- Kurumlarda görev yapan öğretmenlerin yeterlilik ve başarı düzeyleri nedir?
- Okul yönetiminin eğitim yönetimi ya da amir konumundaki eğitim üst yönetimi ile ilgili problemler nelerdir?
- Okul yönetiminde karşılaşılan maddi kaynaklı problemler nelerdir?
- Sınıflardaki ve okuldaki öğretim teknolojilerindeki olası eksiklikler nelerdir?
- Okulun yönetim ve öğretim işlerinin denetimiyle ilgili problemler nelerdir?
- Okulun teknik destek hizmetleri ve teknik yönlendirme işleri ile ilgili problemler nelerdir?
- Öğretim programları ve ders kitaplarına ilişkin problemler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlköğretim okul müdürlerinin bakış açılarına göre okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda nitel araştırma yaklaşımının kullanılmasının bazı durumlarda özellikle önemli olduğu kabul edilmektedir. Nitel araştırmalar, bu tür sosyal konuların derinlemesine ve çok boyutlu olarak ele alınmasına olanak tanımaktadır. Söz konusu araştırma, ilköğretim müdürlerinin okul yönetim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ile olası çözüm önerilerini anlamayı hedefleyen bir nitel çalışmadır. Araştırmanın metodolojik yapısı ise, deneyimlenen bir olgunun özünü anlamaya yönelik bir yaklaşım olan fenomenoloji (olgubilim) deseniyle yapılandırılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

Araştırmanın amacı, ilköğretim okul müdürlerinin bakış açılarına göre okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları derinlemesine ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, belirli bir konu hakkında katılımcılardan kapsamlı bilgi toplamak için etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntemin avantajları arasında katılımcıların sahip oldukları bilgi birikimini doğrudan aktarma imkânı, araştırmacının hazır bulunması sayesinde katılımcıların sorularına anında yanıt verebilmesi ve karmaşık ifadelerin hemen açıklığa kavuşturulması yer almaktadır. Ayrıca, araştırmacı ile katılımcılar arasında iş birliği ortamı yaratması, bu tekniğin etkili bir veri toplama aracı olmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Çad ülkesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu yöneticileri oluştururken örneklemi Çad Cumhuriyeti'nin başkenti olan N'Djamena kenti farklı ilköğretim okullarında görevli

toplam 7 okul müdürü oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının en rahat ve hızlı bir şekilde erişebileceği bireylerden veya gruplardan veri topladığı bir örnekleme yöntemidir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, zamandan ve maliyetten tasarruf sağladığı için özellikle küçük ölçekli araştırmalarda veya pilot çalışmalarında tercih edilmektedir (Koşar, Er, Kılınç & Koşar, 2017). Bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Müdürlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul Müdürleri	Yaş	Cinsiyet	Kıdem	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
K-1	50	Erkek	14	Yüz Yüze	55dk
K-2	34	Erkek	8	Yüz Yüze	65dk
K-3	36	Kadın	13	Yüz Yüze	63dk
K-4	51	Erkek	24	Yüz Yüze	76dk
K-5	41	Kadın	15	Yüz Yüze	72dk
K-6	45	Kadın	22	Yüz Yüze	70dk
K-7	52	Erkek	28	Yüz Yüze	85dk

Tablo 1 incelendiğinde, bireylerin %43’ünün kadın müdürlerden %57’sinin ise erkek müdürlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin yaşları, kıdem süreleri ve yapılan yüz yüze görüşmelerin süreleri verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle görüşmenin amacının netleştirilmesine odaklanılmıştır. Görüşmenin temel amacı belirlendikten sonra, ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Görüşmenin amacı, ilköğretim okullarında bulunan müdürlerin okul yönetim sürecinde karşılaştıkları olası sorunları belirlemek olduğu için alanyazında bu sorunların belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan alanyazın taraması neticesinde 9 açık uçlu sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların var olan sorunların belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ifadeler olup olmadığını belirlemek amacıyla, görüşme formunun maddeleri 3’ü dil bilgisi alanında, 3’ü ise ölçme ve değerlendirme alanında uzman akademisyenlere gönderilmiştir.

Dil bilgisi alanında uzman, iki doçent ve bir doktor öğretim üyesinden oluşurken, ölçme ve değerlendirme alanındaki uzmanlar bir profesör ve iki doktor öğretim üyesinden oluşmaktadır. Görüşme formundaki, her bir soruların kapsam geçerliğini değerlendirmek için uzmanların görüşüne sunulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerlik, sadece soruların uygun olup olmamasına değil, aynı zamanda katılımcıların bu sorulara ne ölçüde anlamlı cevaplar verebileceğine dayanır. Bu nedenle uzman geri bildirimleri, formun yeniden düzenlenmesinde temel bir rol oynamıştır. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimlerin detaylı bir analizi yapılmış ve her bir maddenin, araştırma sorularını ve amaçlarını ne ölçüde yansıttığı değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, içerik geçerliği, nitel araştırmanın gerektirdiği şekilde uzmanların yorumlarıyla nitel bir biçimde sağlanmış ve form son haline getirilmiştir. Bu süreçte yapılan düzenlemeler, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan üçgenleme (triangulation) ve uzman görüşü (expert judgment) yöntemleri ile desteklenmiş ve formun güvenilirliği artırılmıştır. Maddelerin kapsam geçerliği, nitel veri toplama araçlarının temel unsuru olan anlamlılık, açıklık ve tutarlılık bağlamında ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan 7 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formunun son şekli verilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde, araştırma çevresini oluşturan Çad Cumhuriyeti okul müdürlerinin sözlü onamları alınmıştır.

Araştırmanın İnanırcılık, Güvenilebilirlik, Onaylanabilirlik ve Aktarılabirliğine İlişkin Bilgiler

Araştırmanın inanırcılığı, güvenilirliği, onaylanabilirliği ve aktarılabirliği, nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirlik açısından temel ölçütlerindendir ve araştırmanın kalitesini belirleyen kritik faktörlerdir. Bu başlıklar altında araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için kullanılan yöntemler, araştırmanın bilimselliğini ve sonuçlarının genel kabul görmesini artırır. Yukarıda yer alan inanırcılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik, aktarılabirlik ile ilgili yöntem ve ölçütler, bu araştırma için tasarımılanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların araştırma amacına en uygun bir şekilde kullanılması için betimlenmiştir.

İnanırcılık (Credibility)

İnanırcılık, araştırmanın bulgularının katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini ne kadar doğru yansıttığına odaklanır. Bu çalışmada inanırcılığı artırmak amacıyla üçgenleme (triangulation) yöntemi kullanılmıştır. Veri çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi ve yöntem çeşitlemesi gibi farklı teknikler kullanılarak verilerin çapraz kontrolü sağlanmıştır. Aynı zamanda, katılımcı teyidi (member checking) ile elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve bulguların onların deneyimlerini yansıtmadığı doğrulanmıştır. Bu süreç, araştırmanın inanırcılığını önemli ölçüde artırır (Guba & Lincoln, 1982; Merriam, 2009). Ayrıca, araştırmada uzman değerlendirmesi uygulanmış ve bulgular bağımsız uzmanlar tarafından incelenerek metodolojik tutarlılık sağlanmıştır (Whittemore, Chase & Mandle, 2001).

Güvenilirlik (Dependability)

Güvenilirlik, araştırmanın tekrarlanabilirliğine ve aynı bulgulara ulaşıp ulaşılamayacağına odaklanır. Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için denetim izi (audit trail) kullanılmıştır. Araştırma sürecinin her aşaması detaylı bir şekilde kaydedilmiş ve araştırmacının karar alma süreçleri açık bir şekilde raporlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Bu kayıtlar, gelecekte yapılacak benzer çalışmaların araştırma stratejisini takip etmelerini kolaylaştırmakta ve araştırmanın güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca, kodlama güvenirliği sağlanmış ve farklı araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar arasındaki uyum %70'in üzerinde olacak şekilde ölçülmüştür (Miles & Huberman, 1994).

Onaylanabilirlik (Confirmability)

Onaylanabilirlik, araştırmacının öznel yargılarından bağımsız olarak bulguların verilerle desteklenip desteklenmediği ile ilgilidir. Bu çalışmada, bulguların verilerle ne ölçüde örtüştüğünü değerlendirmek için doğrulanabilirlik denetimi yapılmıştır. Verilerin ve analiz süreçlerinin detaylı bir şekilde belgelenmesi, araştırmanın onaylanabilirliğini sağlamış ve bulguların tarafsız bir şekilde ortaya konduğunu göstermiştir (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Ayrıca, kullanılan yöntemlerin şeffaf ve tekrarlanabilir olması sağlanarak araştırmanın onaylanabilirlik düzeyi artırılmıştır.

Aktarılabirlik (Transferability)

Aktarılabirlik, araştırma sonuçlarının başka durumlara veya bağlamlara uygulanabilirliğini ifade eder. Nitel araştırmalarda aktarılabirlik, ayrıntılı betimleme ile sağlanır. Bu çalışmada, araştırma bağlamı ve katılımcı profili detaylı bir şekilde tanımlanmış ve elde edilen bulguların benzer bağlamlarda nasıl kullanılabileceğine dair açıklamalar yapılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Aktarılabirliği desteklemek için araştırma sırasında elde edilen verilerin bağlama uygunluğu göz önünde bulundurulmuş ve amaçlı örnekleme stratejisi kullanılmıştır.

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği Lincoln Guba (1985)'nin inanırcılık, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik ölçütlerine dayandırılarak sağlanmıştır. Bu kapsamda uygulanan yöntemler, araştırmanın bulgularının hem bağlamsal hem de bilimsel açıdan tutarlı ve güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde, Çad Cumhuriyeti N'djamena Şehir Okullarında aktif olarak görev yapan 7 müdür ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler

aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nden etik kurul izni talep edilmiş ve gerekli etik onay alındıktan sonra çalışmalara başlanmıştır. Çalışma grubunu belirleme aşamasında, Çad Cumhuriyeti N'djamena Şehir Okullarında aktif olarak görev yapan 20 müdürün iletişim bilgilerine ulaşılmış ve araştırmanın amacı ile içeriği hakkında bilgi veren bir e-posta gönderilmiştir. Bu e-posta doğrultusunda, müdürler katılım durumlarına göre araştırmaya gönüllü olup olmadıklarını bildirmişlerdir. Geri dönüş yapmayan 8 okul müdürü ve olumsuz dönüş yapan 5 okul müdürü araştırma sürecine dâhil edilmemiş ve sonuç olarak 7 okul müdürü gönüllü olarak araştırmaya dâhil olmuştur. Toplamda, 7 okul müdürü ile yüz yüze, doğrudan görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süreçlerinde, araştırmaya katılan her bir müdür ile en az 55-85 dakika arası olmak üzere doğrudan etkileşimli iletişim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan verilerin toplanması sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun zaman ve koşullarına göre planlanmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşme öncesi randevu süreçlerinde herhangi bir aksama yaşanmamıştır. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüş ve katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sürecinde araştırmacı, yönlendirici tutum ve söylemlerden kaçınarak katılımcıların daha fazla ayrıntı vermelerini sağlayacak sorular yöneltmiştir. Görüşmelerin süresi en az 55-65 dakika, en çok 75-85 dakika arasında sürmüştür. Süreç farklı gün ve zaman aralıklarında olmak üzere toplamda 3 – 4 hafta kadar devam ettirilmiştir. Görüşme sürecinde elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi genellikle betimsel analiz veya içerik analizi ile yapılmaktadır. Bu çalışma kapsamında verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir veri analiz yöntemidir ve araştırmanın amacına uygun olarak verilerin doğrudan bir şekilde sunulmasını, anlamlandırılmasını sağlar. Bu analiz yöntemi, elde edilen verileri belirli temalar çerçevesinde sınıflandırıp, verilerin daha geniş bir bağlamda yorumlanabilmesine olanak tanır. Betimsel analizde, araştırmacı verileri doğrudan, herhangi bir yorum katmadan sunar ve bu süreçte katılımcıların ifadeleri olduğu gibi korunur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın bulgularını doğrudan alıntılar ve betimleyici ifadelerle desteklemek, katılımcıların bakış açılarının daha net bir şekilde ortaya konmasını sağlar. Bu analiz türü, önceden belirlenmiş temalar ya da araştırma sorularına dayalı olarak verilerin düzenlenmesiyle gerçekleştirilir. Verilerin incelenmesi sırasında, araştırmanın teorik çerçevesi ve soruları doğrultusunda, ilgili temalar belirlenir ve veriler bu temalar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılır (Creswell, 2014). Betimsel analiz, araştırmacının tarafsız bir tutum sergilemesini ve veriyi olduğu gibi sunmasını gerektirir. Bu nedenle, araştırmacının öznel yorumlarını en aza indirerek, verilerden elde edilen bilgiyi açıklayıcı bir biçimde ifade etmesi beklenir.

Betimsel analiz, özellikle sosyal bilimlerde, eğitim araştırmalarında ve sağlık bilimlerinde kullanışlı bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Araştırmacılar bu yöntemi kullanarak, katılımcıların deneyimlerine ve bakış açılarına dair derinlemesine bir anlayış geliştirebilir ve elde edilen bulguların daha geniş bir bağlamda nasıl anlamlandırılabilceğini gösterebilir. Yöntemin amacı, verilerdeki temel temaları belirlemek ve bu temaların araştırmanın genel amacıyla nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymaktır. Bu süreçte araştırmacılar, veriyi doğrudan sunmanın yanı sıra, betimsel bir dil kullanarak bulguları detaylandırır ve yorumlamaya başlamadan önce verilerin mevcut durumunu ayrıntılı bir şekilde açıklar (Patton, 2002). Böylelikle, nitel verilerin derinlemesine bir şekilde analiz edilmesi ve anlamlandırılması sağlanmış olur. Veri analiz sürecinin ilk aşamasında, katılımcılardan elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek yazılı dokümanlar haline getirilmiş ardından Word dosyasına aktarılmıştır. Katılımcı müdürlerle, görüşme tarih ve saatlerine göre K-1, K-2 şeklinde kodlanarak sınıflandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen metinler dikkatle okunmuş ve olası kodlar, kategoriler ve temalar hakkında araştırmacı tarafından gerekli analizler yapılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sıralanmış ve aşağıda yer verildiği gibi bütünsel bir analizle yorumlanmıştır.

1. “Okul yönetiminde karşılaştığınız fiziksel problemler nelerdir?”

Araştırma katılımcılarının bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda kodlandığı şekilde ifade edilmiştir: Çalışmada ilk olarak okul müdürlerinin karşılaştıkları fiziksel problemler ele alınmıştır. 7 okul müdüründen alınan yanıtlar Tablo 2’de sıralanmıştır.

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Fiziksel Problemler

Katılımcılar	Katılımcıların yukarıda belirtilen soruya ilişkin görüşleri
K1	"Sınıfların aşırı kalabalık olması büyük bir sorun. Bu durum sadece etkili öğretimi engellemekle kalmıyor, aynı zamanda öğrencilerin dersler sırasında konsantrasyonunu ve katılımını da etkiliyor."
K2	"Bilim laboratuvarlarındaki yetersiz ekipman, uygulamalı öğrenme deneyimleri sunma yeteneğimizi ciddi şekilde kısıtlıyor. Bu, öğrencilerin bilimsel kavramlara ilişkin pratik anlayışını etkiliyor."
K3	"Okul binasının yapısal durumu kötüdür ve bu da güvenlik endişelerine yol açmaktadır. Düzenli bakıma ihtiyaç vardır ancak bütçe kısıtlamaları bu sorunların ele alınmasını zorlaştırmaktadır."
K4	"Yeterli spor tesislerinden yoksun olmamız, öğrencilerin beden eğitimini olumsuz etkiliyor. Altyapıdaki bu boşluk, öğrencilerin ders dışı aktivitelere katılma fırsatlarını kısıtlıyor."
K5	"Müzik odası yetersiz kaynaklara sahip ve öğrenciler pratik yapmak için yeterli enstrümana erişemiyor. Bu eksiklik müzik eğitim programımızın kalitesini düşürüyor."
K6	"Kütüphanemiz güncelliğini yitirmiş durumda ve yeterli kaynaktan yoksun. Öğrenciler araştırma ve kendi kendine çalışma için ilgili materyallere erişemiyor, bu da akademik gelişimlerini kısıtlıyor."
K7	"Okulun uygun bir havalandırma sistemi yok, bu da rahatsız edici sınıf koşullarına yol açıyor. Daha sıcak aylarda, bu durum hem öğrenci hem de öğretmen verimliliğini doğrudan etkiliyor."

Tablo 2’de, okul müdürlerinin yönetimde karşılaştıkları en büyük fiziksel problemler ele alınmıştır. Her müdür farklı fiziksel sorunlara işaret etmiş ve bu sorunların eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini vurgulamıştır. Genel olarak, müdürlerin ifadeleri okulun fiziksel koşullarının, eğitimin kalitesini ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öncelikle, K1’in belirttiği üzere, sınıf mevcutlarının fazla olması, eğitimde verimliliği düşürmekte ve öğrencilerin derse odaklanmasını zorlaştırmaktadır. Sınıf yoğunluğu, öğrencilerin bireysel ilgi görme şansını azaltmakta ve öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğretim sürecinde derinlemesine öğrenme ve etkileşim imkânlarını kısıtlamaktadır. K2 ve K5, bilim ve müzik eğitiminde yetersiz ekipmanın öğrencilerin pratik yapma becerilerini engellediğini ifade etmektedir. Bilim laboratuvarlarındaki ekipman eksikliği, öğrencilere bilimsel kavramları deneylerle öğrenme fırsatını sunamamakta ve onların eleştirel düşünme yeteneklerini sınırlamaktadır. Benzer şekilde, müzik eğitiminde yeterli ekipmanın bulunmaması, sanatsal gelişimi ve yaratıcı düşünmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. K3’ün dikkat çektiği okul binalarının yapısal yetersizliği, güvenlik kaygılarını artırmakta ve öğrencilerle personelin fiziksel refahını tehlikeye atmaktadır. Bu tür problemler, uzun vadede eğitim ortamının sürdürülebilirliğini tehlikeye sokar ve daha fazla bakım ve onarım gereksinimi doğurur. K4’ün belirttiği spor tesislerindeki eksiklikler ise, öğrencilerin fiziksel aktivite yapma imkânlarını sınırlamakta ve fiziksel gelişimlerinin yanında disiplinler arası öğrenme fırsatlarını da engellemektedir. Özellikle sporun, öğrencilerde takım çalışması ve liderlik gibi becerileri geliştirmedeki rolü düşünüldüğünde, bu eksiklik önemli bir problem olarak öne çıkmaktadır. K6 ve K7 ise, öğrenim ortamlarının kalitesine değinmektedir. K6’nın belirttiği gibi, kütüphane kaynaklarının yetersizliği, öğrencilerin bilgiye erişimini

ve akademik gelişimlerini sınırlamaktadır. K7'nin ifade ettiği yetersiz havalandırma sistemi ise, sınıf içi konforu ve dolayısıyla hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bulgular, okul yönetiminde fiziksel altyapının geliştirilmesi gerektiğini ve bu eksikliklerin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Eğitim kalitesini artırmak için hem donanımsal eksikliklerin giderilmesi hem de sınıf mevcutlarının azaltılması gibi sistematik çözümler geliştirilmelidir. Tabloda yer alan müdür görüşleri, fiziksel koşulların iyileştirilmesinin yalnızca kısa vadeli bir çözüm olmadığını, uzun vadede sürdürülebilir eğitim ortamlarının oluşturulması için kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

2. “Sınıflarınızdaki Öğrenci Mevcudu ile İlgili Sorunlarınız Var Mıdır?”

Araştırma katılımcılarının bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda kodlandığı şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Öğrenci Mevcudu ile İlgili Problemler

Katılımcılar	Katılımcıların yukarıda belirtilen soruya ilişkin görüşleri
K1	"Sınıf başına düşen öğrenci sayısı idealin çok üzerinde. Bu durum bireysel ilgi gösterme ve disiplini sağlama konusunda zorluklar yaratıyor."
K2	"Aşırı kalabalık sınıflar, grup aktiviteleri ve etkileşimli öğrenme için alan eksikliğine yol açıyor. Yüksek öğrenci-öğretmen oranı, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı zorlaştırıyor."
K3	"Kısıtlı fiziksel alan nedeniyle büyük sınıfları yönetmek giderek zorlaşıyor. Bu durum yalnızca öğrencilerin odaklanma yeteneğini değil, aynı zamanda genel öğrenme ortamını da etkiliyor."
K4	"Mevcut öğrenci sayılarıyla, aktif katılım ve etkileşimi sağlamak neredeyse imkânsız hale geliyor. Sınıfların büyük olması, her öğrenciye hak ettiği ilgiyi göstermemi engelliyor." nedeniyle hasar gördüğü belirlendi
K5	"Aşırı kayıt, sıra ve sandalye gibi kaynakların kıtlığına yol açtı. Bu, sınıf etkinliklerinin genel organizasyonunu ve verimliliğini etkiliyor."
K6	"Öğrenci sayısının fazla olması, herkes için yeterli cihaza sahip olmadığımız için teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasını engelliyor. Bu, doğrudan modern öğretim yöntemlerinin entegrasyonunu etkiliyor."
K7	"Sınıfların mevcudu kapasitenin ötesine geçti, bu da hem öğretimin hem de öğrenmenin kalitesini tehlikeye atıyor. Aşırı kalabalıklık, sınıf yönetimini önemli ölçüde daha zorlu hale getiriyor."

Tablo 3'te sunulan veriler, okul müdürlerinin öğrenci mevcudu ile ilgili yaşadıkları sorunları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Okul müdürlerinin ifadelerine göre, sınıf mevcudunun aşırı kalabalık olması, eğitim ve öğretim süreçlerini ciddi şekilde aksatmaktadır. Bu bulgular, eğitim ortamının fiziksel kapasitesi ile öğrenci sayısı arasındaki dengesizliğin birçok yönüyle okul yönetimini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Öncelikle, kalabalık sınıfların bireysel öğrenci ihtiyaçlarına yönelik yeterli ilgi gösterilmesini engellediği dikkat çekmektedir. Öğrencilerle bireysel düzeyde ilgilenme fırsatlarının azalması, öğretmenlerin hem öğrencilerle olan etkileşimlerini zayıflatmakta hem de disiplinin sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumsuz bir etki yaratmaktadır, çünkü bireysel farkların göz ardı edilmesi öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, grup aktiviteleri ve etkileşimli öğrenme yöntemlerinin uygulanabilirliğinin kısıtlanması, kalabalık sınıfların eğitimde yenilikçi ve katılımcı yöntemlerin uygulanmasını güçleştirdiğini göstermektedir. Grup çalışmaları ve aktif öğrenme yaklaşımlarının sınıf mevcudu nedeniyle sınırlı kalması, hem öğretmenlerin pedagojik hedeflerine ulaşmasını engellemekte hem de öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmaktadır. Bu bağlamda, fiziksel alanın kısıtlılığı da öğrenci mevcudu ile doğrudan ilişkilendirilmiş ve kalabalık sınıfların yönetiminde ek zorluklar yarattığı vurgulanmıştır. Bir diğer önemli bulgu ise, sınıfların aşırı kalabalık olması nedeniyle eğitim kaynaklarının yetersiz hale gelmesidir. Müdürlerin ifadeleri, sıra, sandalye gibi temel fiziksel kaynakların dahi yeterli olmadığı durumların yaşandığını ve bu eksikliğin sınıf içi etkinliklerin

planlanmasını ve uygulanmasını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu, okul yönetiminin örgütsel kapasitesini zayıflatmakta ve eğitimin verimliliğini düşürmektedir. Teknolojik entegrasyonun zorlukları da bulgular arasında dikkat çekmektedir. Öğrenci sayısının fazla olması, sınıf içerisinde teknoloji kullanımını engellemekte ve modern öğretim yöntemlerinin sınıf ortamına entegre edilmesini güçleştirmektedir. Bu da, özellikle teknolojik araçların eğitimdeki önemini giderek arttığı bir dönemde, öğretim sürecinin çağdaş yöntemlerle desteklenmesinin önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak, okul müdürleri, sınıfların mevcut kapasitenin ötesine geçmesinin hem öğretim kalitesini düşürdüğünü hem de öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırdığını belirtmektedirler. Kalabalık sınıflar, öğrenci güvenliğini tehlikeye atmakla birlikte, öğretmenlerin iş yükünü artırmakta ve eğitim sürecini daha karmaşık hale getirmektedir. Bu bulgu, öğrenci sayısının eğitim kalitesi üzerindeki belirleyici etkisini gözler önüne sermektedir. Genel olarak, bu bulgular, kalabalık sınıfların hem okul yönetimi hem de öğretim süreçleri üzerinde geniş kapsamlı olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi, eğitimde kullanılan yöntemler ve kaynakların yeterliliği gibi birçok unsur, öğrenci mevcudunun aşırı artışı nedeniyle aksamakta ve eğitimde istenen başarı düzeyine ulaşılmasını zorlaştırmaktadır.

3. “Öğretmenlerin Yeterlilik ve Başarı Düzeyleri ile İlgili Problemler Nelerdir?”

Araştırma katılımcılarının bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda kodlandığı şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 4

Müdürlerin Öğretmenlerin Yeterlilik ve Başarı Düzeyleri Konusunda Yaşadıkları Problemler

Katılımcılar	Katılımcıların yukarıda belirtilen soruya ilişkin görüşleri
K1	"Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için gerekli destek mekanizmaları yetersiz. Bu, öğretim stratejilerinde çeşitliliği azaltmakta ve öğrenci başarılarına yansımaktadır."
K2	"Bazı öğretmenler, çağdaş eğitim yöntemleri ve teknolojik araçlar konusunda yeterince bilgi sahibi değil. Bu eksiklik, özellikle etkileşimli öğrenme ortamlarında ciddi bir problem yaratıyor."
K3	"Yeni öğretmenler, deneyimli meslektaşlarından yeterli mentorluk desteği alamıyor. Bu durum, mesleki yeterliliklerini geliştirme konusunda yetersizliklere neden oluyor."
K4	"Öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini sürekli geliştirebilmeleri için düzenli hizmet içi eğitimlerin yapılmaması, öğretim kalitesinin düşmesine neden oluyor."
K5	"Eğitimde performans değerlendirme süreçlerinin yetersizliği, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme ve bu doğrultuda gelişim sağlama açısından eksik kalıyor."
K6	"Bazı öğretmenler, sınıf yönetimi becerileri açısından yeterli değil, bu da öğrencilerin disiplinini sağlamada ve öğrenme süreçlerini verimli yönetmede sorunlar yaratıyor."
K7	"Öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerindeki farklar, okul genelinde başarı dengesizliğine yol açıyor. Bu durum, öğrencilerin öğrenme düzeylerine doğrudan etki ediyor."

Tablo 4’te, müdürlerin öğretmenlerin yeterlilik ve başarı düzeyleri konusunda yaşadıkları sorunları detaylandırmaktadır. Müdürlerin ifadeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden sınıf yönetimine kadar birçok farklı konuda yaşanan eksiklikleri ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim sistemindeki kilit rolüne ve bu rolün geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. İlk olarak, mesleki gelişim yetersizlikleri öne çıkan bir problem olarak belirtilmektedir (K1). Müdürler, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerinin sınırlı olduğunu vurgulamakta, bu durumun öğretmenlerin öğretim stratejilerini çeşitlendirememesine ve öğrenci başarısına olumsuz yansıdığına dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerini geliştirecek destekleyici sistemlerin eksikliği, öğretim kalitesinin sürdürülebilirliğini tehlikeye atmaktadır. Buna ek olarak, çağdaş eğitim yöntemlerine ve teknoloji kullanımına yönelik bilgi eksiklikleri bir diğer önemli sorun olarak ifade edilmektedir (K2). Teknolojik araçların eğitimde artan önemi göz önüne alındığında, bu alandaki eksiklikler, öğretmenlerin etkileşimli ve modern öğrenme ortamlarını destekleme kapasitelerini sınırlamaktadır. Çağdaş öğretim yöntemlerine uyum sağlanmadığı takdirde, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri zorlaşmaktadır. Mentorluk ve mesleki destek yetersizlikleri de bir başka bulgu olarak öne çıkmaktadır (K3). Özellikle yeni öğretmenlerin, daha deneyimli meslektaşlarından yeterli

rehberlik alamaması, onların mesleki yeterliliklerini geliştirme süreçlerinde eksiklikler yaratmaktadır. Bu da, öğretmenlerin mesleğe adaptasyonunu zorlaştırmakta ve öğretim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Pedagojik yeterliliklerin sürekli geliştirilmesi için düzenli hizmet içi eğitimlerin yapılmaması ise öğretmenlerin gelişiminde önemli bir eksiklik olarak belirtilmiştir (K4). Eğitimde sürekli iyileştirme ve yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi için öğretmenlerin pedagojik becerilerinin sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Ancak, düzenli eğitim fırsatlarının sunulmaması, öğretmenlerin mevcut yöntemlerle sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Performans değerlendirme süreçlerindeki eksiklikler, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma ve geliştirme imkânlarını kısıtlamaktadır (K5). Performans geri bildiriminin yetersizliği, öğretmenlerin bireysel gelişim alanlarını belirlemesini zorlaştırmakta ve profesyonel gelişim fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, eğitimde kalitenin artırılması yönünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıf yönetimi becerilerindeki eksiklikler de bir başka bulgudur (K6). Müdürler, bazı öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yetersiz olduğunu, bu durumun da öğrenci disiplinini ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin etkin bir öğrenme ortamı sağlaması açısından kritik öneme sahiptir, ancak bu alandaki eksiklikler öğretim süreçlerinin verimli ilerlemesini engellemektedir. Son olarak, bilgi ve beceri düzeylerindeki farklar, okul genelinde başarı dengesizliğine neden olmaktadır (K7). Öğretmenlerin yeterlilik düzeylerindeki farklılıklar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini de doğrudan etkilemekte, eğitimde eşitsizliklere yol açmaktadır. Bu durum, okul genelinde tutarlı bir başarı standardı yakalanmasını zorlaştırmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda eğitim sisteminde yapısal sorunların bulunduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim olanaklarının sınırlı olması, çağdaş öğretim yöntemleri ve teknolojik araçların etkili kullanımındaki eksiklikler, mentorluk ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği gibi faktörler, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, performans değerlendirme süreçlerinin eksikliği ve sınıf yönetimi konusundaki zorluklar, öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmada yeterince etkin olamamasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, bu sorunlar, eğitimde başarı düzeylerinin genel bir iyileşme göstermesinin önündeki başlıca engeller olarak değerlendirilmektedir.

4. “Okul Yönetiminin Eğitim Yönetimi Ya Da Amir Konumundaki Eğitim Üst Yönetimi İle İlgili Problemler Nelerdir?”

Tablo 5, okul müdürlerinin eğitim üst yönetimi ile ilgili yaşadıkları sorunlara dair görüşlerini kapsamaktadır. Müdürlerin ifadeleri, okul yönetimi ile merkezi eğitim yönetimi arasındaki iletişim, koordinasyon ve karar alma süreçlerindeki eksikliklere dikkat çekmektedir. Bu bulgular, merkezi yönetim politikalarının okul düzeyinde uygulamaya aktarılmasında çeşitli zorlukların yaşandığını göstermektedir. İlk olarak, iletişim kopuklukları ciddi bir sorun olarak öne çıkmaktadır (K1). Eğitim üst yönetimi ile okul yönetimi arasındaki zayıf iletişim, okulun kendi ihtiyaçlarına yönelik kararlar almasını zorlaştırmaktadır. Üst yönetimden gelen talimatların okulun ihtiyaçlarına tam olarak uymaması, yönetim süreçlerinde aksamalara neden olmaktadır. Bu durum, yerel düzeyde alınması gereken hızlı kararların gecikmesine yol açmaktadır. Bir diğer önemli bulgu, merkezi kararların esneklikten yoksun olmasıdır (K2). Müdürler, üst yönetimin kararlarının yerel ihtiyaçlara göre yeterince esnek olmadığını vurgulamaktadır. Okul yönetiminin, merkezi politikaların katı uygulamaları karşısında yerel sorunlara müdahale edebilme kabiliyeti kısıtlanmaktadır. Ayrıca, eğitim politikalarının uygulamaya dönük yönlendirmelerinin belirsiz olması, okul yöneticileri arasında kafa karışıklığına yol açmaktadır. Geri bildirimlerin dikkate alınmaması, okul müdürlerinin üst yönetimle yaşadığı başka bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (K3). Müdürler, okul yönetiminden gelen geri bildirimlerin yeterince dikkate alınmadığını ve bu durumun okul yönetiminin sorunları çözme noktasında yalnız kaldığını belirtmektedir. Bu eksiklik, merkezi yönetim ile okul yönetimi arasındaki iş birliğini zayıflatmaktadır. Bunun yanı sıra, denetim süreçlerindeki yetersizlikler de önemli bir bulgu olarak ifade edilmiştir (K4). Üst yönetimin denetim ve değerlendirme süreçlerinin, okulun gerçek ihtiyaçlarıyla örtüşmediği dile getirilmiştir. Evrak bazlı denetimlerin pedagojik hedeflere katkı sağlamaktan ziyade, okul yönetiminin iş yükünü artırdığı ve eğitim süreçlerine odaklanmasını zorlaştırdığı belirtilmiştir. Koordinasyon eksikliği, stratejik planlama süreçlerinde önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır (K5). Müdürler, okul yönetimi ile üst yönetim arasında uzun vadeli hedeflerin belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi konusunda yeterli bir koordinasyonun sağlanmadığını belirtmektedir. Bu eksiklik, okulun gelişim hedeflerine ulaşmasını engellemektedir. Müdürlerin dikkat çektiği bir diğer problem ise yerel koşulların göz ardı

edilmesidir (K6). Standartlaştırılmış politikalar, yerel okul ihtiyaçlarına uyum sağlayamamaktadır. Bu durum, okulun kendi ihtiyaçlarına uygun esneklik sağlanamaması nedeniyle uygulama süreçlerinde zorluklar yaratmaktadır. Son olarak, bürokratik engeller, özellikle acil durumlarda hızlı karar alma süreçlerini olumsuz etkilemektedir (K7). Müdürler, eğitim üst yönetimi ile okul yönetimi arasındaki bürokratik işlemlerin, acil durumlarda hızlı müdahale edilmesini geciktirdiğini belirtmektedirler.

Tablo 5

Okul Yönetiminin Eğitim Yönetimi ya da Amir Konumundaki Eğitim Üst Yönetimi ile İlgili Problemleri

Katılımcılar	Katılımcıların yukarıda belirtilen soruya ilişkin görüşleri
K1	"Eğitim üst yönetimi ile iletişimdeki kopukluklar, okul düzeyindeki karar alma süreçlerini yavaşlatıyor. Üst yönetimden gelen talimatların bazen okulun ihtiyaçlarına uygun olmaması, yönetim süreçlerinde aksamalara yol açıyor."
K2	"Merkezi kararların esneklikten yoksun olması, okul yönetiminin yerel sorunlara hızla müdahale etme kabiliyetini sınırlıyor. Eğitim politikalarının uygulamaya dönük yönlendirmelerinin yeterince açık olmaması, belirsizlik yaratıyor."
K3	"Amirler, okul yönetiminden gelen geri bildirimleri yeterince dikkate almıyor. Bu durum, okul yöneticilerinin yerel düzeyde karşılaştıkları sorunları çözmede yalnız kalmalarına neden oluyor."
K4	"Eğitim üst yönetiminden gelen denetim ve değerlendirmeler, genellikle okulun gerçek ihtiyaçları ile örtüşmüyor. Yalnızca evrak bazlı denetimlerin yapılması, okul yönetiminin pedagojik hedeflere odaklanmasını zorlaştırıyor."
K5	"Okul yönetimi ile üst yönetim arasındaki koordinasyon eksikliği, uzun vadeli stratejik planlamaların yapılmasını engelliyor. Bu durum, okulun gelişim hedeflerine ulaşmasını güçleştiriyor."
K6	"Üst yönetim tarafından uygulanan standartlaştırılmış politikalar, yerel koşulları göz ardı ediyor. Okulun ihtiyaçlarına uygun esneklik sağlanmadığı için uygulama aşamasında zorluklar yaşanıyor."
K7	"Eğitim üst yönetimi ile okul yönetimi arasındaki iletişimdeki bürokratik engeller, acil kararların zamanında alınmasını geciktiriyor. Bu durum, özellikle kriz durumlarında hızlı müdahaleyi engelliyor."

5. "Görev Yaptığınız Okulda Karşılaştığınız Maddi Problemler Nelerdir?"

Tablo 6, okul müdürlerinin maddi kaynak yetersizlikleri nedeniyle karşılaştıkları sorunları kapsamaktadır. Müdürlerin ifadeleri, okul bütçelerinin hem eğitim süreçlerini destekleme hem de fiziksel altyapıyı sürdürme konularında ciddi yetersizlikler içerdiğini göstermektedir. Bu bulgular, maddi kaynak eksikliklerinin okulun genel işleyişi ve öğrenci deneyimi üzerinde geniş çaplı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. İlk olarak, teknolojik araçlar ve okul malzemelerinin temini konusunda yaşanan bütçe sorunları dikkat çekmektedir (K1). Müdürler, okul bütçelerinin sınıf malzemeleri ve teknolojik donanımların yenilenmesi için yeterli olmadığını belirtmektedirler. Teknolojiye dayalı eğitim, modern öğretim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır, ancak maddi yetersizlikler bu alandaki gelişmeleri sınırlamaktadır. Eğitim materyalleri alımındaki kısıtlamalar da diğer bir önemli bulgudur (K2). Müdürler, ders materyalleri ve diğer eğitim araçlarının temin edilmesinde bütçe kısıtlamaları yaşandığını vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilere sunulan eğitim kalitesini doğrudan etkilemekte ve öğrencilerin öğrenme deneyimini olumsuz yönde etkilemektedir. Maddi yetersizlikler nedeniyle, öğrencilere daha zengin öğrenme fırsatları sunmak zorlaşmaktadır. Okulun fiziksel ortamının bakımı ve onarımı konusunda yaşanan eksiklikler, okulun öğrenme ortamını doğrudan etkileyen bir diğer bulgudur (K3). Müdürler, okulların bakım ve onarım ihtiyaçlarının karşılanamadığını, bu durumun da öğrencilerin öğrenme koşullarını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. İyi bir fiziksel ortam, hem öğrenci hem de öğretmen motivasyonunu artırırken, yetersiz fiziksel koşullar öğrenme süreçlerini sekteye uğratabilir. Müdürlerin ayrıca, sosyal ve sportif etkinlikler için ayrılan bütçenin yetersizliğini dile getirdiği görülmektedir (K4). Öğrencilerin sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen etkinliklerin düzenlenmesi için maddi kaynakların sınırlı olması, bu tür faaliyetlerin yapılmasını engellemektedir. Bu da öğrencilerin okuldaki genel gelişim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişimi konusunda maddi kısıtlamalar ise bir başka önemli bulgu olarak karşımıza

çıkılmaktadır (K5). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için gereken kurslar ve seminerlere katılım, maddi yetersizlikler nedeniyle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerini ve eğitimde daha yenilikçi yöntemler uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Maddi kısıtlamalar, okulun temel işletme giderlerine de yansımaktadır (K6). Müdürler, okulun enerji ve temizlik giderlerinin karşılanmasında sıkıntılar yaşandığını, özellikle kış aylarında ısınma konusunda ciddi problemler olduğunu belirtmektedirler. Bu temel ihtiyaçların karşılanamaması, eğitim ortamının kalitesini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Son olarak, devlet ödeneklerinin yetersizliği ve alternatif maddi kaynak bulma zorlukları önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır (K7).

Tablo 6

Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Maddi Kaynaklı Problemler

Katılımcılar	Katılımcıların yukarıda belirtilen soruya ilişkin görüşleri
K1	"Okul bütçesi, sınıf ve okul malzemelerinin düzenli temini için yetersiz kalıyor. Özellikle teknolojik ekipmanların yenilenmesi konusunda maddi sıkıntılar yaşıyoruz."
K2	"Eğitim-öğretim sürecini destekleyecek materyallerin satın alınmasında ciddi bütçe kısıtlamaları mevcut. Kaynak yetersizliği, hem öğretim süreçlerini hem de öğrencilerin öğrenme deneyimini olumsuz etkiliyor."
K3	"Okulun genel bakım ve onarım ihtiyaçları için gerekli finansman sağlanamıyor. Bu, fiziksel ortamın iyileştirilmesini geciktirerek, öğrenme koşullarını olumsuz yönde etkiliyor."
K4	"Sosyal ve sportif faaliyetler için ayrılan bütçe oldukça sınırlı. Öğrencilerin katılım göstereceği etkinliklerin düzenlenmesi, maddi imkânlar nedeniyle mümkün olamıyor."
K5	"Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek kurs ve seminerler için yeterli finansman ayrılmıyor. Bu da öğretmenlerin kendilerini geliştirme fırsatlarını sınırlıyor."
K6	"Maddi yetersizlikler, okulun genel enerji ve temizlik giderlerinin karşılanmasında da sıkıntılar yaratıyor. Özellikle kış aylarında ısınma konusunda ciddi problemler yaşıyoruz."
K7	"Devlet tarafından sağlanan ödenekler, okulun ihtiyaçlarına tam olarak yetmiyor. Sponsor ve bağışçı bulma çabalarımız sınırlı kalıyor, bu da okulun eğitim kalitesini artırma çabalarını kısıtlıyor."

6. "Sınıflar ve Okuldaki Öğretim Teknolojileri Eksikliği ile İlgili Problemler Nelerdir?"

Tablo 7, okul müdürlerinin sınıflardaki ve okuldaki öğretim teknolojileri eksikliklerine dair görüşlerini sunmaktadır. Müdürlerin ifadeleri, öğretim teknolojilerinin yetersizliğinin eğitim sürecini hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular, teknolojik altyapı eksikliklerinin eğitimde inovatif ve etkileşimli yöntemlerin uygulanmasını büyük ölçüde zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. İlk olarak, bilgisayar ve akıllı tahta gibi teknolojik araçların sınıflarda yetersiz olması, öğretim süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir (K1). Müdürler, bu eksikliklerin öğretmenlerin modern ve etkileşimli öğretim yöntemlerini kullanmalarını zorlaştırdığını belirtmektedir. Etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulamaması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini de kısıtlamaktadır. Bir diğer önemli bulgu, teknolojik altyapının genel anlamda yetersiz olmasıdır (K2). Müdürler, teknolojik araçların yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmadığını vurgulamaktadır. Bu eksiklik, öğrencilerin dijital becerilerinin gelişmesini de olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitimde dijitalleşmenin önem kazandığı bir dönemde bu tür altyapı eksiklikleri, öğrencilerin gelecekteki mesleki becerilerini sınırlayabilir. Projeksiyon cihazları ve temel teknolojik araçların sınırlı olması, öğretmenlerin ders materyallerini etkili bir şekilde sunmalarını zorlaştırmaktadır (K3). Müdürlerin ifadeleri, bu durumun öğrencilerin derslere olan ilgisini azalttığını ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Teknolojik araçların sınırlı sayıda olması, öğretim sürecinde görsel ve işitsel materyallerin etkin kullanımını kısıtlamaktadır. Ayrıca, internet altyapısının zayıf olması da dijital kaynaklara erişim konusunda ciddi sorunlar yaratmaktadır (K4). Müdürler, internet altyapısının yetersizliğinin çevrimiçi kaynaklara erişimi zorlaştırdığını belirtmektedirler. Bu durum, özellikle dijital eğitim materyallerinin kullanımı ve teknolojiye dayalı öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini engellemektedir. Teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin yeterli eğitim almaması, mevcut teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılmasını

engelleyen bir başka önemli sorundur (K5). Müdürler, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin gelişmediğini ve bu nedenle teknolojiden yeterince faydalanamadıklarını dile getirmektedirler. Öğretmenlerin teknolojiyi nasıl etkili bir şekilde derslerinde kullanacaklarına dair yeterli rehberlik ve eğitim verilmemesi, teknolojinin potansiyelinden tam olarak yararlanılamamasına yol açmaktadır. Teknolojik araçların güncel olmaması da öğrencilerin ilgisini çekme konusunda zorluklar yaratmaktadır (K6). Müdürler, okullarda kullanılan teknolojilerin eski olması nedeniyle öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşadığını belirtmektedirler. Güncel teknolojik araçların kullanılması, öğrencilerin daha aktif katılım göstermesine ve öğrenmeye karşı daha fazla motive olmalarına katkı sağlayabilir. Son olarak, sınıflardaki teknolojik donanım eksikliği, öğrencilerin etkileşimli ve uygulamalı öğrenme fırsatlarını sınırlandırmaktadır (K7).

Tablo 7

Sınıflar ve Okuldaki Öğretim Teknolojileri Eksikliği İle İlgili Problemler

Katılımcılar	Katılımcıların yukarıda belirtilen soruya ilişkin görüşleri
K1	"Sınıflarda yeterli sayıda bilgisayar ve akıllı tahta bulunmaması, etkileşimli ders işleme süreçlerini olumsuz etkiliyor. Öğretmenler, modern öğretim yöntemlerini uygulamakta zorluk çekiyorlar."
K2	"Teknolojik altyapının yetersizliği, öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde aktif olarak kullanmalarına engel oluyor. Öğrencilerin dijital becerilerinin gelişmesi için gerekli imkânlar sağlanamıyor."
K3	"Projeksiyon cihazları ve diğer temel teknolojik araçlar sınırlı sayıda olduğu için, öğretmenler ders materyallerini etkili bir şekilde sunamıyorlar. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkiliyor."
K4	"Okuldaki internet altyapısı, çevrimiçi kaynakların kullanımını destekleyecek yeterlilikte değil. Özellikle dijital eğitim materyallerine erişim sağlamak zorlaşıyor."
K5	"Teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlere yeterli eğitim verilmemesi, var olan teknolojik araçların da etkin bir şekilde kullanılmasını engelliyor. Bu durum, derslerde teknolojiden faydalanma oranını azaltıyor."
K6	"Öğretim teknolojilerinin güncel olmaması, öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanıyor. Teknolojik araçların eski olması, hem öğretmenler hem de öğrenciler için motivasyon kaybına yol açıyor."
K7	"Sınıflardaki teknolojik donanım eksikliği, öğrencilerin etkileşimli ve uygulamalı öğrenme fırsatlarını sınırlandırıyor. Teknolojiye dayalı projeler ve aktiviteler, yeterli ekipman olmadığı için gerçekleştirilemiyor."

7. "Okulun Yönetim ve Öğretim İşlerinin Denetimiyle İlgili Problemler Nelerdir?"

Okul müdürlerinin okulun yönetim ve öğretim işlerinin denetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlara dair görüşlerini içermektedir. Müdürlerin ifadeleri, denetim süreçlerinin genellikle standart ve yüzeysel kaldığını, okulların özgün ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, denetim mekanizmalarının hem yönetsel hem de öğretimsel gelişimi yeterince desteklemediğini göstermektedir. İlk olarak, denetim süreçlerinin evrak yoğunluğuna dayalı olması müdürler tarafından önemli bir sorun olarak belirtilmektedir (K1). Denetimlerin daha çok belge ve raporlara odaklanması, okulun gerçek öğretim ve yönetim süreçlerinin yeterince değerlendirilmediğini göstermektedir. Bu, okulun performansını objektif bir şekilde ölçmeyi zorlaştırmakta ve okul yönetiminin gerçek ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Yerel ihtiyaçların ve okul koşullarının yeterince dikkate alınmaması, denetim süreçlerinin bir diğer önemli eksikliği olarak ifade edilmektedir (K2). Müdürler, merkezi bir denetim yaklaşımının yerel düzeydeki sorunlara çözüm üretemediğini belirtmektedirler. Bu, denetimlerin okulun kendine özgü ihtiyaçlarına cevap vermesini zorlaştırmakta ve okul yönetimini genel politikalarla sınırlı bırakmaktadır. Denetimlerin başarı oranlarına odaklanması, öğretim kalitesini değerlendirme açısından yetersiz kalmaktadır (K3). Müdürler, denetim süreçlerinin sayısal verilere ve başarı göstergelerine fazlasıyla önem verdiğini, ancak öğretimin niteliğinin göz ardı edildiğini dile getirmektedirler. Bu durum, öğretim süreçlerinin gerçek verimliliğini ölçme konusunda önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, geri bildirimlerin yüzeysel ve genel geçer olması, denetimlerin somut bir gelişim sağlamasını engellemektedir (K4). Müdürler, denetim süreci sonrasında alınan geri bildirimlerin okulun gelişimi için yeterince yönlendirici olmadığını vurgulamaktadır. Geri bildirimlerin

somut olmaması, okulun gelişim stratejilerinde gerçekçi adımlar atılmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin denetimlerde yeterince dikkate alınmaması, öğretmenlerin performansını geliştirme açısından önemli bir eksiklik yaratmaktadır (K5). Müdürler, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik yeterli geri bildirim ve rehberlik alamadıklarını ifade etmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Yönetim işlevlerine yönelik rehberlik eksikliği, denetim süreçlerinde bir başka önemli sorun olarak öne çıkmaktadır (K6). Müdürler, denetimlerin yönetsel gelişim için çözüm odaklı öneriler sunmadığını belirtmektedirler. Yönetsel sorunların ele alınmaması, okul yöneticilerinin işlevselliğini ve sorun çözme kapasitesini sınırlamaktadır. Son olarak, teknolojik yeniliklerin denetim süreçlerinde göz ardı edilmesi, dijital dönüşümün eğitim süreçlerine entegrasyonu konusunda bir sorun olarak dile getirilmektedir (K7). Müdürler, denetimlerin teknoloji kullanımına ve bu kullanımın eğitim süreçlerine entegrasyonuna yeterince önem vermediğini belirtmektedirler. Bu, özellikle eğitimde dijitalleşme sürecini desteklemeyen bir denetim yaklaşımının olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular, okul yönetim ve öğretim işlerinin denetiminde önemli yapısal eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Denetim süreçleri genellikle yüzeysel, standart ve evrak odaklı olmakta; yerel ihtiyaçlar, öğretim kalitesi ve yönetim işlevleri gibi önemli unsurlar göz ardı edilmektedir.

8. “Okulun Teknik Destek Hizmetleri ve Teknik Yönlendirme İşleri ile İlgili Problemler Nelerdir?”

Müdürler, okullarda teknolojik altyapının sürdürülebilirliği ve etkinliği açısından ciddi eksikliklerin olduğunu çok ciddi ve yoğun bir şekilde vurgulamaktadırlar. Bu bulgular, teknik destek hizmetlerinin yetersiz olmasının, eğitim süreçlerini aksatan ve öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz etkileyen bir problem olduğunu göstermektedir. İlk olarak, teknik destek hizmetlerine erişim zorlukları, müdürler tarafından önemli bir sorun olarak dile getirilmektedir (K1). Özellikle teknolojik cihazların bakımı ve onarımı için yeterli kaynak ve personelin bulunmaması, derslerin kesintiye uğramasına yol açmaktadır. Bu durum, öğretim süreçlerinde aksamalara neden olmakta ve eğitimde sürekliliği tehdit etmektedir. Teknik ekibin yetersizliği, müdürlerin sıklıkla vurguladığı bir başka önemli sorundur (K2). Müdürler, teknik ekibin sayıca yetersiz olması nedeniyle teknolojik sorunlara hızlı müdahale edilemediğini belirtmektedirler. Bu durum, özellikle ders sırasında ortaya çıkan teknik aksaklıkların uzun süre çözülmemesiyle sonuçlanmakta ve eğitimin aksamasına neden olmaktadır. Teknik yönlendirme eksiklikleri, öğretmenlerin teknolojiyi verimli bir şekilde kullanmasını zorlaştırmaktadır (K3). Müdürler, öğretmenlere yeterli rehberlik ve eğitim verilmediği için teknolojik cihazların ve yazılımların tam anlamıyla kullanılmadığını ifade etmektedirler. Bu eksiklik, teknolojinin öğretim süreçleri ile bütünleşmesini zorlaştırmaktadır. Müdürler ayrıca, teknik destek hizmetlerinin geçici çözümler sunduğunu ve kalıcı çözümler için yeterli uzmanlığın sağlanmadığını belirtmektedirler (K4). Bu durum, teknolojik sorunların tekrarlanmasına neden olmakta ve okulda teknolojinin sürdürülebilir kullanımını engellemektedir. Yeni teknolojilerin okula kazandırılmasındaki güçlükler, teknik yönlendirme eksikliği ile ilişkilendirilmiştir (K5). Müdürler, öğretmenlerin yeni sistemlere adaptasyonunu hızlandıracak mekanizmaların yetersiz olduğunu dile getirmektedirler. Bu durum, eğitimdeki teknolojik yeniliklerin öğretim süreçlerine dâhil edilmesini zorlaştırmaktadır. Teknolojik araçların bakım ve güncellenmesi için ayrılan bütçe yetersizliği, teknolojik altyapının sürdürülebilirliğini engelleyen bir diğer önemli sorundur (K6). Müdürler, özellikle teknolojinin hızla geliştiği bir dönemde okuldaki teknolojik araçların güncel kalmasının sağlanamadığını vurgulamaktadırlar. Bu, teknolojinin verimli kullanımını kısıtlayan bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Son olarak, acil durumlarda teknik sorunların hızla çözülmemesi, eğitim sürecinin kesintiye uğramasına neden olmaktadır (K7). Müdürler, teknik destek hizmetlerine erişim kısıtlı olduğu için, özellikle acil durumlarda hızlı çözümler üretilmediğini belirtmektedirler. Bu da, öğretmen-öğrenci etkileşiminin aksamasına yol açmakta ve derslerin etkin bir şekilde yürütülmesini engellemektedir. Bu bulgular, okullarda teknik destek hizmetlerinin eksikliğinin, teknolojik altyapının etkin kullanılmasını ve eğitim süreçlerinin verimliliğini ciddi şekilde engellediğini göstermektedir.

9. “Öğretim Programları ve Ders Kitaplarına İlişkin Problemler Neler?”

Müdürler, öğretim programlarının ve ders kitaplarının hem içerik hem de uygulama açısından çeşitli eksiklikler barındırdığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, programların yerel ihtiyaçlara uyum

sağlayamaması, kitapların güncellik ve uygunluk açısından yetersizliği gibi sorunlara işaret etmektedir. İlk olarak, öğretim programlarının yerel ihtiyaçlara ve öğrenci özelliklerine uygun olmaması önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır (K1). Müdürler, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edildiğini ve bu durumun öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına yanıt vermeyen programlar, eğitimde başarıyı sınırlayan bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ders kitaplarının güncel olmaması ve öğrenci seviyesine uygun olmaması, programların etkinliğini azaltan bir başka önemli bulgudur (K2). Müdürler, ders kitaplarının içeriklerinin eski olduğunu ve bazı konuların öğrenciler tarafından anlaşılmasının zor olduğunu dile getirmektedirler. Bu durum, derslerin verimli işlenmesini zorlaştırmakta ve öğrencilerin derse olan ilgisini olumsuz etkilemektedir. Öğretim programlarındaki sık değişiklikler, öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlama süreçlerini zorlaştırmaktadır (K3). Müdürler, sık yapılan program değişikliklerinin yeterli hazırlık süresi olmadan uygulandığını ve bu durumun öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Eğitimde sürekliliğin sağlanamaması, hem öğretmen hem de öğrenciler üzerinde olumsuz bir baskı yaratmaktadır. Ders kitaplarının içerik yoğunluğu, öğretim süreçlerinde zaman yönetimini zorlaştırmaktadır (K4). Müdürler, müfredatın geniş kapsamlı olmasının, öğrencilerin konuları tam olarak kavramasını engellediğini belirtmektedirler. Ders içeriklerinin aşırı yoğun olması, öğrencilere yeterli derinlikte bilgi sunulmasını zorlaştırmaktadır. Pratik uygulamaların eksikliği, programlardaki teorik ağırlığın öğrencilerin gerçek dünya ile bağlantı kurmasını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır (K5). Müdürler, programların daha fazla uygulamaya dayalı olması gerektiğini ve teorik bilgilerin pratikle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu eksiklik, öğrencilerin bilgiyi hayata geçirme yetkinliklerini geliştirme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Ders kitaplarının dijital versiyonlarının yetersiz olması, teknoloji destekli öğretim süreçlerini olumsuz etkilemektedir (K6). Müdürler, dijital kaynaklarla geleneksel kitaplar arasında bir dengenin kurulamamış olduğunu belirtmektedirler. Teknolojik dönüşümün eğitim süreçlerine tam anlamıyla uyumlaştırılamaması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sınırlayan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak, 21. yüzyıl becerilerine uygun programların yetersizliği, öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarına yanıt vermediğini göstermektedir (K7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Etkili ve verimli bir okul yönetimi, öğretim sürecinin başat faktörüdür. Genel eğitim yönetiminin bir parçası olan yönetim, eğitim örgütlerinin ve stratejilerinin etkililik göstergesidir. Okulda yönetim, amaçlara ulaşmak için uygun bilimsel ve eğitsel yolu çizen lider konumunda olup aynı zamanda okulun edimini artırmaktadır (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012; Dinç & Göksoy, 2020; Terzi, 2011; Turan & Şişman, 2013; Tutan, Tuna & Demir, 2020; Usta & Boğa, 2021; Wren, 2011). Okul yönetimi, bütün okul tür ve kademelerinde, kaynakları hedeflere yönlendirir ve kılavuzluk eder. Öğrencileri, çağın problemleri, zorlukları ve güçlükleri ile yüzleşmeleri yönünde yetiştirir. Eğitim programı, okul binaları, eğitim denetimi, ölçme, değerlendirme, kontrol, gözlem ve izleme süreçleri, planlama, sorumlu öğretmenlerin yönetmelikler çerçevesinde etkinliklere yöneltmesi yönetimin sorumluluğundadır. Mevzuatı yeniden gözden geçirip istenilen amaç ve ilkelere göre değiştirmek üzere hazırlamak, buna yönelik öneriler getirmek yönetsel faaliyetlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin, eğitim yöneticilerinin herhangi bir müdahalesi olmadan, öğretmenlerin uygun ve etkili gördükleri şekilde, yönetime uygun öğretim yapmaları için uygun koşulları sağlayarak ve yaratarak okulu işletmek okul yönetiminin bir rolüdür. Yönetim, amaçların gerçekleştirilmesine yönelik okul içindeki eğitim ve öğretim çalışmalarını yönlendirmede ilk ve son yükümlülük pozisyonudur. İlköğretim okullarında karşılaşılan problemler konusunda gerekli çözümlerin geliştirilmesi ve mevcut durumların açığa çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada betimleyici analitik yaklaşım yöntemi ile Çad Cumhuriyeti'nin N'Djamena kentinde görev yapmakta olan 7 ilköğretim okul müdürü ile saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda problemler maddi, fiziki, öğretmenler ve öğretim yöntemleri, öğrencilerle ilgili, denetim ve teknik rehberlik, öğretim programları ve ders kitapları ile ilgili problemler başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Çalışma kapsamında maddi problemler içerisinde karşılaşılan ilk sorun; öğretmenler ve diğer paydaşlara sağlanan maaşların yetersiz olması ve okullara sağlanan ödeneklerin yetersiz görülmesidir. Öğretmen maaşlarının düşük olması, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir ve iş

tatminsizliğine neden olan faktörler arasındadır ve literatürde yer alan araştırmalara göre öğretmenlerin maddi olarak yeterince desteklenmemesinin, öğrencilerin başarısı üzerinde dolaylı etkiler yarattığını göstermektedir (Drózd, Pasek, Zajac & Szark Eckardt, 2022; Theis, Campbell, Leeuw, Owen & Schenke, 2021; Siachpazidou, Kotsiou, Chatziparasidis, Papagiannis, Vavougios, Gogou & Gourgoulisanis, 2021). Bu durumun nedeninin öğretmenlerin moral düzeyi olduğu ve öğretim kalitesiyle olan yakından ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Daha düşük maaşlar, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına katılımını da sınırlayabilmektedir. Ayrıca mesleki gelişim eksikliği, öğretim tekniklerinde yeniliklerden uzaklaşmaya ve sınıf içi etkileşimde kalitenin düşmesine neden olabilir. Diğer paydaşlar, yani okul yöneticileri, destek personeli ve hatta ebeveynler de okullara sağlanan maddi ödeneklerin yetersizliğinden doğrudan etkilenirler. Okul yöneticileri, sınırlı kaynaklarla eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için mücadele ederken, okula teknik destek sağlayan personelinin eksikliği ya da yetersizliği, okulların işleyişinde aksamalar yaratabilir. Okullara sağlanan ödeneklerin yetersizliği, okul binalarının bakımından eğitim materyallerinin teminine kadar geniş bir yelpazede sorunlar doğurur. Bu durum, öğrencilerin daha elverişsiz ortamlarda öğrenim görmesine neden olurken, eğitimde fırsat eşitliğinin de zarar görmesine yol açar.

Öğretmen maaşlarının düşük olması, öğretmenlerin iş tatminini ve mesleki motivasyonunu zayıflatabilir. Düşük maaşlar öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını azaltarak, eğitim kalitesini düşürmektedir. Öğretmenler, maddi anlamda yeterince desteklenmediklerinde, sınıf içinde daha az motive olabilirler ve bu durum öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Al-Shaibani, 2000; Arain, Jafri, Ramzan & Ali, 2014). Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını engelleyen maddi kısıtlar, öğretim yöntemlerinde yeniliklere açık olmalarını zorlaştırmaktadır (Almy, 2011; Muhammed, 2012). Sulz, Gleddie, Kinsella ve Humbert (2023)'ün çalışmalarında, fiziksel yetersizliklerin neden olduğu problemlere değinilmiş; işleyiş sürecinde bu durumun okullarda yapılan yenilik ve iyileştirme projelerini sınırlandırarak okulun genel işleyişinde aksamalara neden olduğu belirtilmiştir. Mutahhiri (2022) ise özellikle okul binalarının bakımı ve eğitim materyallerinin temini konularında yaşanan maddi yetersizlikler, eğitim kalitesini ciddi anlamda zayıflattığını bildirmişlerdir ve bu sonuçlar çalışmamızı desteklemektedir.

Bu araştırmanın yapıldığı Çad Cumhuriyeti'nde genel olarak ülkenin maddi imkânsızlıkları olabildiğince dikkat çekmektedir. Bu durum, ülkede, yaşamın her alanında olduğu gibi eğitime de olumsuz yansımaktadır. Araştırmada, fiziki problemlere ilişkin sonuçların daha çok yöneticilerin okullarda en fazla okul binalarının yetersizliği ile ilgili olumsuzluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu konuda sonrasında en fazla karşılaşılan problemler arasında öğrenci mevcudunun fazlalığı, okul binalarının yetersizliği, laboratuvar, spor eğitimi ve müzik eğitimi noktasındaki donanım yetersizlikleri sıralanmıştır. Eğitim ortamının fiziksel yapısının, öğrenme sürecinin etkinliği üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu bilinmektedir. Okul binalarının yetersiz olması, sınıfların kalabalıklaşmasına ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterince cevap verilememesine neden olabilir. Kalabalık sınıflar, öğretmenlerin öğrencilere kişisel ilgi göstermesini zorlaştırırken, sınıf içi etkileşim ve öğrenme kalitesini de düşürmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırma sürecinden elde edilen sonuçlarla örtüşen fiziki problemlerin varlığı dikkat çekmektedir (Hanushek, 2016). Öğrenci sayılarının fazlalığı ise coğrafyalara göre değişmektedir. Özellikle sınıf başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, öğrenci öğretmen etkileşimini sınırlamaktadır ve öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitimi almalarını engelleyerek, akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir (Blatchford, Bassett & Brown, 2011). Miaari ve Lee (2024), çalışmalarında kalabalık sınıfların fiziksel ortamın sınırlı olmasına neden olduğunu; bunun da öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla zorluk yaşamalarına yol açtığını belirlemişlerdir. Bizim çalışmamızda da elde edildiği üzere laboratuvar, spor ve müzik eğitimi gibi derslerin donanım yetersizlikleri, öğrencilerin bu alanlardaki becerilerini geliştirmelerini sınırlandırmasına neden olmaktadır. Özellikle laboratuvar imkânlarının yetersiz olması, fen ve teknoloji derslerinde öğrencilerin pratik yapma fırsatını azaltır ve bu durum, bilimsel düşünme becerilerinin gelişimini engelleyebilir (Bybee & Fuchs, 2006). Hofstein ve Lunetta (2004) çalışmalarında laboratuvar deneyimlerinin öğrencilerin bilimsel kavramları anlamaları ve teoriyi pratiğe dökme yetenekleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Ek olarak, laboratuvar donanımının eksikliği, bu tür deneyimlerin gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler ve öğretim yöntemlerine ilişkin karşılaşılan problemlerin; öğretmenlerin

devamsızlık sorunları, öğretmenlerin ezberci sistemle öğretim süreçlerine devam etmeleri, okul yönetimi ile iş birliğine girmemeleri, öğrencilere karşı olan sert tutumları, kendi aralarında yaşadıkları anlaşmazlıklar ve öğretmenlerin bizzat yöneticilerle yaşadıkları şahsi çatışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu olgu, geleneksel öğretimin, okullarda yaygın bir sorun olduğunu; ancak müdürler tarafından bu kadar yüksek oranda görülen bu probleme yeterince çözüm üretilmediğini ortaya koymaktadır. Çağın değişimlerine ve öğretimde gelenekçilikten uzaklaşma ihtiyacına yönelik eğitimsel farkındalık yaratılamamıştır. Öğretmenlerin devamsızlık sorunları, özellikle öğrencilerin öğrenme süreçlerini aksatmakta ve öğretim sürekliliğini bozarak başarılarını olumsuz etkilemektedir (Bruno, 2007). Öğretmen devamsızlığı, sınıfta öğretim süreçlerinin kesintiye uğramasına neden olmakta ve öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Rogers & Vegas, 2009). Ayrıca öğretmen devamsızlığı, öğrencilere verilen eğitimin niteliğinin düşmesine ve öğrencilerin akademik başarısızlık oranlarının artmasına yol açabilir. Ezberci öğretim yöntemlerinin kullanılması da eğitimin kalitesini düşüren bir diğer önemli problem olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin ezbere dayalı öğretim süreçlerine devam etmeleri, öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı beceriler kazandırmada başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Freire, 1970). Marzano ve Marzano (2003)'nın çalışmalarında, öğrencilere karşı sert tutumlar sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma konusunda sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca çalışmaya göre sert ve cezalandırıcı tutumlar, öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkileyerek, sınıf içinde gerilimli bir atmosferin oluşmasına yol açabilmektedir.

Okul müdürlerinin öğrencilere ilişkin karşılaştıkları problemlerin; kopya çekme, okuldan kaçma, devamsızlık ve okulu bırakma, okul ekipmanlarına zarar verme ve davranış problemleri ile akran zorbalıkları ve çatışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu problemlerin her biri, eğitim sürecinin kesintiye uğramasına ve okul ortamının genel güvenliğini tehdit eden unsurlara dönüşebilir. Kopya çekme, eğitimde ahlaki bozulmanın ve etik sorunların bir yansımasıdır. Öğrencilerin kopya çekme davranışları, akademik dürüstlüğün önemini kavramamalarından veya akademik başarı baskısının yoğun olmasından kaynaklanabilir (Hacı, 2001; McCabe & Trevino, 1997). Bu durum, diğer öğrenciler üzerinde olumsuz bir örnek oluşturabilir ve okulda genel bir güvenlik zafiyeti yaratabilir. Kopya çekme, yalnızca öğrencinin bireysel başarısını değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının itibarını da olumsuz yönde etkiler. Okuldan kaçma ve devamsızlık, öğrencilerin okula olan bağlılıklarının zayıf olduğunu gösterir ve bu davranışlar, öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkiler. Finn'e (1989) göre, okuldan kaçma ve devamsızlık oranlarının yüksek olduğu okullarda, öğrencilerin mezuniyet oranlarının düştüğünü ve akademik başarılarının gerilediğini ortaya koymaktadır. Devamsızlık ve okuldan kaçma, öğrencilerin eğitim sürecine yeterince katılmamasına ve sonuç olarak, ilerleyen dönemlerde iş bulma fırsatlarının azalmasına neden olabilir. Okul ekipmanlarına zarar verme, öğrencilerin okul ortamına olan saygılarının azaldığını ve vandalizmin yaygınlaştığını gösteren bir işarettir. Bu tür davranışlar, öğrencilerin yalnızca okula değil, aynı zamanda genel olarak topluma karşı sorumluluklarını kavrayamamaları ile ilişkilidir (Kauffmann, Mostert, Trent & Hallahan, 1998). Okul ekipmanlarına zarar verilmesi, okulların maddi kaynaklarının boşa harcanmasına ve diğer öğrencilerin bu kaynaklardan faydalanamamasına neden olabilir. Bu tür vandalizm davranışlarının yaygınlaşması, okul müdürlerinin disiplin yönetiminde zorlanmalarına yol açmakta olup, bu bağlamda, okul müdürlerinin öğrencilerle ilgili karşılaştıkları problemler, okulun genel başarısı ve öğrencilerin bireysel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Denetim ve teknik rehberlik noktasında okul yöneticilerinin; öğretmenlere sağlanan mesleki eğitimin eksikliği ile öğretmen değerlendirmesinde objektif olunmaması, öğretmenlerin düzenli takip edilmemesi, teknik denetimin rutin oluşu ve müdürler arasındaki koordinasyon problemleri ile karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim fırsatlarının yetersiz olması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sınırlayan en büyük sorunlardan biridir. Desimone (2009), öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişim fırsatları ile desteklenmemesi durumunda, pedagojik becerilerinin zamanla köreldiğini ve öğrenci başarısının düştüğünü bildirmişlerdir. Mesleki eğitimin eksikliği, öğretmenlerin modern öğretim yöntemlerini benimsemesini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde ders planlamalarını zorlaştırmaktadır (Darling Hammond & Richardson, 2009). Mesleki gelişim programlarının eksik olduğu durumlarda, öğretmenler geleneksel, ezberci öğretim yöntemlerine yönelir ve öğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirmekte yetersiz kalabilirler. Bu eksiklik, eğitimde

inovasyon ve farklılaştırılmış öğretim gibi modern eğitim anlayışlarının uygulanmasını da engeller. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin mesleki eğitimde eksikliklere dair farkındalık yaratmaları ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak programlar organize etmeleri gereklidir. Bir diğer önemli sorun ise öğretmen değerlendirmesinin objektif olmamasıdır. Öğretmenlerin performanslarının doğru ve tarafsız bir şekilde değerlendirilmemesi hem öğretmenlerin mesleki gelişimini hem de eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir. Değerlendirme sürecinde okul müdürlerinin tarafsız olmamaları, öğretmenler arasındaki motivasyon kaybına yol açabilir ve iş birliği ortamını zedeleyebilir. Araştırmalar, değerlendirme süreçlerinin objektif kriterlere dayandırılmaması durumunda, öğretmenlerin performanslarında düşüş yaşandığını ve bu durumun öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Tucker & Stronge, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin düzenli olarak takip edilmemesi, yöneticilerin öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini tam olarak gözlemleyememelerine ve gelişim alanlarını tespit edememelerine neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik becerilerinde geri kalmalarına yol açarken, öğrencilerin de bu yetersizlikten olumsuz etkilenmesine sebep olur. Teknik denetimin rutin hale gelmesi de önemli bir sorundur. Denetim sürecinin sürekli aynı şekilde ve belirli kalıplar içinde yapılması, öğretmenler için gelişim fırsatları sunmayan bir kontrol mekanizmasına dönüşebilir. Bu durum, denetim süreçlerinin sadece formalite icabı yapılmasına ve etkisinin azalmasına yol açar. Danielson, Furman & Kappes (2025)'in çalışmalarına göre, teknik denetimin sadece rutin bir işlem olarak algılanması, öğretmenlerin bu süreçten yararlanamamalarına ve geri bildirim alarak kendilerini geliştirememelerine neden olmaktadır. Yöneticilerin denetim süreçlerini öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre uyarlamaları ve denetimin sadece bir kontrol değil, aynı zamanda rehberlik ve destek sağlama aracı olarak kullanılmasını sağlamaları gereklidir. Koordinasyonun eksik olduğu durumlarda, okul yöneticilerinin ortak bir strateji geliştirmesi ve öğretmenleri desteklemesi zorlaşır. Araştırmalar, müdürler arasındaki güçlü koordinasyonun, okullar arasındaki performans farklarını azaltmaya ve eğitim kalitesini artırmaya katkı sağladığını göstermektedir (Leithwood & Jantzi, 2006). Çalışmada son olarak öğretim programı ve ders kitaplarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin ders kitaplarının okullara geç gelmesi, ders materyalleri seviyelerinin uygun olmaması ve öğretim programlarının standartlara uygun olmaması problemleri ile karşılaşıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul müdürlerine, okullarında tüm eğitim, öğretim faaliyetlerini uygulamalarını sağlayacak yeterli bütçelerle yardımcı olunması gerekmektedir.
- Öğretmen denetimi ve geliştirilmesi konusunda verimli iş birliği sağlamak için okul müdürleri ile mentor ve denetçileri bir araya getiren seminerler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlere her türlü maddi destek sağlanmalı; ayrıca onlara gerekli örgütsel yardımlarla sosyal ve psikolojik özendiriciler temin edilmelidir.
- İlk kademe eğitim kurumlarında karşılaşılan sorunların farklı örneklemelerde incelenmesi amacıyla daha fazla ve daha geniş kapsamlı bilimsel çalışmanın yapılması desteklenmelidir.
- Çad Cumhuriyeti eğitim sisteminin var olan problemlerinin farkına varılması ve çözümü için daha çok ulusal ve uluslararası bilimsel araştırmanın; UNESCO ve Afrika Birliği gibi uluslararası örgütlerce çok yönlü olarak teşvik edilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Ahmed, A. A. (2001). *Yirmi birinci yüzyılın başında okul yönetimi*. Kahire, Mısır: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Ahmed, I. A. (2003). *Okul yönetimi* (3. baskı). Kahire: Arap Düşünce Yayınevi.
- Ahmed, M. (1999). *Eğitim planlaması* (1. baskı). İskenderiye: Modern Üniversite Yayınevi.
- Al-Khatib, M. (2003). *Management and educational supervision* (3rd ed.). Jordan: Dar Al-Amal.
- Almy, S. (2011). *Fair to everyone: Building the balanced teacher evaluations that educators and students deserve*. Washington, DC: Education Trust.
- Al-Qamati, A. M. (2012). *The development of education management in Libya*. Tripoli, Libya: The General Company for Publishing and Distribution.
- Al-Shaibani, M. F. (2000). *Yönetim ilkeleri*. Mısır, İskenderiye: El-Dar El-Jami'a.

- Al-Shaibani, O. M. T. (1985). *Eğitim düşüncesi: Teori ve uygulama arasında - Educational thought: Between theory and practice* (1. baskı). Libya: Genel Yayıncılık ve Dağıtım Kurumu.
- Arain, A. A., Jafri, I. H., Ramzan, M., and Ali, H. (2014). Evaluating the impact of teachers' remuneration on the performance of students: Evidence from PISA. *International Journal of Science and Research*, 3(5), 1674-1678.
- Argon, T. ve Zafer, D. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(18), 99-123.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Aytaç, T. (2020). The problems and opinions of school administrators during COVID-19 pandemic: A qualitative study from Turkey. *European Journal of Educational Sciences*, 7(4), 57-79.
- Balaban, E. (2017). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Blatchford, P., Bassett, P. and Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730.
- Bruno, J. E. (2007). The geographical distribution of teacher absenteeism in large urban district settings: Implications on school reform efforts aimed at promoting equity and excellence in education. *Education Policy Analysis*, 11(32), 1-21.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bybee, R. W. and Fuchs, B. (2006). Preparing the 21st century workforce: A new reform in science and technology education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 349-352.
- Charles, A. and Mkulu, D. G. (2020). Management challenges facing school administrators and pupils' academic performance in public primary schools in Sengerema District Mwanza, Tanzania. *International Journal of Humanities and Education Development (IJHED)*, 2(3), 191-207.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). London: SAGE Publications.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1637-1647.
- Danielson, C., Furman, and Kappes, L. (2025). *Enhancing professional practice: The framework for teaching* (3rd edition). Washington, DC.: The Danielson Group, Inc.
- Darling Hammond, L. and Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 273-291.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dinç, H. ve Göksoy, S. (2020). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(1), 20-35.
- Drózd, R., Pasek, M., Zajac, M., and Szark Eckardt, M. (2022). Physical culture and sports as an educational basis of students' healthy physical activities during and post-lockdown COVID-19 restrictions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 1-11.
- El-Ajmi, M. H. (2000). *Yönetim ve okul*. Kahire: Arab Thought Publishing House.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. USA: Sage Publications.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Books.
- Garan, S. (2022). The difficulties faced by school administrators working in disadvantaged schools and the effects of the administrator role they exhibit on the success of teachers and students. *Independent Journal of Management & Production*, 13(1), 185-209.
- Griggs, G. (2007). Physical education: Primary matters, secondary importance. *Education*, 35(1), 59-69.

- Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233–252.
- Hacı, A. I. (2001). *İdārat bi'aṭ-ṭa'lim wa-t-ta'lim - Eğitim ve öğrenme ortamı yönetimi* (2. baskı). Kahire: Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for achievement: Updating Coleman on the influence of families and schools. *Education Next*, 16(2), 22-30.
- Hofstein, A., and Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- İbrahim, A. İ. (2001). *Yirminci yüzyılın başında okul yönetimi*. Arap Düşünce Yayınevi, Kahire, Mısır.
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kauffman, J. M., Mostert, M. P., and Hallahan, D. P. (1993). *Managing classroom behavior: A reflective case-based approach*. New York: Allyn and Bacon.
- Kauffmann, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C., and Hallahan, D. P. (1998). *Managing classroom behaviour: A reflective case-based approach* (2nd Ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Kosar, D., Altunay, E., and Yalçinkaya, M. (2014). The difficulties of female primary school administrators in the administration process and solution suggestions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 905-919.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Lassibille, G. (2016). Improving the management style of school principals: results from a randomized trial. *Education Economics*, 24(2), 121-141.
- Leithwood, K., and Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: SAGE Publications.
- Marzano, R. J., and Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management: Building classroom relationships. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- McCabe, D. L., and Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-396.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miaari, S., and Lee, I. (2024). Obstacles on the road to school: the impacts of mobility restrictions on educational performance. *Journal of Human Resources*, 59(1), 175-209.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: SAGE Publications.
- Muhammed, M. A. (2012). *Okul yönetimi ve eğitim denetimi alanında yaratıcılık* (1. baskı). İskenderiye, Mısır: Modern Üniversite Yayınevi.
- Mutahhiri, S. (2022). *Saudi ministry of education general supervisors' attitudes towards public school finance: A descriptive study* (Unpublished Doctoral dissertation). The University of Toledo, Saudi Arabia.
- Ozan, M. B., and Karabatak, S. (2013). Secondary school administrators' approaches to innovation management and encountered problems. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 258-273.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: SAGE Publications.
- Rajoub, M. (2011). *Al-Idarah al-tarbiyyah fi al-madaris fi al-'asr al-'abbasi* (1st ed.). Amman, Ürdün: Hamada lil-Dirasat al-Jamiyah li-Nashr wa al-Tawzi'.
- Rogers, F. H., and Vegas, E. (2009). *No more cutting class reducing teacher absence and providing incentives for performance (English)*. Policy Research working paper; no. WPS 4847. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Siachpazidou, D. I., Kotsiou, O. S., Chatziparasidis, G., Papagiannis, D., Vavougios, G. D., Gogou, E., and Gourgoulanis, K. I. (2021). Action and reaction of pre-primary and primary school-age

- children to restrictions during Covid-19 pandemic in Greece. *Journal of Personalized Medicine*, 11(6), 1-11.
- Sitopu, J. W., Khairani, M., Roza, M., Judijanto, L., and Aslan, A. (2024). The importance of integrating mathematical literacy in the primary education curriculum: A literature review. *International Journal of Teaching and Learning*, 2(1), 121-134.
- Sulz, L. D., Gleddie, D. L., Kinsella, C., and Humbert, M. L. (2023). The health and educational impact of removing financial constraints for school sport. *European Physical Education Review*, 29(1), 3-21.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sisteminde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 75-82.
- Theis, N., Campbell, N., Leeuw, J. D., Owen, M., and Schenke, K. C. (2021). The effects of COVID-19 restrictions on physical activity and mental health of children and young adults with physical and/or intellectual disabilities. *Disability and Health Journal*, 14(3), 1-8.
- Tılıç, G. (2020). Eğitimde dijitalleşme kapsamında oyunlaştırma kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 13(26), 671-695.
- Tucker, P. D., and Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilişsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 505-514.
- Tutan, A., Tuna, C. ve Demir, M. (2020). Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeyi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(1), 27-43.
- Usta, M. E. ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Whittemore, R., Chase, S. K., and Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.
- Wren, D. A. (2011). The centennial of Frederick W. Taylor's the principles of scientific management: A retrospective commentary. *Journal of Business and Management*, 17(1), 11-22.
- Yaylacı, Ö. G. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilgi)*, 11(40), 119-140.
- Yetim, G. ve Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Etik Beyan: “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşadıkları Yönetim Sorunları (N'djamena Şehir Okulları Örneği, Çad Cumhuriyeti)” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu’ndan 27.11.2023 tarih ve 05/18 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Modern Toplumda Dijitalleşme ve Zaman Algısı Üzerindeki Etkileri¹ Doç. Dr. Ejder ÇELİK², Doç. Dr. Mümtaz Levent AKKOL³

Öz

Bu çalışma, dijitalleşmenin modern toplumda zaman algısı üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Teknoloji geliştikçe, bireylerin zaman deneyimleri dijital platformlar tarafından giderek daha fazla şekillendirilmekte ve bu da zaman ve mekânın yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır. Uzaktan çalışma ve sanal iletişim gibi dijital araçların kolaylaştırdığı sürekli bağlantı, geleneksel zaman kabullerini geçersiz hâle getirerek iş-yaşam dengesini ve ruh sağlığını yönetmede zorluklar ortaya çıkarmıştır. Hızlı temposu ve sürekli doğası ile karakterize edilen dijital zaman, özellikle sürekli ulaşılabilir olma talepleri arttıkça strese ve zamansal aşırı yüklenmeye neden olabilmektedir. Araştırma, dijitalleşmenin yol açtığı toplumsal değişimleri ve bunun insan refahı üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Fiziksel yakınlığın artık etkileşim için gerekli olmadığını, ancak farklı zaman dilimlerinde duyarlı olma taleplerinin zamansal yönelim bozukluğu yarattığını ve sanal varlığın sonuçlarını ele almaktadır. Çalışma, dijital dönüşüm söylemine katkıda bulunarak, toplumların dengeyi korurken dijitalleşmenin getirdiği zorluklara nasıl uyum sağlayabileceklerine dair farklı bakış açılarının oluşmasına zemin hazırlamaya çalışmaktadır. Ayrıca, dijital zamanın bireyleri nasıl etkilediğini ve daha sağlıklı, daha sürdürülebilir bir gelecek için bu değişikliklerin gerçekleştirilebilmesi adına hangi sorunların giderilmesi gerektiğini anlamaya çalışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital dönüşüm, Zaman yönetimi, Zamansal aşırı yük, İş-yaşam dengesi

Digitalization in Modern Society and Its Effects on Time Perception

Abstract

This study investigates the impact of digitalization on the perception of time in modern society. As technology evolves, individuals' experiences of time are increasingly shaped by digital platforms, leading to a redefinition of time and space. Constant connectivity, facilitated by digital tools such as remote work and virtual communication, has blurred traditional temporal boundaries, posing challenges in managing work-life balance and mental health. Characterized by its fast pace and continuous nature, digital time can cause stress and temporal overload, especially as the demands for constant availability increase. The research highlights the societal changes caused by digitalization and its effects on human well-being. It addresses the consequences of virtual existence, where physical proximity is no longer necessary for interaction, but demands to be sensitive in different time zones create temporal disorientation. By contributing to the discourse of digital transformation, the study tries to lay the groundwork for the formation of different perspectives on how societies can adapt to the challenges brought by digitalization while maintaining balance. It also seeks to understand how digital time affects individuals and what issues need to be addressed so that these changes can be achieved for a healthier, more sustainable future.

Keywords: Digital transformation, Time management, Temporal overload, Work-life balance

Gönderim Tarihi (Received): 23.02.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 13.04.2025

¹ Makale daha önce bir kongrede sunulmamıştır.

Araştırma Makalesi: Bu çalışma Etik Kurul İzin Belgesini gerektirmemektedir.

² Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, ejder.celik@bozok.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-5948-0609

³ Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, mumtaz.akkol@bozok.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-0545-1348

Giriş

Dijitalleşme çağında, toplumsal yapıların ve insan etkileşimlerinin hızla dönüşmesi, zaman algısına ilişkin önemli soruları gündeme getirmiştir. Teknolojik gelişmeler günlük yaşama nüfuz ettikçe, bireylerin zamanı deneyimleme ve yönetme biçimleri geleneksel çerçevelerden giderek daha fazla kopmaktadır. Fiziksel ortamlardan dijital ortamlara geçiş, bireylerin hem mekânsal hem de zamansal olarak dünyayla nasıl etkileşime geçtiklerini etkilemektedir. Bu çalışma, dijitalleşme ve zaman algısı arasındaki karmaşık ilişkiyi keşfetmeyi ve bunun sosyal dinamikler, çalışma kültürü ve bireysel refah üzerindeki etkisini vurgulamayı amaçlamaktadır.

Dijital teknolojilerin zaman algısını nasıl yeniden şekillendirdiğini anlamamanın önemi göz ardı edilemez. Küreselleşmedeki hızlanma ve dijital platformların iletişim için daha fazla fırsat oluşturuyor olması, zaman ve mekânın geleneksel sınırlarını yıpratmaktadır. Bilginin sürekli kullanılabilirliği ve iletişimin anlık doğası, yeni zamansal beklentiler ortaya çıkarmıştır.

Bireylerin artık hızlı tempolu ve sürekli bir “dijital zamana” uyum sağlamaları gerekmektedir ve bu da genellikle artan stres ve baskıya yol açmaktadır. Bu nedenle, bu dönüşümü incelemek, meydana gelen daha geniş toplumsal değişimleri daha iyi anlamak için çok önemlidir (Sağlam, 2023). Özellikle, dijitalleşmenin iş-yaşam dengesi ve ruh sağlığı üzerindeki etkileri acil endişeler haline gelmiştir. Uzaktan çalışma, sanal toplantılar ve sürekli bağlantı, bireylerin profesyonel ve kişisel yaşamlarını yönetme şeklini değiştirmektedir. Bu değişiklikler, iş ve serbest zaman arasındaki ayrımın sürdürülmesi giderek zorlaştığından, zamanın dağılımını anlamak için yeni çerçeveler gerektirir. Dijitalleşmenin bu dengeyi nasıl etkilediğini anlamak, günümüzün hiper bağlantılı dünyasında yaygın olan tükenmişlik ve kaygı gibi olumsuz sonuçları azaltmak için stratejiler geliştirmeye yardımcı olabilir. Dijital araçların evrimi, fiziksel varlığın artık etkileşim için bir gereklilik olmadığı zaman-mekân ilişkilerinin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır.

Bireylerin dünyanın her yerinden iş birliği yapabilecekleri, sosyalleşebilecekleri ve görevlerini yerine getirebilecekleri “sanal mekân” kavramı ve video oyunu karakteri, dijital sanat eseri, sanal para birimi gibi sanal olguları ifade eden “sanal varlık” kavramı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, bu yeni keşfedilen esneklik, zaman ve mekânın düzenlenmesinde de zorluklara yol açmıştır. Farklı zaman dilimlerinde sürekli olarak ulaşılabilirlik veya yanıt verme beklentisi, zaman algısında parçalanmaya neden olarak yönelim bozukluğuna ve zamansal aşırı yüklenmeye yol açabilmektedir.

Dijital zamanın sosyolojik, psikolojik ve kültürel etkilerine dair çok önemli bilgiler sundukları için bu fenomenlere odaklanan çalışmalara duyulan ihtiyaç acildir. Bu çalışma, dijitalleşmenin zaman deneyimini nasıl şekillendirdiğine dair bir araştırma yoluyla, teknolojik gelişmelerin insan yaşamı üzerindeki etkisine ilişkin devam eden söyleme katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca hem teorik perspektifleri hem de ampirik kanıtları keşfederek, dijital teknolojilerin getirdiği çağdaş zorlukların daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamaya çalışmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, dijitalleşmenin toplumsal yapı ve bireysel etkileşimler üzerindeki etkilerini, özellikle zaman algısını nasıl dönüştürdüğünü betimlemektir. Teknolojik gelişmelerin hızla değişen zaman ve mekân deneyimlerini şekillendirdiği günümüzde, dijital zamanın sosyolojik, psikolojik ve kültürel etkilerini incelemek büyük önem taşımaktadır. Çalışma, dijitalleşmenin iş-yaşam dengesi, ruh sağlığı, çalışma kültürü ve toplumsal dinamikler üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, dijital platformların zaman algısını nasıl yeniden şekillendirdiğine dair teorik bir çerçeve sunarak, bireylerin zamansal aşırı yüklenme ve yönelim bozuklukları gibi sorunlarla nasıl başa çıkabileceğini anlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, dijitalleşme sürecinde karşılaşılan zorluklara yönelik stratejik çözümler geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Çalışma kavramsal-teorik nitelikte olup, dijitalleşme çağında insan ilişkileri ve zamanın modern çağdaki yorumuna dayalı etkileşimler analiz edilmektedir. İnceleme, yaklaşımı yönünden betimleyicidir ve araştırma tekniği yönünden birincil kaynaklara dayanmaktadır. Zaman, insan ve toplum ilişkisi üzerine çalışan Harmurt Rosa, Manuel Castells, Anthony Giddens ve David Harvey gibi düşünürler, zaman olgusunun dijitalize toplum içindeki yorumunu sosyolojik bir argüman olarak değerlendirmiş ve bu olguyu modern toplum eleştirisinde değerlendirmişlerdir. Yönetimsel açıdan önemli bir tahakküm aracı olabilecek zaman olgusu gerektiğinde hızlandırılabilen ve bireyi biçimlendirmede kullanılabilen bir ideolojik aygıt olarak güç ilişkilerinde değerlendirilmeyi hak etmektedir. Bu çalışma modern toplumun karakteristik nitelikleri içerisinde dijitalleşme ve zaman ilişkisi üzerine betimsel bir analizi içermektedir. Çalışmada konuyla ilgili eski ve yeni tarihli eserler birincil kaynak olarak kullanılmıştır. Bu eserler modern toplum, dijital teknoloji ve zaman ekseninde sistematik biçimde incelenmiş gerekli tespitler yapılmış ve ikincil kaynaklarla pekiştirilmiştir. Çalışmada doğrudan alıntılar yerine betimleyici analiz içerisinde düşünürlerin görüşlerinden yararlanılmıştır.

1. Zamanın Dijital Akışkanlığı

Dijital çağda zaman algısı önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Zamanın katı ve doğrusal yapısı, dijital teknolojilerin yaygın etkisiyle şekillenerek giderek daha akışkan hale gelmektedir. Sosyal medya, işle ilgili iletişim araçları ve hatta dijital zaman yönetimi sistemleri gibi dijital platformlar, bireylerin zamanla daha esnek ve anlık yollarla sürekli etkileşim kurmasına olanak tanımaktadır. Bu sürekli bağlantı, iş ve serbest zaman, eşzamanlı ve eş zamansız faaliyetler arasındaki geleneksel ayrımları çökerterek zamansal deneyimi değiştirmektedir. Lash'e (2015) göre, bu fenomen, dijital araçların zamanı şekillendirilebilir hale getirdiği, bireylerin görevleri yerine getirmesine ve aynı anda çeşitli zamansal bölgelerde etkileşime girmesine olanak tanıyan daha geniş bir kültürel değişimin parçasıdır. Dijital sistemler zamansal sınırları yeniden tanımlarken, bireylerin zamanın geçişini deneyimleme biçimlerini de yeniden yapılandırmaktadır.

Dijital çağda zamanın akışkanlığı, bilginin sürekli kullanılabilirliği ile daha da artmaktadır. Akıllı telefonlar, dijital asistanlar ve birbiriyle internet üzerinden haberleşen cihazlar aracılığıyla gerçek zamanlı güncellemelere erişim, zamanın mikro anlara bölündüğü bir ortamla sonuçlanmaktadır. Bu mikro anlar, doğrusal bir ilerleme olarak geleneksel zaman anlayışına alternatif olarak yükselirler ve bunun yerine sürekli bir görev, bildirim ve katılım akışını benimsetirler. Bu değişim, Bauman'ın (2000) zamansal sınırlar da dahil olmak üzere geleneksel yapıların giderek daha istikrarsız hale geldiği "akışkan modernite" kavramını yansıtmaktadır. Dijital teknolojiler, yalnızca parçalanmış değil, aynı zamanda "şimdi" kavramının sürekli olarak yeniden ayarlandığı hızlı değişimlere maruz kalan bir zaman deneyimini ortaya çıkarmaktadır. Teknolojik gelişmelerin yönlendirdiği bu hızlandırılmış zaman, tek bir göreve veya "ana" derinlemesine konsantre olma yeteneğini aşındırmakla kalmaz bir aciliyet duygusunu ve sürekli kontrol altında olma yanılsamasını da besler.

Bu akışkanlığın etkisi özellikle çalışma yaşamında belirgindir. Uzaktan iletişim, iş birliği ve görev yönetimini mümkün kılan dijital araçlarla, bireylerin giderek daha fazla saat ulaşılabilir kalması beklenmektedir. İş ve kişisel zaman arasındaki sınırların dijital olarak baskına uğraması, Sennett (1998) tarafından "esnek çalışma zamanı rejimi" olarak tanımlanan bir olguya yol açmıştır. Bu yeni rejimde, geleneksel çalışma saatlerinin yerini, geleneksel saatten ziyade dijital bilgi akışı tarafından belirlenen sürekli bir görev ve yükümlülük döngüsü almaktadır. Çalışanların programlarını dijital iletişimin taleplerine göre uyarlamaları beklendiğinden, zamansal deneyimleri giderek daha parçalı hale gelmekte, bu da strese ve zamansal özerklik duygusunun azalmasına neden olmaktadır. Bu sürekli kullanılabilirlik, bazı bağlamlarda üretkenliği teşvik ederken, genellikle kişisel zamandan ve refahtan fedakârlık istemektedir.

Bu anlamda, zamanın dijital akışkanlığının sosyal etkileşimler ve ilişkiler üzerinde derin etkileri olduğu görülmektedir. Dijital araçlar, toplantıların ve etkinliklerin hızlı koordinasyonunu kolaylaştırırken, aynı zamanda doğaçlama, yüz yüze etkileşimleri de yıpratmaktadır. Bireyler sosyal yaşamlarını yapılandırmak için dijital sistemlere güvendikçe, sosyal ortamlarda zaman deneyimi giderek daha planlı ve öngörülebilir hale gelmektedir. Geleneksel olarak yapılandırılmamış zamana dayanan sosyal katılımın kendiliğindenliği aşınmaktadır. Buna paralel olarak, sosyal medya ve anlık mesajlaşma uygulamaları gibi dijital platformlar, sürekli bir etkileşim akışını teşvik ederek bireylerin dijital dünyadan kopmasını zorlaştırmaktadır. Türkay ve Bıçakcı'ya (2017) göre, bu sürekli dijital etkileşim, etkileşimlerin organik olarak gerçekleşmek yerine giderek daha fazla teknoloji tarafından aracılık edildiği kişisel ilişkilerde zamanın yeniden yapılandırılmasına neden olmuştur. Sosyal zamandaki bu değişimin sonuçları karmaşıktır, çünkü sosyal ilişkilerin kalitesini ve derinliğini etkilemekte ve genellikle yüzeysel dijital değişimleri daha zengin, daha anlamlı etkileşimlerin yerine koymaktadır.

Zamanın dijital akışkanlığı, paradoksal bir hızlandırılmış zaman deneyimine yol açmıştır. Teknoloji, artan verimliliği kolaylaştırıp, bireylerin görevleri daha hızlı ve daha kolay bir şekilde tamamlamalarına olanak tanırken, aynı zamanda bireyin zamanına yönelik talepleri de hızlandırmıştır. Dijital bildirimlere anında yanıt verme baskısı, sürekli bağlantıda kalma beklentisiyle birleştiğinde, bireylerin zamanın kendilerinden kayıp gittiğini hissettikleri bir ortam oluşmuştur. Zygmunt Bauman'ın (2000) belirttiği gibi, bu hızlandırılmış zaman duygusu, bireylerin sürekli artan yaşam hızını yönetmek için mücadele ettiği "akışkan modern" durumun bir özelliğidir. Bu bağlamda, zaman artık sadece tahsis edilecek bir kaynak olarak değil, kendisini bireylere dayatan, ritimlerini dikte eden ve hayatlarını kontrol edilemez hissettiren şekillerde yapılandıran bir güç olarak deneyimlenmektedir. Bu nedenle, zamanın dijital akışkanlığı, yalnızca bireylerin zamanlarını nasıl yönettiklerini değil, aynı zamanda onun nasıl geçtiğini nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini de yeniden şekillendirmektedir.

1.1. Dijital platformların Bireylerin Zaman Kullanımı Üzerine Etkileri

Dijital teknolojilerin ortaya çıkışı, modern toplumda zamanın algılanma ve deneyimlenme şeklini derinden değiştirmiştir. Bir zamanlar doğal ve mekanik ritimler tarafından dikte edilen geleneksel zamansal yapılar, sürekli bağlantı ve asenkron etkileşim sağlayan dijital sistemler tarafından giderek daha fazla yeniden şekillendirilmektedir. Sanayi toplumunun sabit programları, talep üzerine erişim ve esnek çalışma modelleri ile karakterize edilen akışkan bir zamansallığa yol açmıştır. Castells'in (2010) iddia ettiği gibi, doğrusal, saat tabanlı zamandan ağ tabanlı zamana geçiş, sosyal ve ekonomik organizasyondaki daha geniş dönüşümleri yansıtır. Bu dijital zamansal değişim, geleneksel geçmiş, şimdi ve gelecek kavramlarına karşı olarak, zamanın dijital etkileşimler tarafından giderek daha fazla parçalandığı ve yeniden yapılandırıldığı bir manzara oluşturmaktadır.

Dijitalleşmenin en önemli sonuçlarından biri, iş ve eğlence arasındaki sınırların geçersizleşmesidir. Dijital teknolojiler, uzaktan çalışmayı, gerçek zamanlı iş birliğini ve anlık iletişimi kolaylaştırarak geleneksel iş günü yapısının çözülmesine yol açmıştır (Mazmanian, Orlikowski & Yates, 2013). Profesyonel ve kişisel zaman arasındaki bir zamanlar net olan ayrımın yerini, bireylerin işle ilgili görevlere sürekli olarak bağlı kaldığı bir model almaktadır. Sonuç olarak, dijital ortamlar artan esneklik paradoksu oluştururken, aynı zamanda bireyler üzerindeki zamansal talepleri yoğunlaştırmaktadır. Bu durum, "işin" daha önce korunan serbest zaman ve dinlenme alanlarına yayıldığı "zamansal kolonizasyon" olgusuna yol açmıştır (Wajcman, 2015).

Dijital çağın tamamlayıcı bir özelliği olarak "Asenkron zaman" kavramı, kendini göstermektedir. Eşzamanlı koordinasyon gerektiren endüstriyel çağ zamansallıklarının aksine, dijital iletişim, bireylerin anında müdahaleye ihtiyaç duymadan farklı zaman dilimleri arasında etkileşime girmesine olanak tanımaktadır (Hassan, 2020). E-posta, mesajlaşma uygulamaları ve bulut tabanlı platformlar, iş ve sosyal etkileşimin gerçek zamanlı kısıtlamalardan bağımsız olarak gerçekleşmesini sağlamıştır. Bununla birlikte, bu esneklik, bireylerin zamanı sıralı ve doğrusal olmaktan ziyade süresiz ve

parçalanmış olarak deneyimlediği zamansal dağılım duygusuna katkıda bulunmaktadır. Bu değişimin psikolojik etkileri arasında artan stres ve sürekli “nöbette” olma duygusu yer alır (Schulz & Robinson, 2019). Ayrıca, dijital zamanın hızlanması, dikkat sürelerini ve bilişsel süreçleri yeniden yapılandırma potansiyeline sahiptir. Sosyal medyada kısa biçimli içeriğin çoğalmasıyla birlikte, bireyler bilgiyi sürekli etkileşim yoluyla değil, hızla değişen aralıklarla işlemeye şartlandırılmaktadır (Rosa, 2013). Bunun, hafıza oluşumu ve uzun süreler boyunca karmaşık fikirlerle meşgul olma yeteneği üzerinde etkileri vardır. Kullanıcıların hızlı bir şekilde art arda birden fazla uyaran arasında geçiş yaptığı dijital ortamların hiper-zamansallığı, Hassan’ın (2017) “zamansal parçalanma” (temporal fragmentation) olarak tanımladığı, zamanın tutarlı bir akış olarak değil, ayrık segmentlerde deneyimlendiği bir duruma katkıda bulunmaktadır.

Dijital bildirimlerin ve algoritmik olarak seçilmiş içeriğin her yerde bulunması bu fenomeni daha da kötüleştirmektedir. Twitter (X), TikTok ve Instagram gibi platformlar, kullanıcı etkileşimini, dikkatin sürekli olarak yeni uyaranlara yönlendirildiği mikro-zamansal birimler etrafında yapılandırır (Zuboff, 2019). Bu durum, derinlik yerine dolaysızlığa öncelik veren, yalnızca kişisel zaman deneyimlerini değil, aynı zamanda daha geniş kültürel tüketim kalıplarını da yeniden şekillendiren bir etkileşim ritmi oluşturur. Görüldüğü gibi dijital çağda zaman, bireylerin yüksek yoğunluklu etkileşim anları ile pasif kaydırma arasında gidip gelmesiyle giderek daha fazla olay odaklı hale gelmektedir (Standage, 2020).

Dijital senkronizasyon, çağdaş zamansal yapıların şekillendirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Çevrimiçi platformlar, küresel ağlardaki etkinlikleri, sosyal etkileşimleri ve ekonomik işlemleri koordine ederek yeni bir zamansal standardizasyon biçimini teşvik etmektedir. Mekanik saatler bir zamanlar sosyal ritimleri belirlerken, dijital teknolojiler benzeri görülmemiş bir ölçekte gerçek zamanlı koordinasyonu mümkün kılmaktadır (Hassan, 2021a). Bu “algoritmik zamansallık” biçimi, dijital işgücü piyasalarını, akış hizmetlerini ve sosyal medya etkileşimlerini yapılandırarak, akışkan ancak hesaplama süreçleri tarafından yüksek oranda düzenlenen bir zaman deneyimini güçlendirmektedir. Aynı zamanda tarihsel süreklilik algısı da dijital arşivler ve hafıza pratikleri ile dönüşmektedir. Büyük miktarda veriyi depolama ve geri getirme yeteneği, bireylerin ve toplumların geçmişle nasıl ilişki kurduğunu hızlı biçimde değiştirme gücüne sahiptir. Tarihsel kayıtlar ile çağdaş yorumlama arasında zamansal mesafe koyan geleneksel arşivlerin aksine, dijital arşivler tarihsel materyale anında erişim sağlamaktadır (Hoskins, 2018). Bu durum, tarihsel olayların dijital söylemde sürekli olarak yeniden ortaya çıktığı ve yeniden ele aldığı ve anlamlandırdığı bir “sürekli mevcudiyet” duygusunu beslemektedir (Garde-Hansen, 2011).

Dijital takvimlere, zaman izleme uygulamalarına ve algoritmik zamanlamaya olan güvenin artması, dijital zamanı günlük yaşama daha da entegre etmektedir. Bu araçlar verimliliği kolaylaştırırken aynı zamanda her anın optimizasyon ve ölçüme tabi tutulduğu bir varoluş biçimini de güçlendirmektedir (Crary, 2014). Zamanın dijital metrikler aracılığıyla ölçülmesi, bireylerin üretkenliklerini içsel deneyimlerden ziyade veriye dayalı kavrayışlar aracılığıyla değerlendirdiği bir kendi kendini gözetleme kültürünü teşvik etmektedir. Bu değişim, Davies’in (2021) “zaman analitiği” olarak tanımladığı, insan faaliyetinin ekonomik ve davranışsal tahmin için sürekli olarak analiz edilebilir birimlere ayrıştırıldığı duruma katkıda bulunmaktadır.

Dijital zaman yapıları, daha yaygın hale geldikçe, yeni etik ve psikolojik zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Dikkatin metalaşması ve zamansal verilerin çıkarılması, zamansal deneyimde özerklik ve eylemlilik hakkında endişelere yol açmaktadır (Couldry & Mejias, 2019). İnsan zamanının makine ritimleriyle artan uyumu, insan yaşamını tarihsel olarak tanımlayan zamansal algının organik, spontane yönlerini aşındırma riski taşımaktadır. Bu, dijital zamansallığın refah, biliş ve sosyal uyum üzerindeki uzun vadeli sonuçları hakkında önemli soruları gündeme getirmektedir. Zamanın dijital akışkanlığı, iş, serbest zaman, biliş ve kültürel hafızayı yeniden şekillendiren zamansal deneyimde temel bir değişimi ortaya koymaktadır. Dijital teknolojiler gelişmeye devam ettikçe, zamansal yapılar üzerindeki etkilerini anlamak, modernitenin zorluklarında gezinmek için çok önemli hale gelmiştir. Gelecekteki araştırmalar, dijital verimliliği insanın zamansal bütünlüğüyle dengeleyen çerçeveler geliştirmek için bu dönüşümün psikolojik, sosyal ve etik boyutlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelidir.

1.2. Kişisel Zaman Yönetiminin Dijital Araçlarla Dönüşümü

Dijital araçların yaygınlaşması, kişisel zaman yönetimini önemli ölçüde dönüştürerek bireylerin günlük görevleri planlama, önceliklendirme ve yürütme şeklini değiştirmektedir. Dijital takvimler, görev yönetimi uygulamaları ve otomatik zamanlama araçları, bilişsel yükü azaltarak ve üretkenliği artırarak daha verimli organizasyonu kolaylaştırmaktadır (Gershon, 2021, s. 45). Bu araçlar, kullanıcıların etkin bir şekilde zaman ayırmasına olanak tanıyarak iş, eğlence ve kişisel gelişimi dengelemek için yapılandırılmış bir yaklaşım sağlamıştır. Geleneksel kâğıt planlayıcılardan dijital platformlara geçiş, birden fazla cihaz arasında erişilebilirliği ve senkronizasyonu artırarak günlük rutinlere sorunsuz entegrasyon sağlamıştır (Moran, 2020, s. 78). Dijital zaman yönetimi araçlarının başlıca avantajlarından biri, hatırlatıcıları ve bildirimleri otomatikleştirerek bireylerin programlarını takip etmelerini sağlamalarıdır. Bu otomasyon, önemli taahhütlerin unutulma olasılığını azaltarak güvenilirliği ve verimliliği artırıcı niteliktedir (Robinson & Godbey, 2019, s. 102). Ayrıca, bu araçlar genellikle tahmine dayalı zamanlama sunmak, geçmiş davranışlara ve iş yükü analizine dayalı olarak toplantılar ve etkinlikler için en uygun zamanları önermek için yapay zekâyı kullanmaktadır (Chen, 2022, s. 119). Bu tür gelişmeler, dijitalleşmenin akıllı yardım yoluyla zaman yönetimini nasıl yeniden tanımladığını göstermektedir.

Kişisel zaman yönetimi için dijital araçlara olan güvenin artması, bireylerin günlük rutinlerinin her yönünü optimize etmeye çalıştıkları bir “hiper verimlilik kültürü”nü de beslemektedir. Çeşitli faaliyetler için harcanan zamanı takip etme yeteneği, üretkenlik kalıpları hakkında değerli bilgiler sağlayarak kullanıcıların programlarında bilinçli ayarlamalar yapmalarına olanak tanımaktadır (Schwartz, 2018, s. 56). Bununla birlikte, bu hiper optimizasyon, serbest zaman ve kendiliğindenlik pahasına verimliliği en üst düzeye çıkarmak için artan baskı gibi istenmeyen sonuçlara yol açabilmektedir. Bilim adamları, bu gelişmelerin kaygı ve strese katkıda bulunabileceğini savunarak sürekli kendini izlemenin psikolojik etkisi hakkında endişelerini dile getirmektedirler (Hassan, 2021b, s. 88).

Dijital platformların kolaylaştırdığı uzaktan çalışma ve esnek programlar, bireylerin zamanlarını daha özerk bir şekilde yönetmelerini sağlamış gibi görünmektedir (Sullivan, 2020, s. 33). Bu esneklik, kişinin programı üzerinde daha fazla kontrol sağlarken, aynı zamanda profesyonel ve kişisel sorumluluklar arasında net bir ayrım yapmada zorluklar oluşturmaktadır. İşle ilgili bildirimlerin ve dijital iletişimlerin her yerde bulunması, “her zaman açık” bir kültüre yol açarak işle ilgili görevlerden ayrılmayı zorlaştırabilmektedir (Peters & Moore, 2019, s. 75). Ayrıca, dijital araçların zaman yönetimi üzerindeki etkisi, sosyal etkileşimlere ve ilişkilere kadar uzanmaktadır. Planlama uygulamaları, toplantıların ve sosyal etkinliklerin sorunsuz koordinasyonunu sağlayarak zamanlama çakışmalarını azaltmış ve kişisel katılımlarda verimliliği artırmış görünmektedir (Davidson, 2019, s. 49). Ancak eleştirmenler, yapılandırılmış programlamaya aşırı bağımlılığın insan etkileşimlerinin kendiliğindenliğini ve organik doğasını azalttığını savunmaktadır (Turner, 2021, s. 97). Zaman yönetiminin mekanizasyonu, birçok yönden faydalı olsa da insan bağlantılarının doğasında bulunan esnekliği ve duygusal nüansı istemeden aşındırabilmektedir.

Dijital zaman yönetimi araçlarının psikolojik etkileri, çağdaş araştırmalarda bir başka ilgi alanıdır. Araştırmalar, bu araçların bilişsel yükü hafifletebilse de zamanlama ve önceliklendirme ile ilgili sürekli seçenek akışı nedeniyle karar yorgunluğuna da katkıda bulunabileceğini göstermiştir (Kahneman, 2018, s. 67). Makine öğrenimi algoritmalarının zaman yönetimi uygulamalarına entegrasyonu, karar verme süreçlerini otomatikleştirerek bu sorunu azaltmaya çalışmaktadır, ancak kişisel programların belirlenmesinde insan eylemliliğinin potansiyel kaybına ilişkin endişeler devam etmektedir (McEwen, 2020, s. 84).

Oyunlaştırmanın dijital zaman yönetimindeki rolü de dikkat çeken bir gelişme olarak ortaya çıkmıştır. Birçok uygulama, kullanıcıları daha iyi zaman yönetimine motive etmek için ödül sistemleri, ilerleme takibi ve rekabet özelliklerini bünyelerinde bulundurmaktadır (Ryan & Deci, 2021, s. 112). Bu platformlar, motivasyon ve pekiştirmenin psikolojik ilkelerinden yararlanarak üretken alışkanlıklar

geliştirmeye çalışmaktadır. Bu tür mekanizmalar katılımı ve disiplini artırabilirken, zaman içinde içsel motivasyonu azaltabilecek dış ödüllere aşırı güvenme risklerini de taşımaktadır (Pink, 2019, s. 59). Buna ilave olarak, dijital zaman yönetimi araçlarının erişilebilirliği, eşitlik endişelerini beraberinde getirmektedir. Bu alanda gelişmiş zamanlama ve üretkenlik uygulamaları yaygın olarak mevcut olsa da teknolojik okuryazarlık seviyesindeki ve erişimdeki eşitsizlikler devam etmektedir (Selwyn, 2021, s. 41). Sosyoekonomik faktörler, bireylerin dijital zaman yönetimi yeniliklerinden ne ölçüde yararlanabileceklerini etkileyerek, üretkenlik ve verimlilikteki mevcut eşitsizlikleri potansiyel olarak daha da kötüleştirmektedir.

Dijital teknolojiler gelişmeye devam ettikçe, kişisel zaman yönetiminin geleceği muhtemelen yapay zekadaki, tahmine dayalı analitik bilimindeki ve davranış bilimindeki daha fazla ilerlemeyle şekillenecektir. Bağlama duyarlı zamanlama ve fizyolojik tepki ölçme (biofeedback) entegrasyonu gibi ortaya çıkan trendler, bireysel ritimlere ve bilişsel durumlara uyum sağlayarak zaman yönetiminde devrim yaratma potansiyeline sahiptir (Brynjolfsson & McAfee, 2022, s. 123). Bununla birlikte, bu yeniliklerin kullanıcılar üzerinde ek baskılar oluşturmak yerine refahı artırmasını sağlamak için etik ve psikolojik hususlar ele alınmalıdır.

1.3. Sosyal Medya ve Zamanın Parçalanması

Modern toplumda sosyal medya, bireylerin zamanı nasıl algıladıklarını ve yönettiklerini etkileyen baskın bir güç haline gelmiştir. Bu fenomenin en önemli etkilerinden biri zamanın parçalanmasıdır. Büyük ölçüde doğrusal ve yapılandırılmış olan geleneksel zaman yönetimi ve zamansal akış biçimleri, sosyal medya platformlarının oluşturduğu sürekli talepler ve dikkat dağıtıcı unsurlar tarafından bozulmaktadır (Kohn, 2021). Facebook, Instagram ve Twitter (X) gibi platformlar aracılığıyla bireyler, dikkatlerini parçalayan ve zaman algılarını bozan sürekli bilgi akışlarına maruz kalmaktadırlar. Dijital ortamlar anında dikkat gerektiren çok sayıda olay ve güncelleme sunarak zamanın parçalanmasına katkıda bulunmaktadır. İster kısa mesajdan, ister bir "tweetten" veya yeni bir gönderiden olsun, her bildirim, bireyleri mevcut faaliyetlerinden çekerek ve onları yeni bir göreve veya düşünce sürecine daldırarak zamansal bir kesinti görevi görmektedir. Sonuç olarak, bireyler genellikle sürekli, akıcı bir deneyim yerine zamanın daha küçük, bağlantısız anlara bölündüğü hissini yaşamaktadırlar (Rosen, 2020).

Ayrıca, sosyal medya, zamanın parçalanmasını daha da kötüleştiren çoklu görevleri teşvik etmektedir. Kullanıcılar sıklıkla çeşitli platformlar ve görevler arasında geçiş yapmakta ve genellikle aynı anda çeşitli dijital iletişim biçimlerine girmektedirler. Bu sürekli görev değiştirme, bilişsel aşırı yüklenmeye ve uzun bir süre boyunca herhangi bir tek aktiviteye odaklanma yeteneğinin azalmasına yol açmaktadır. İnsanlar birden fazla çevrimiçi etkileşimle uğraştıkça, bireylerin herhangi bir aktiviteye yeterli zaman ayırma yetenekleri azalmakta ve bu da zamanın parçalanmış ve geçici olarak algılanmasına neden olmaktadır (Meyer, 2020). Sosyal medyanın yapısı kısa, parçalı etkileşimleri teşvik etmektedir. Gönderiler, videolar ve mesajlar, kısa süreli dikkat patlamalarıyla tüketilmek üzere tasarlanmıştır ve genellikle kullanıcının çok az sürekli katılımını gerektirir. Bu mikro katılım modeli, daha uzun, daha odaklı katılım sürelerinin norm olduğu daha geleneksel iletişim ve zaman yönetimi biçimleriyle tam bir tezat oluşturmaktadır. Sosyal medya, hızlı bilgi tüketimini teşvik ederek zamanın hızlı ve fazla derinlik olmadan geçtiği duygusunu pekiştirmektedir (Turkle, 2017).

Ayrıca, sosyal medya platformlarının algoritmik tasarımı, kullanıcıların zaman algısını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Algoritmalar, genellikle önceki etkileşimlere dayalı olarak, kullanıcının dikkatini çekme olasılığı en yüksek olan içeriğe öncelik vermektedir. Bu, kullanıcılara sürekli olarak kendileriyle etkileşim kurma olasılığı daha yüksek olan içeriğin sunulduğu bir geri bildirim döngüsüyle sonuçlanmaktadır. Bu da daha uzun kullanım sürelerine ve çarpık bir zaman duygusuna yol açmaktadır. Bireylerin zamanlarını nasıl geçireceklerini seçmeleri giderek zorlaşmaktadır ve platformlar dikkatlerini yönlendirerek zamansal deneyimlerin parçalanmasını pekiştirmektedir (Van Dijck, 2013).

Sosyal medyadaki zaman duygusu genellikle esnek olarak algılanır ve kullanıcılar sistem içerisinde gezinirken zamanın nasıl geçtiğini anlamamaktadır. Genellikle “zaman bozulması” olarak adlandırılan bu fenomen, sürekli yeni içerik akışının heyecan duygusu oluşturmaya nedeniyse ortaya çıkmaktadır. Kullanıcılar içeriğe kendilerini kaptırdıkça, ne kadar zaman geçtiğine dair algıları bozulmaktadır. Birkaç dakikalık bir göz atma gibi hissettiren şey, aslında saatlerce etkileşim anlamına gelebilmekte ve sosyal medyanın zaman zaman üzerinde yaratabileceği kafa karıştırıcı etkiyi ortaya çıkarmaktadır (Prensky, 2014). Sosyal medya, kullanıcının zaman deneyimini çarpıtmanın yanı sıra, zamanın değerlendirilme şeklini de değiştirmektedir. Sürekli bağlantıda ve meşgul olma baskısı, bireylerin sürekli değişen çevrimiçi etkileşim ortamına ayak uydurmak için zamanlarının tüketiyormuş gibi hissettikleri bir “zaman kıtlığı” hissine yol açabilmektedir. Bireyler çevrimiçi varlıklarını çevrimdışı sorumluluklarıyla dengelemek için mücadele ettikçe, bu baskı kaygıya ve kişinin zamanı üzerindeki kontrolünü kaybetme duygusuna yol açabilmektedir (Rushkoff, 2013).

Sosyal medya, sosyal etkileşimlerimize giderek daha fazla aracılık ederken, sosyal ilişkileri algılama şeklinizi ve onlara ayırdığınız zamanı da değiştirmektedir. Genellikle hızlı ve kısa süren çevrimiçi etkileşimler, daha uzun, daha anlamlı yüz yüze konuşmaların yerini almaktadır. İletişimde kısalık ve dolaysızlık yönüne doğru kayma, ilişkilerin sürekli ve derin etkileşimlerden ziyade parçalanmış anlarda yaşandığı daha geniş zaman parçalanması eğilimini yansıtmaktadır. Bu, sosyal medyanın sağladığı sürekli bağlantıya rağmen, izolasyon duygusuna ve başkalarıyla bağlantı duygusunun azalmasına yol açabilmektedir (Turkle, 2017).

Sosyal medya, bireylerin zaman içinde kendilerini nasıl inşa ettiklerini ve sunduklarını yeniden şekillendirmektedir. Gönderiler, fotoğraflar ve güncellemeler aracılığıyla kişinin çevrimiçi kimliğini düzenleme yeteneği, bireyleri hayatlarının devam eden anlatısını gerçek zamanlı olarak sergileyen “zaman damgalarını” sürekli olarak güncellemeye teşvik etmektedir. Sosyal medyanın bu gösterişe dayalı yönü, bireyleri hayatlarını bütün bir hikâye olarak görmelerine değil, özenle seçilmiş anlara ayırmaya yönlendirdiği için benlik algılarının parçalanmasına neden olabilmektedir. (Gergen, 2002).

Zamanın bu parçalanması, sosyal medyanın genellikle kişisel zamanı istila ettiği durumlarda ve uzaktan erişime dayalı çalışma tercihlerinin sonuçlarında daha belirgindir. Çalışanlar sosyal medya platformları aracılığıyla ve mobil sistemler üzerinden internet ağına sürekli bağlı olduklarından, işle ilgili mesajlara ve e-postalara günün her saatinde yanıt vermeleri beklenmektedir. Bu durumlar bireylerin tam olarak bağlantıyı kesip yeniden gerçek zamanı hatırlayamadığı ve böylece zaman algılarının daha da parçaladığı zaman baskısı duygularına yol açabilmektedir (McMillan & Morrison, 2019). Ayrıca, sosyal medyada parçalanmış içeriğin sürekli tüketimi, bireylerin bilgi ve enformasyonla etkileşim kurma biçimindeki değişime katkıda bulunmaktadır. Böylece, bireyler, uzun biçimli içerikle ilgilenmek veya bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek için zaman harcamak yerine, kısa, yüzeysel bilgilerle giderek daha fazla etkileşim kurmaktadır. Parçalanmış içeriğin bu hızlı tüketimi, kullanıcıların genellikle karmaşık fikirlerle tam olarak ilgilenmek için zamanları veya odaklanmaları olmadığından, derin, yansıtıcı düşünme pratiklerini azaltmaktadır (Carr, 2011).

Sosyal medyadaki parçalanmış zaman deneyiminin, bireylerin günlük rutinlerini yönetme biçimleri üzerinde de etkileri vardır. Bireyler zamanı etkili bir şekilde tahsis etmekte zorlanabilmektedir. Sürekli bildirim ve güncelleme akışı, bireylerin daha önemli görevlerden uzaklaşarak bu görevleri ertelemesine ve zaman yönetimi eksikliğine yol açabilmektedir (Bergstrom, 2019). Bu odaklanma eksikliği, günlük rutinleri bozabilmektedir. Bireyler kendilerini daha geniş hedefleriyle uyumlu olmayan görevlerle meşgul buldukları için odaklanma eksikliği zamanın kayıp gitmesine sebep olabilmektedir.

Sosyal medyanın zamanı parçalamadaki rolü sadece olumsuz değildir. Sosyal medya platformları, bireylerin başkalarıyla bağlantı kurmaları, deneyimlerini paylaşmaları ve bilgi sahibi olmaları için fırsatlar da sunabilir. Çözüm, bireylerin zamanlarını nasıl yönettikleri ve bu platformları nasıl kullandıklarında yatmaktadır. Dikkatli bir şekilde kullanıldığında, sosyal medya, kişinin zaman algısını bozmadan bağlantıda kalma ve meşgul olma yeteneğini geliştirebilir (Gillespie, 2021). Bununla birlikte, sosyal medyanın zaman parçalanması üzerindeki etkisinin yol açtığı zorlukların

üstesinden kolayca gelinemez. Sürekli içerik akışı, her zaman bağlantıda olma ihtiyacı ve hızlı yanıt verme baskısı, yaygın bir zaman kıtlığı duygusuna katkıda bulunmaktadır. Bu durum dinamik bireylerin günlük yaşamlarını nasıl deneyimlediklerini şekillendirmekte ve zamanlarındaki rekabet taleplerini yönetmek için mücadele ederken genellikle stres, kaygı ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Hochschild, 2012).

Netice itibariyle sosyal medya, modern toplumda zamanın parçalanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Sürekli bilgi akışı, çoklu görevleri teşvik etmesi ve algoritmik tasarımı sayesinde sosyal medya, bireylerin zamanı nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini yeniden şekillendirmektedir. Sosyal medya, bağlantı ve katılım için fırsatlar sunarken, aynı zamanda bireylerin zamanlarını etkili bir şekilde yönetme becerilerinin önünde büyük zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bireyler dijital çağın karmaşıklıklarında gezinmeye devam ettikçe, çevrimiçi ve çevrimdışı yaşamlarını dengelemenin yollarını bulmak, daha sürekli ve uyumlu bir zaman deneyimini geri kazanmak yaşamsal bir önem arz etmektedir.

2. Küresel Senkronizasyon ve Zaman Rejimi

Dijital çağda, küresel senkronizasyon kavramı, toplumların zamanı nasıl deneyimlediğinin ve yönettiğinin temel bir yönü olarak ortaya çıkmıştır. Dijital teknolojiler coğrafi sınırları aştıkça, dünya genelinde zamanın senkronizasyonu modern yaşamın çok önemli bir unsuru haline gelmiştir. Küresel senkronizasyon, finansal işlemlerden iletişime kadar faaliyetlerin saat dilimleri arasında benzeri görülmemiş bir hassasiyetle koordinasyonuna olanak tanımaktadır. Giddens'a (1990) göre, bu senkronizasyon büyük ölçüde standartlaştırılmış zaman sistemlerinin yaygın kullanımının ve dijital teknolojilerin küresel erişiminin bir sonucudur. İnternet, uydu sistemleri ve küresel konumlandırma teknolojileri sayesinde, bireyler ve kuruluşlar, yerel saat dilimlerinin getirdiği sınırlamaları aşarak eylemlerini yüksek bir doğruluk derecesiyle senkronize edebilmektedirler. Bu aynı zamanda, yaşam ritminin giderek artan bir şekilde, yerel kültürel veya sosyal bağlamları göz ardı eden evrensel bir zaman rejimine göre yapılandırıldığı bir tür zamansal homojenizasyona da yol açmaya başlamıştır.

Bu anlamda, zamanın küresel senkronizasyonu, farklı sektörlerde zamanın algılanma ve kullanılma şekli üzerinde derin etkiler oluşturmaktadır. Ekonomik alanda, çalışma saatlerinin ve piyasa faaliyetlerinin senkronizasyonu, finansal piyasaların farklı zaman dilimlerinde sürekli olarak faaliyet gösterdiği birbirine daha çok bağlı bir küresel ekonomiye katkıda bulunmuştur (Castells, 2010). İş dünyasında gerçek zamanlı ticaret ve küresel iletişime olan talep, iş ve üretkenliğin artık geleneksel ofis saatleriyle sınırlı olmadığı yedi gün yirmi dört saat bir zaman rejiminin kurulmasına yol açmıştır. Küresel pazarlarda zaman sınırlarının değişime uğraması, yalnızca işlerin yürütülme hızını değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda iş-yaşam dengesinin yönetimi ile ilgili yeni zorluklar da ortaya çıkarmıştır. Çalışanlar farklı saat dilimlerinde bağlantıda kalmak için dijital araçlara giderek daha fazla bağımlı hale geldikçe, anında yanıt verme beklentileri daha yüksek stres seviyelerine ve kişisel zamanın aşınmasına yol açmaya başlamıştır (Korunka, 2019). Bu sürekli senkronizasyon ihtiyacı, bireylerin zamansal özerkliğini bozarak zamanı küresel pazarda işlem gören bir metaya dönüştürmektedir.

Ekonomik değişimlere ek olarak, küresel senkronizasyon kavramı kültür ve sosyal etkileşimler alanına da uzanır. Dijital platformlar ve küresel iletişim ağları günlük yaşama daha fazla entegre hale geldikçe, yeni, homojenleştirilmiş bir küresel kültürel zaman rejimini teşvik etmişlerdir. Bu küresel senkronizasyon, eğlence medyasının küresel yayılımı, çevrimiçi etkinlikler ve uluslararası iş birliği gibi fenomenlerde belirginleşmiştir. Bununla birlikte, zaman dilimleri ve yerel kültürel uygulamalar giderek daha fazla küresel bir zaman rejimine dahil edildikçe, kendilerini yerel gelenekler ve küresel senkronizasyonun talepleri arasında sıkışmış bulan bireyler ve topluluklar arasında artan bir zamansal yer değiştirme duygusu oluşmuştur. Küreselleşen dijital iletişim, bilgi akışını ve bağlanabilirliği hızlandırdıkça, zaman daha akışkan hale gelmiş ve bireylerin genellikle yerel ritimlerine uymayan programlara uyum sağlamaları gerekmiştir (Aydın & Karademir, 2019b). Bu değişim, daha hızlı değişimleri ve küresel iş birliğini kolaylaştırırken, aynı zamanda kişisel zamanın ve kültürel uygulamaların genellikle arka plana atıldığı zamansal bir parçalanma duygusu da getirmiştir.

Küresel senkronizasyonun kapsayıcı sonucu, yalnızca ekonomik ve sosyal faaliyetleri değil, aynı zamanda kişisel yaşamları da yöneten baskın bir zaman rejiminin kurulmasıdır. Harvey (1990) tarafından tanımlanan bu zaman rejimi, kapitalist yapıların zaman algısını ve örgütlenmesini nasıl şekillendirdiğini yansıtmaktadır. Zamanın küresel bağlamda metalaşması, bireylere programlarını küresel kapitalizmin talepleriyle uyumlu hale getirmeleri için uygulanan baskıların yoğunlaşmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, zaman artık kişisel veya kültürel bir fenomen olarak değil, günlük yaşamın temposunu belirleyen standartlaştırılmış ve dışsal bir güç olarak deneyimlenmektedir. Küresel bilgiye gerçek zamanlı olarak erişme yeteneği, iş bağlamlarında anında yanıt verme baskısı ve kültürel faaliyetlerin senkronizasyonu, yerel veya bireysel zamansallıktan kopuk bir zaman deneyimine katkıda bulunmuştur.

2.1. Sürekli Dijital Erişilebilirliğin İş ve Özel Yaşam Üzerindeki Etkileri

Günümüzün giderek daha bağlantılı hale gelen dünyasında, sürekli dijital erişilebilirlik yaşamın ana karakteristiği haline gelmiştir. Dijital araçların belirlediği gündelik yaşantının ulaşılabilirlik üzerine kurulu olması insanların zamanlarını yönetme biçiminde önemli bir değişime yol açmıştır (Çalışkan & Yılmaz, 2020). Sürekli erişilebilir olma hali aslında iş ilişkileri için planmış süreçlerin doğal bir parçası olarak gelişirken teknik bir süreç olarak düşünülmüştür. Oysa insan teknik bir varlık değil sosyal ve duygusal bir varlıktır ve bu yönleriyle kültür üretir. Söz konusu sosyal nitelikler açısından sürekli çok yönlü ulaşılabilirlik veya sürekli iletişim doğal bir durum olarak kabul edilemez. Bu insanın zihin, duygu ve anatomik yapısı yönünden sürdürülebilir değildir. Oysa tüm gelişmeler bilimsel uyarılara rağmen bunları görmezden gelerek devam etmektedir. Sürekli dijital erişilebilirliğin ilk göze çarpan etkisi, profesyonel ve kişisel zaman arasındaki sınırların kaybolmaya başlamasıdır. Geçmişte, bireyler işlerini ofiste geride bırakabilirlerdi ve bu da profesyonel ve özel yaşamları arasında net bir ayırım yapılmasına olanak tanırırdı. Bununla birlikte, akıllı telefonların ve diğer mobil cihazların ortaya çıkışı, iş e-postalarının ve mesajlarının herhangi bir zamanda alınabileceği ve anında yanıt talep edilebileceği anlamına gelmeye başlamıştır. Bu değişim, bireylerin genellikle işle ilgili sorunları normal çalışma saatleri dışında ele almak zorunda hissetmelerine neden olmakta ve bu da kişisel zamana izinsiz giren bir çalışma ortamı müdahalesi olarak algılanmaktadır (Rosen, 2020). Görülen gelişmeler karşısında bireyler mesleki rollerinin taleplerinden yeterince ara veremedikleri veya dinlenemedikleri için kronik stres yaşayabilmekte, erişilebilir ve duyarlı kalma konusundaki sürekli baskı, genellikle zihinsel ve fiziksel yorgunluğa neden olarak hem üretkenliği hem de refahı azaltabilmektedir (Maslach & Leiter, 2016).

Sürekli dijital erişilebilirlik, iş-yaşam dengesini etkilemenin yanı sıra, bireylerin özel yaşamlarını yapılandırma biçimini de etkilemektedir. Dolayısıyla sosyal etkileşimler, eğlence ve duygusal paylaşım ortamları, iş ortamının dijital müdahaleleriyle yürütülen, özensiz, odaklanmadan yoksun, sinerjisi zayıf adeta hibrit bir form almaya başlamıştır. İnsanlar artık her an karşılaşılabilircek bildirimler veya mesajlar nedeni ile dikkati dağılmadan kesintisiz kişisel faaliyetlerde bulunma imkanını bulamamaktadır. Sürekli dijital bilgi akışı, yemek yerken, arkadaşlarla sosyalleşirken veya aileyle vakit geçirirken geleneksel özel anları kesintiye uğratmaktadır (Turkle, 2017). Zaman akışının bu şekilde bozulması, parçalanmış bir kimlik duygusuna ve kişisel deneyimlerin kalitesinde azalmaya yol açmaya başlamıştır (Hochschild, 2012).

Bu gelişmeler etkisinde hem iş hem de özel yaşamda bir aciliyet kültürü biçimlenmiştir. İster işyerinde ister sosyal etkileşimlerde olsun, genellikle hızlı bir yanıtın gerekli olduğu varsayımı vardır ve bu da bireyleri dijital iletişimi daha önemli etkileşim biçimlerine göre önceliklendirmeye yönlendirmektedir. Bu aciliyet kültürü, bireylerin düşüncelerini daha kapsamlı bir şekilde düşünmek için zaman ayırmaları yerine hızlı yanıt verme konusunda baskı hissettiklerinden, aceleyle karar vermelerine ve daha az düşünceli yanıtlara yol açabilmektedir (Bergstrom, 2019). Sürekli dijital erişilebilirliğin etkisi, aile ve sosyal ilişkilerin yönetiminde de hissedilmektedir. Çoğu durumda, anında iletişim kurma yeteneği, yüz yüze etkileşimler pahasına dijital konuşmalarda artışa yol açmıştır. Dijital platformlar, uzak mesafelerde aile ve arkadaşlarla iletişim halinde kalmanın avantajını sunarken, bu etkileşimlerin kalitesi genellikle tehlikeye atılmaktadır. Mesajlaşmanın rahatlığı, daha derin, daha anlamlı

konusmaların yerini almakta ve sık iletişime rağmen sosyal kopukluk duygularına yol açabilmektedir (Gergen, 2002). Bu kültürel değişim, bireylerin özellikle müşteriler, meslektaşları veya üstleri ile sık sık iletişim gerektiren işlerde gece gündüz haftanın her günü ulaşılabilir olmalarını beklemektedir. Sonuç olarak, bireyler genellikle geleneksel olarak çalışma dışı saatlerde bile her zaman işleriyle ve sosyal ağlarıyla meşgul kalmaları için içsel bir baskı hissetmektedirler. İş ve kişisel konularla bu sürekli etkileşim, bireylerin zamanları üzerindeki kontrol duygusunu ve gerektiğinde bağlantıyı kesme yeteneklerini zayıflatabilmektedir (Van Dijck, 2013).

Sürekli dijital erişilebilirliğin dikkate değer bir sonucu, bireylerin bilişsel yükü üzerindeki etkisidir. İş e-postaları, sosyal medya güncellemeleri ve anlık mesajlaşma gibi farklı dijital platformlar arasında sürekli geçiş yapmak, bunaltıcı olabilen zihinsel bir iş yükü oluşturmaktadır. Bu bilişsel aşırı yüklenme, görevlere odaklanma yeteneğini azaltmakta ve üretkenlik seviyesinin düşmesine neden olabilmektedir. Ayrıca, sürekli olarak yeni bilgileri işleme ve mesajlara yanıt verme ihtiyacı, iş kalitesini ve kişisel deneyimleri azaltmaktadır (Rosen, 2020). Dijital erişilebilirlik ve iş sorumluluklarının kesişimi, işin geleceği hakkında da soruları gündeme getirmektedir. Kısmen dijital iletişim araçlarının sürekli erişilebilirliğinden kaynaklanan uzaktan çalışmanın yükselişi, bireylerin çalışma ortamlarıyla etkileşim kurma şeklini değiştirmektedir. Uzaktan çalışma esneklik sunarken, çalışanlar iş ve ev ortamları arasında net sınırlar koymakta zorlandıkları için işin kişisel zamana yayılma riskini de artırmaktadır. Bu alanların harmanlanması, çalışanların refahını etkileyen iş-yaşam ayrımı eksikliğine neden olabilmektedir (Çalışkan & Yılmaz, 2020).

Özel yaşamda, dijital araçların sürekli varlığı, genellikle “hiç bitmeyen bir şimdi” olarak tanımlanan duruma yol açmıştır. Sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları, insanları her zaman bağlantıda kalmaya teşvik ederek zamansal bir yönelim bozukluğu duygusuna yol açmaktadır. Bireyler, günlerinin farklı aşamaları arasında net bir ayırım yaşamak yerine, genellikle mesajları kontrol etme, gönderilerle etkileşim kurma ve bildirimlere yanıt verme gibi sonsuz bir döngüye yakalanmaktadır. Bu net zaman sınırlarının olmaması, parçalanmış bir zaman duygusuna yol açmaktadır (Bergstrom, 2019, Prensky, 2014).

Bu zorluklara rağmen, bazı kişiler sürekli dijital erişilebilirliğin etkilerini yönetmek için başa çıkma stratejileri geliştirmiştir. Zaman engelleme, bildirimleri kapatma ve dijital etkileşim için sınırlar belirleme gibi uygulamalar, zaman içinde kontrolü yeniden kazanmak için yaygın yöntemler haline gelmiştir. Bu stratejiler, dikkat dağıtıcı unsurları sınırlamak ve bireylerin dijital mesajların ve bildirimlerin sürekli kesintisi olmadan daha önemli görevlere odaklanmak veya kişisel faaliyetlerde bulunmak için zamanları olmasını sağlamak için tasarlanmıştır (Harris, 2017). İşyerinde şirketler, sürekli dijital erişilebilirliğin çalışanların refahı üzerindeki zararlı etkilerini giderek daha fazla kabul etmektedir. Birçok kuruluş, belirlenmiş “çevrimdışı” dönemler oluşturmak veya çalışanları tatillerde ve hafta sonları işten ayrılmaya teşvik etmek gibi dijital aşırı yükü azaltmayı amaçlayan politikalar uygulamaya başlamıştır. Bu kuruluşlar, çalışanların işten uzakta zaman geçirme ihtiyacını kabul ederek, daha sağlıklı bir çalışma ortamını teşvik etmeyi ve tükenmişliği önlemeyi amaçlamaktadır (McMillan & Morrison, 2019).

Sürekli dijital kullanılabilirlik, aynı zamanda anlık tatmine olan bağımlılığı da teşvik etmektedir. Bilgiye erişmenin, başkalarıyla iletişim kurmanın ve dijital eğlenceye katılmanın kolaylığı, anında ödüller beklemeye yönelik kültürel bir değişime yol açmaktadır. Dijital katılımın anlık doğası, hazı erteleme ve uzun vadeli hedeflere odaklanma yeteneğini azalttığından, bu değişimin bireylerin zaman algısı üzerinde olumsuz sonuçları vardır. Bu kültürel değişim hem işi hem de özel yaşamı etkiler, çünkü bireyler daha yansıtıcı ve düşünceli yaklaşımlar yerine hızlı tepkilere ve anında katılıma öncelik verir (Carr, 2011).

Bu zorluklara rağmen, sürekli dijital erişilebilirliğin potansiyel faydaları da vardır. Örneğin, özellikle uzaktan çalışma veya esnek çalışma saatleri bağlamında, bireylerin zamanlarını nasıl organize ettikleri konusunda daha fazla esneklik sağlar. Dijital araçlar, aile üyeleri, iş arkadaşları ve arkadaşlar arasında daha iyi koordinasyonu kolaylaştırarak bağlantıda kalmayı ve sorumlulukları yönetmeyi kolaylaştırabilir. Bununla birlikte, faydalar, sürekli kullanılabilirliğin dezavantajlarına ve dijital

tükenmişlik potansiyeline karşı dikkatli bir şekilde dengelenmelidir (Van Dijck, 2013). Örneğin sürekli dijital erişilebilirliğin önemli bir etkisi, uyku düzeni üzerinedir. Hemen her zaman ulaşılabilir olma beklentisi, bireylerin yatmadan önce bağlantıyı kesme yeteneğini bozabilir. Ekranlardan gelen mavi ışığa maruz kalmak, mesajlara veya e-postalara akşam geç saatlere kadar yanıt verme baskısıyla birleştiğinde, uykuya dalmada zorluklara ve daha düşük uyku kalitesine neden olabilir. Zamanla, bu bozulma kronik uyku yoksunluğuna yol açarak dijital bağlantının zihinsel ve fiziksel sağlık üzerindeki olumsuz etkilerini daha çok belirginleştirebilir (Harris, 2017).

Özetle, sürekli dijital erişilebilirliğin hem iş hem de özel yaşam üzerinde derin etkileri vardır. Bağlantı ve esneklik için önemli fırsatlar sunarken, aynı zamanda zaman yönetimi, iş-yaşam dengesi ve kişisel refah ile ilgili zorlukları da beraberinde getirir. Bireyler dijital olarak bağlantılı bir dünyada yaşamının karmaşıklıklarında gezinirken, dijital katılımı yönetmek için net sınırlar oluşturma ve stratejiler benimseme ihtiyacı, sağlıklı ve dengeli bir zaman algısını sürdürmek için çok önemlidir.

2.2. Dijital Platformların Küresel Zaman Standardizasyonuna Etkisi

Dijital platformlar, dünya genelinde zamanın standardizasyonuna önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Dijital teknolojilerin yaygın olarak kullanılmasından önce, zamanın ölçülmesi yerel geleneklerden, uygulamalardan ve bölgesel saat dilimlerinden büyük ölçüde etkilenmekteydi. Bununla birlikte, sosyal medya, küresel iletişim araçları ve dijital çalışma alanları gibi dijital platformların ortaya çıkışı, zamana yaklaşımı giderek daha tekdüze bir duruma getirmiştir. Çalışma saatlerinin, iş toplantılarının ve sosyal faaliyetlerin senkronizasyonu, dijital araçların kolaylaştırdığı birbirine bağlılık sayesinde artık sınırlar arasında daha standart hale getirilmiştir (Zohar, 2020). Bu dönüşüm küresel ölçekte zaman algısını yeniden şekillendirmiştir. Dijital platformların zaman standardizasyonu üzerindeki ana etkilerinden biri, faaliyetleri farklı zaman dilimlerinde gerçek zamanlı olarak senkronize etme yeteneğidir. Video konferans, gerçek zamanlı mesajlaşma ve işbirlikçi çevrimiçi platformlar gibi teknolojiler, dünyanın çeşitli yerlerinden bireylerin sorunsuz bir şekilde etkileşim kurmasına olanak tanır. Bir zamanlar fiziksel yakınlıkla kısıtlanan bu gerçek zamanlı etkileşim, bir zamanlar saat dilimi farklılıklarıyla ilişkilendirilen gecikmeler olmadan faaliyetlerin koordine edilebileceği küreselleşmiş bir zaman duygusuyla sonuçlanmıştır (Rosenberg, 2016). Böylece, bölgeler arasındaki zamansal ayrımlara daha az uyulur ve küresel programların senkronizasyonuna daha fazla odaklanılır.

Google Takvim, Zoom ve Slack gibi platformların yükselişi, küresel çalışma ortamlarında saat dilimi karışıklığının neredeyse ortadan kaldırılmasını sağlamıştır. Bu platformlar, bireylerin toplantıları planlamasına ve görevleri birden çok saat diliminde kolaylıkla paylaşmasına olanak tanıyan özellikler içerir. Sonuç olarak, farklı kıtalardan işçiler artık coğrafi konumdan bağımsız olarak aynı anda iş birliği yapabilir ve ulusal sınırları aşan yeni bir tür zamansal verimlilik oluşturabilir (Yılmaz & Çalışkan, 2020).

Zamanın bu standardizasyonu, küresel finans piyasaları dünyasında da belirgindir. Dijital ticaret platformları, günün her saatinde çalışmakta ve uluslararası piyasalarda senkronize bir şekilde işlemleri kolaylaştırmaktadır. Küresel borsaların dijital olarak birbirine bağlı oluşu, yatırımcıların ve borsacıların artık bölgesel piyasa saatlerinin kısıtlamalarıyla karşı karşıya kalmamalarını ve piyasa değişimlerine yanıt olarak işlemlerin anında gerçekleşmesini sağlamaktadır. Küresel finansal sistemlerin bu dijital entegrasyonu, yerel zaman döngülerinden yararlanmayı azaltarak ve finans sektöründe daha standart bir zaman algısına katkıda bulunarak, günün her saati bir piyasa ortamı oluşturmıştır (Bergstrom, 2019). Ayrıca dijital platformlarda zamanın dijitalleşmesi sosyal uygulamaları da etkilemektedir. Örneğin sosyal medya platformları, küresel iletişime daha standart bir yaklaşım getirmiştir. Facebook, Instagram ve Twitter (X) gibi platformlar, konumdan bağımsız olarak kullanıcılar arasında anlık iletişimi kolaylaştırmaktadır. Dünyanın dört bir yanındaki kullanıcıların gerçek zamanlı olarak aynı etkinliklere katıldığı bu ortak zamansal deneyim, kolektif bir zaman algısı oluşturmaktadır. Sosyal medya platformlarında içerik paylaşımının ve katılımının sürekli olarak bağlantıda ve bilgili olma duygusunu pekiştirmesi daha birleşik bir küresel zaman standardını güçlendirmektedir (Turkle, 2017).

Dijital emek bağlamında, zaman standardizasyonu, çalışanların farklı saat dilimlerinde ulaşılabilir kalacağına dair yaygın beklentiye de yol açmıştır. Uzaktan çalışma ve serbest çalışma giderek daha popüler hale geldikçe, çalışanların anında kullanılabilirliğe ve yanıt vermeye öncelik veren küresel zaman standartlarına uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu beklenti, geleneksel 9'dan 5'e iş gününün artık norm olmadığı ve birçok kişinin çeşitli saat dilimlerinde esnek bir şekilde çalışmasının beklendiği bir duruma yol açmıştır. Dijital platformlar sürekli bağlantıya izin verdiği için iş ve serbest zaman arasındaki sınır giderek daha akışkan hale gelmiştir (Hochschild, 2012).

Dijital platformların küresel zaman standardizasyonu üzerindeki etkisi, küresel medya tüketimine de uzanmaktadır. Netflix, YouTube ve Spotify gibi yayın hizmetleri, bireylerin bulundukları yerden bağımsız olarak içeriğe istedikleri zaman erişebilecekleri küreselleşmiş bir eğlence deneyimi oluşturmaktadır. Bu isteğe bağlı model, insanların medya ile etkileşim kurma şeklini değiştirmiştir ve zamanın artık eğlence tüketimi için sınırlayıcı bir faktör olmadığı yönünde algı oluşturmıştır. Bunu yaparken, söz konusu platformlar yerel zaman kısıtlamalarının kullanım dışı kalmasına yol açmış ve medyaya anında erişimin olduğu küresel bir tüketim kültürünü mümkün kılmıştır (Prensky, 2014).

“Küresel zaman” kavramı, Siri, Alexa ve Google Asistan gibi dijital asistanların yükselişiyle daha da güçlenmektedir. Bu araçlar, standartlaştırılmış zaman sistemlerine dayalı olarak çalışmakta ve küresel zaman referans noktalarını herhangi bir anda erişilebilir hale getirmektedir. Bu dijital asistanların günlük hayata entegrasyonu, coğrafi konumlarından bağımsız olarak bireylere sürekli olarak tekil, standartlaştırılmış bir zamanın hatırlatılması anlamına gelmektedir. Bu dijital platformların günlük yaşamda kullanımıyla senkronize küresel zamana artan bağımlılık da gelişmiştir (Carr, 2011). Dijital platformların zaman standardizasyonu üzerindeki bir diğer önemli etkisi, özellikle teknoloji ve iletişime dayanan sektörlerde çalışma programlarının dönüştürülmesidir. Örneğin, bilgi teknolojileri, müşteri hizmetleri ve finans gibi sektörler, dijital araçların sağladığı küresel bağlantı nedeniyle artık 24 saatlik bir döngüde çalışmaktadır. Çalışma ortamındaki bu düzen, çalışanların farklı saat dilimlerinde bulunan müşterilere ve iş arkadaşlarına uyum sağlamak için geleneksel mesai saatleri dışında da çalışmaları gerekebileceği anlamına gelmektedir. Gerçek zamanlı olarak iş birliği yapma yeteneği, işyerinde zamanın nasıl anlaşıldığını temelden değiştirmiştir. (Zohar, 2020).

Daha geniş bir toplumsal düzlemde, zamanın dijital platformlar aracılığıyla senkronize edilmesi, kültürel zaman algılarını da etkilemiştir. Dünyanın birçok yerinde, yerel saate ve bölgesel takvimlere dayanan geleneksel uygulamaların yerini daha tekdüze, küreselleşmiş zaman yapısı almıştır. Bu değişim, faaliyetlerin doğal veya yerel zaman döngülerinden ziyade dijital araçlar ve platformlar tarafından giderek daha fazla dikte edildiği daha standart bir küresel yaşam ritminin oluşturulmasına yol açmıştır. Sonuç, bir zamanlar farklı bölgeleri karakterize eden zaman algılarının çeşitliliğinin kaybolmasıdır (Gergen, 2002). Bu yeni küresel zaman standardizasyonu, dijital platformların taleplerine ayak uydurmak için faaliyetlerin daha hızlı yürütülmesinin gerektiği bir zaman sıkıştırma duygusuna yol açmıştır. Dijital bağlantıya eşlik eden hızlandırılmış yaşam temposu, “zaman yoksulluğu” olarak adlandırılan bir kavram olan zamanın her zaman tükendiği algısına yol açmıştır. Dijital platformların verimliliği ile daha da kötüleşen sürekli üretkenlik talebi nedeniyle bireyler artık daha fazla görevi daha az zamana sığdırma baskısı hissetmektedir (Rosen, 2020). Zaman algısındaki bu değişim, stresin ve zihinsel yorgunluğun artmasına yol açmıştır.

Zamanın dijital platformlar aracılığıyla küresel olarak senkronize edilmesi, kişisel ilişkileri de etkilemiştir. Sürekli dijital katılımı sürdürme beklentisi, farklı zaman dilimlerinde hem profesyonel hem de kişisel olarak sürekli bir iletişim döngüsüne yol açmıştır. Bu sürekli etkileşim içinde bireylerin her saat dijital mesajlara ve e-postalara yanıt vermeleri beklendiğinden, zihinsel düzen bozulmakta, yaratıcı bilinç yaralanmakta, yaşamsal normaller değişmektedir. Sonuç olarak, bireylerin erişilebilirliği dijital platformların taleplerine göre şekillendiği için kişisel zaman giderek daha fazla metalaşmaktadır (Harris, 2017).

Küresel zaman standardizasyonunun bir diğer önemli etkisi, yaşamın doğal ritimleri üzerinde oluşturduğu baskıdır. Dijital platformlar yalnızca zamana daha standart bir yaklaşım ortaya çıkarmakla kalmamış, aynı zamanda zamanı işaretlemek için doğal dünyaya olan geleneksel bağımlılıktan

ayrılmaya da yol açmıştır. Örneğin, uyku düzenini, çalışma saatlerini ve sosyal etkileşimleri düzenlemek için dijital cihazların kullanılması, bireylerin artık güneş veya mevsimsel değişiklikler gibi doğal zaman göstergelerine bağımlı olmadığı anlamına gelmektedir. Bu değişim, zamanın metalaşmasına yönelik daha geniş bir toplumsal eğilimi yansıtmaktadır (Van Dijck, 2013). Zamanın dijital standardizasyonu, hükümetlerin ve uluslararası kuruluşların faaliyetlerini yapılandırma biçimlerinde de görülmektedir. Özellikle ticaret, diplomasi ve uluslararası hukuk alanlarında küresel koordinasyon artık daha birleşik bir zamansal çerçeve içinde faaliyet göstermektedir. Bu senkronizasyon, sınırlar arası iş birliğini kolaylaştırmak ve küresel sistemlerin sorunsuz işlemesini sağlamak açısından önemsenmektedir. Bu süreçleri yönetmek için dijital platformların kullanılması, uluslararası konferansların planlanmasından küresel ekonominin yönetilmesine kadar her şeyi etkileyen evrensel bir zaman standardının geliştirilmesine sebep olmuştur (McMillan & Morrison, 2019).

Dijital platformların etkisi artmaya devam ettikçe, küresel zaman standardizasyonuna yönelik eğilimin de artması olasıdır. Dijital araçların hayatın her alanında artan hakimiyeti, zaman algısının bu teknolojiler tarafından şekillendirilmeye devam edeceğini ve küresel zaman pratiklerinde daha fazla yakınlaşmaya yol açacağını göstermektedir. Dijital platformlar küresel ölçekte zamanı koordine etmenin ve yönetmenin birincil aracı haline geldikçe, bu değişimin bireylerin ve toplumların zamanı nasıl deneyimledikleri üzerinde kalıcı etkileri olacaktır (Bergstrom, 2019).

Dijital platformların küresel zaman standardizasyonu üzerindeki etkisi, modern toplumda zamanın nasıl algılandığı ve yönetildiği üzerinde derin etkilere sahiptir. Çalışma programlarının, sosyal etkileşimlerin ve küresel işlemlerin dijital senkronizasyonu, daha tekdüze bir küresel yaşam ritminin oluşturulmasına yol açmıştır. Bu gelişme, verimlilik ve bağlanabilirlik açısından önemli avantajlar sunarken, aynı zamanda yerel saat uygulamalarının aşınması ve daha hızlandırılmış, “her zaman açık” bir kültürün potansiyel sonuçları hakkında endişeleri de artırmıştır.

3. Dijitalleşmenin Zaman-Mekân Algısı Üzerindeki Etkileri

Dijitalleşme, modern toplumda bireylerin hem zamanı hem de mekânı algılama şeklini temelden değiştirmiştir. İnternet, mobil iletişim ve bulut bilişim gibi teknolojilerin ortaya çıkışı, geleneksel sınırları yıkmış ve bilgilerin çok uzak mesafeler arasında anında aktarılmasına izin vermiştir. Bu değişim, Castells’in (2010) “zamansız zaman” fenomeni olarak adlandırdığı, coğrafi alanın bilgi akışında daha az önemli hale geldiği duruma yol açmıştır. Konumdan bağımsız olarak bilgiye küresel olarak erişme ve yayma yeteneği, zaman ve mekân arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlayarak geleneksel mesafe, süre ve yerellik kavramlarını arasındaki bağıntıyı zayıflatmıştır. Sonuç olarak, insanlar, bir zamanlar önemli zaman yatırımları gerektiren faaliyetlerin artık anlık olarak tamamlandığı ve günlük yaşamın geleneksel ritimlerini bozduğu bir zaman mekân ilişkisi içerisinde yaşamaktadırlar.

Zamanın sıkıştırılması, özellikle iş ve sosyal etkileşimler bağlamında, mekân ve zamanın birbirinden ayrılmasıyla yakından ilgilidir. Dijital olarak aracılık edilen bir ortamda, bireyler artık profesyonel veya kişisel etkileşimlerde bulunmak için fiziksel yakınlıkla sınırlı değildir. Uzaktan çalışmanın, sanal toplantıların ve sosyal medya platformlarının yükselişi, insan etkileşimlerinin mekânsallığını yeniden şekillendirerek onları fiziksel varlığa daha az bağımlı hale getirmiştir (Harvey, 1990). Sonuç olarak, bireyler fiziksel mesafenin önemsiz olduğu bir “telepresence” duygusu yaşamaktadırlar. Yani dijital iletişim teknolojileri aracılığıyla fiziksel olarak bulunulmayan bir ortamda yüksek kaliteli video konferans sistemleri, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları benzeri teknolojilerle varlık hissi oluşturmaktadırlar. Ancak sürekli görev akışı ve iletişim sürekli bir dikkat talebi oluşturmaktadır. Bireylerin kendilerini birden fazla zaman diliminde ve dijital platformda görevleri ve ilişkileri yönetirken bulmaları mekânlar arası sınırların silinmesine yol açmaktadır. Bu değişim geleneksel zaman yönetimi ve mekânsal organizasyon kavramlarına yeni bir boyut kazandırmıştır (Korunka, 2019). Dijital teknolojiler, zamanın nasıl organize edildiğinin yeniden yapılandırılmasını kolaylaştırmış ve genellikle daha parçalı ve hızlandırılmış bir deneyimi yaşatmıştır. Mobil cihazların ve sosyal medya platformlarının yaygın kullanımı, bireylerin sürekli olarak gerçek zamanlı bilgilere ve anında yanıt verme baskısı oluşturan olaylara maruz kaldığı “kronososyal” zaman olarak adlandırılabilir bir duruma yol açmıştır. Sosyal ilişkiler mekân merkezli olmaktan çıkarak zaman

merkezli olmaya başlamıştır. Önemli olan iş ve özel yaşamla ilişkili iletiler ve bunların en hızlı biçimde cevaplanmasıdır. Her an her mekânda orayla ilişkisiz bir ilişki kurulabilmekte ve davranışları belirleyebilmektedir.

Zaman-mekân algısının dijitalleşmesi, zamanın toplumsal inşasıyla ilgili yeni zorlukları da beraberinde getirmektedir. Küresel senkronizasyon çeşitli sektörlerde nüfuz etmeye devam ettikçe, zamanın paylaşılan, kolektif bir deneyim olarak algılanması giderek yaygınlaşmakta ve güçlenmektedir (Giddens, 1990). Dijital platformlar, küresel iletişim ve iş birliğini kolaylaştıran standartlaştırılmış zaman sistemleri üzerinde çalışmakta, ancak aynı zamanda yerel zaman ritimlerinin ve kültürel uygulamaların aşınmasına da yol açmaktadırlar. Aydın ve Karademir (2019a), dijital platformlar tarafından kolaylaştırılan küresel zaman senkronizasyonuna doğru kaymanın, yerel, kültürel ve kişisel zaman kavramlarının küreselleşen dijital dünyanın talepleri tarafından kapsandığı zamansal bir kopukluğa yol açtığını savunmaktadır. Sonuç, dijitalleşmenin mümkün kıldığı küresel bağlantının aynı zamanda zamansal bir parçalanma duygusunu da beslediği bir paradokstur, çünkü bireyler yerel ve küresel zaman beklentileri arasında gezinmek zorunda kalmakta ve genellikle yakın çevrelerinden koptuklarını hissetmektedirler.

3.1 Zaman Algısının İvmesi ve Dijitalleşmenin Derin Düşünme Süreçlerine Etkisi

Dijitalleşmenin zaman algısını hızlandırmasının başlıca nedenlerinden biri sürekli bilgi akışıdır. Sosyal medya platformları, haber siteleri ve dijital iletişim araçları, bireylere sürekli olarak yeni içerik sağlayarak zamanı operasyonel düşünme ve karar verme yönünde biçimlendirmektedir. Bu bilgi akışını tüketmeye ve buna yanıt vermeye yönelik sürekli ihtiyaç, bireylerin dijital akışa ayak uydurmak için genellikle hızlı hareket ettiği, yüzeysel düşündüğü bir yaşam algısını ve geçicilik hissini besler. Devam eden bu uyarıcı akışı, sürekli odaklanma ve bilgiyle daha yavaş, daha bilinçli bir etkileşim gerektiren derin, eleştirel ve yorumlayıcı düşünce için mevcut zamanı azaltır (Carr, 2011).

Zaman algısının hızlanması, insanların daha karmaşık, soyut görevlerle nasıl meşgul olduklarını da etkiler. Fikirlerin eleştirel yansımaları, analizini ve sentezini içeren derin düşünme süreçleri, uzun süreli konsantrasyon ve dağılmamış dikkat gerektirir. Bununla birlikte, dijitalleşme, sürekli bildirimler ve çoklu görev yoluyla, bireylerin bu tür yansıtıcı süreçlere zaman ayırmayı giderek daha zor bulduğu bir kültür oluşturmuştur. Dijital cihazların yaygın doğası, bireyleri derin düşünmenin gerektirdiği uzun süreli zihinsel çabayla meşgul olmak yerine dış uyarılara hızlı bir şekilde yanıt vererek kısa aralıklarla düşünmeye teşvik eder (Newport, 2016). Bilişsel kalıplardaki bu değişim, entelektüel katılım ve eleştirel düşünme yeteneği üzerindeki uzun vadeli etkiler hakkında endişeleri artırmaktadır. Dijital etkileşimin hızlı temposu, bireylerin işlemeleri gereken çok miktarda bilgi tarafından bilişsel aşırı yüklenmeye sebep olmaktadır. Bilişsel aşırı yüklenme, beynin etkili bir şekilde yönetebileceğinden daha fazla bilgi ile karşı karşıya kaldığında ortaya çıkarak, konsantrasyon, karar verme ve problem çözmede zorluklara yol açar. Dijital teknolojiler bilgiyi giderek artan bir oranda sundukça, bireyler genellikle aynı anda birden fazla görevi yerine getirmek zorunda kalmakta ve bu da karmaşık problem çözme için gerekli olan sürekli, derin düşünceyi engellemektedir. Bu çoklu görev biçimi, görünüşte verimli olsa da bilişsel performansın azalmasına ve derin, odaklanmış düşünme kapasitesinin azalmasına neden olmaktadır (Meyer & Salovey, 1997).

Dijital çağın hızlı iletişim araçlarının kolaylaştırdığı anında geri bildirime yönelik bu geçiş, insanların bilgiyle nasıl etkileşim kurduğu üzerinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Hızlı yanıt beklentisi, bireyler derinlikten çok verimliliğe öncelik verdiğinden, içerikle yüzeysel düzeyde etkileşimin tercih edilmesine yol açmıştır. Tefekkürden ziyade hıza yapılan verimlilik vurgusu, bireylerin bilgiyi tam olarak işlemeyen veya değerlendirmeden içeriği gözden kaçırma olasılığı daha yüksek olduğundan, analitik düşünme kapasitesini zayıflatmaktadır (Postman, 1993).

Dijital ortam aynı zamanda bireylerin görevler ve düşünce biçimleri arasında hızla geçiş yaptığı parçalı bir zaman algısını da besler. Akıllı telefonlar, e-postalar ve anlık mesajlaşma gibi dijital araçlar, sürekli konsantrasyonu ve derin düşünmeyi bozan sık görev değiştirmeyi destekler. Araştırmalar, görev değiştirmenin görünüşte üretken olmasına rağmen, genellikle verimliliğin

azalmasına ve bilişsel yorgunluğa yol açtığını göstermiştir (Ophir, Nass & Wagner, 2009). Zamana yönelik bu parçalı yaklaşım, bireyler dikkatleriyle ilgili rekabet eden talepleri yönetmek için mücadele ettikçe, derinlemesine analiz ve karmaşık düşünme kapasitesinin azalmasına yol açmıştır. Bunun sonucu olarak, belirlenmiş kurallar ve nizamnamelere atıf yapan ve derinlemesine analizi gerektirmeyen düşünce şablonları ile bunlara dayalı içerik şablonları orijinal fikirlerin yerini almaya ve kabul görmeye başlamıştır.

Dijital çağda zaman algısının hızlanmasının dikkat süresi üzerinde de etkileri vardır. Bireyler hızlı bilgi tüketimine daha fazla alıştıkça, uzun süreli odaklanma gerektiren karmaşık veya soyut konulara dikkat etmeyi giderek daha zor bulmaktadır. Araştırmalar, dijital çağda insanın dikkat süresinin azaldığını, bireylerin sık sık görevler arasında geçiş yaptığını veya anında ödül sağlamayan içerikten uzaklaştığını göstermiştir. Dikkat süresindeki bu azalma, derin düşünme süreçleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir, çünkü sürekli dikkat, zorlu fikirlerle ilgilenmek ve kavramları derinlemesine keşfetmek için çok önemlidir (Achor, 2010). Dijital dünyanın sürekli kesintileri ve dikkat dağıtıcı unsurları, bireylerin sabır ve azim gerektiren entelektüel görevlere odaklanmasını zorlaştırmaktadır.

Dijitalleşmenin zamanı hızlandırmasının derin düşünme üzerindeki etkisi eğitim ortamlarında da belirgindir. Dijital araçlar öğrenme ortamlarına daha fazla entegre duruma geldikçe, bilişsel katılımın azalması potansiyeli konusunda artan bir endişe gelişmiştir. Sürekli olarak dijital cihazlara bağlı olan öğrenciler, odaklanmış dikkat ve eleştirel düşünme gerektiren derin, yansıtıcı öğrenme süreçlerine katılmakta zorlanmaktadır. Sınıfta akıllı telefonlar ve sosyal medya gibi dijital dikkat dağıtıcı unsurların yaygınlığı, öğrencilerin karmaşık konuların sürekli ve düşünceli analizine katılma yeteneklerini zayıflatmaktadır. Sonuç olarak, eğitimciler dijital araçların faydalarını odaklanmış düşünme ihtiyacıyla dengelerken derin düşünmeyi teşvik etmenin yollarını bulmalıdır (Carr, 2011, Sağlam, 2023).

Görünen bu gelişmelerde dijital teknolojilerin bilinçsiz ve yanlış kullanımları dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, dijital teknolojiler, doğası gereği derin düşünmeye zararlı değildir. Aslında, dikkatli bir şekilde kullanıldığında, dijital araçlar büyük miktarda bilgiye erişim sağlayarak ve küresel ağlar arasında iş birliğini kolaylaştırarak bilişsel süreçleri geliştirebilir. İnternet, bireylerin düşüncelerini zenginleştirebilecek farklı bakış açıları ve kaynaklarla etkileşim kurmalarına olanak tanır. Örneğin, çevrimiçi araştırma veri tabanları, forumlar ve akademik topluluklar, derin, düşünceyi destekleyebilecek eleştirel tartışma ve fikir geliştirme fırsatları sağlar. Dijital araçlar, bireylerin bilgiye hızlı bir şekilde erişmesine ve bunları paylaşmasına, başkalarıyla iş birliği yapmasına ve sorunları verimli bir şekilde çözmesine olanak tanıyarak üretkenliği artırabilir. Dijital çağ, öğrenme, yenilik ve iletişim için benzeri görülmemiş fırsatlar sunmaktadır (Bates, 2015).

Dijital teknolojiler gelişmeye devam ettikçe, zaman algısının hızlanması muhtemelen yoğunlaşacaktır. Yapay zekâ, otomasyon ve gerçek zamanlı verilerin artan entegrasyonu, bireylerin zamanı deneyimleme ve bilgiyle etkileşim kurma şeklini daha da şekillendirecektir. Bireylerin anlamlı, derin düşünme süreçlerine dahil olmaları için, dijital araçların olumlu yönlerinden yararlanırken, çoklu görev, dikkat dağıtıcı unsurlar ve bilişsel aşırı yüklenme gibi dijitalleşmenin olumsuz etkilerini azaltmanın yollarını bulmak çok önemlidir. Devam eden zorluk, hız ve verimliliğe giderek daha fazla değer veren bir ortamda bilişsel süreçleri yavaşlatmanın ve derin düşünmeyi teşvik etmenin yollarını bulmak olacaktır. Farkındalık uygulamaları, dijital detokslar ve odaklanmış çalışma dönemleri gibi stratejiler, dijitalleşmenin derin düşünme süreçleri üzerindeki etkisini azaltmaya yardımcı olabilir ve bireylerin artan yaşam hızına rağmen entelektüel katılımı sürdürebilmelerini sağlayabilir (Newport, 2016).

Modern toplumun dijitalleşmesi, bilişsel süreçler, özellikle de derin düşünme üzerinde önemli etkileri olan hızlandırılmış bir zaman algısına katkıda bulunmuştur. Dijital araçlar sayısız fayda sağlarken, aynı zamanda dikkat, odaklanma ve bilişsel aşırı yüklenme açısından da zorluklar sunmaktadır. Dijital çağda zaman algısının dönüşümü, bireylerin dijital teknolojilerin taleplerini sürekli, yansıtıcı düşünce ihtiyacı ile dengeleme ihtiyacının altını çizmektedir. Dijitalleşme modern yaşamı şekillendirmeye

devam ettikçe, derin düşünme yeteneği, karmaşık toplumsal konularda ve kişisel kararlarda gezinmek için kritik bir beceri olmaya devam edecektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kişisel zaman yönetiminin dijital dönüşümünün, bireylerin günlük yaşamlarını nasıl yapılandırdıkları ve organize ettikleri konusunda derin değişiklikler meydana getirdiği görülmektedir. Dijital takvimler, görev yönetimi uygulamaları ve otomatik zamanlama sistemleri gibi araçların modern yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş olması daha fazla verimlilik ve üretkenlik sunmaktadır. Bu araçlar rutin işlerin yapıldığı çalışma ortamlarında verimlilik bekleyen sistemin bakış açısıyla, bireylerin zamanlarını daha etkili bir şekilde tahsis etmelerine, görev önceliklendirmesini kolaylaştırmalarına ve bilişsel yükü azaltmalarına yardımcı olmaktadır. Bu mantık içinde bakıldığında dijital platformlar, geleneksel kâğıt planlayıcılardan uzaklaşarak, cihazlar arasında gerçek zamanlı senkronizasyon sağlayarak daha fazla esneklik ve erişim kolaylığı sunmaktadır. Bununla birlikte, bu dönüşüm, üretkenliği en üst düzeye çıkarma baskısının kaygı, stres ve yaşam kalitesinin düşmesine yol açabileceği zaman yönetiminin aşırı optimizasyonuna ilişkin endişeleri de artırmaktadır.

Dijitalleşmenin önemli bir sonucu, iş ve özel yaşam arasındaki sınırların ortadan kalkmasıdır. Dijital araçlar, özellikle uzaktan çalışmayı kolaylaştıranlar, bireylere programlarını yönetmede daha fazla özerklik sağlamıştır. Ne zaman ve nerede çalışılacağını seçme esnekliği, birçok yönden zaman yönetimini demokratikleştirmesine rağmen aynı esneklik, mesleki yükümlülükler ile kişisel zaman arasında net bir çizgi çizmede zorluklar yaratmıştır. Bildirimlerin ve işle ilgili iletişimlerin sürekli akışı, “her zaman açık” bir kültürü sürekli duruma getirebilir. Böylece bireylerin mesleki sorumluluklarından vazgeçemez durumda kalmalarına ve mesai saatleri dışında işten kopamamalarına yol açabilir.

Bu bağlamda, dijital araçların sosyal etkileşimler üzerinde dönüştürücü bir etkisi olmuştur. Uygulamaları planlamanın rahatlığı, sosyal etkinliklerin ve toplantıların koordinasyonunu basitleştirmiş, çatışmaları en aza indirmiş ve kişisel katılımlarda verimliliği en üst düzeye çıkarmıştır. Bununla birlikte, sosyal planlamanın bu otomasyonu, insan etkileşimlerinin azalan kendiliğindenliği hakkında endişelere yol açmıştır. Sosyal etkileşimler dijital bir takvim içindeki görevlere indirgendiğinde, planlanmamış, organik sosyalleşmenin zenginliği kaybolmaya başlamıştır. Zaman yönetiminin mekanizasyonu, verimliliği artırırken, yüz yüze etkileşimlerin doğal bir parçası olan duygusal ve ilişkisel nüansları zayıflatma ve uzun vadede sosyal ilişkilerin dinamiklerini potansiyel olarak değiştirme riski taşımaktadır.

Psikolojik açıdan bakıldığında, dijital zaman yönetimi araçları hem faydalar hem de zorluklar sunmaktadır. Bir yandan bu araçlar, zamanlamayı otomatikleştirerek ve kullanıcılara taahhütlerini hatırlatarak bilişsel aşırı yüklenmeyi hafifletir. Öte yandan, görevlerin planlanması, önceliklendirilmesi ve yönetilmesinde yer alan sürekli karar verme, karar yorgunluğuna yol açabilir. Bu yorgunluk, derin düşünme ve sürekli odaklanma için gereken zihinsel enerjiyi düşürerek yaratıcılık ve problem çözme yeteneklerinde azalmaya yol açabilir. Ek olarak, üretkenliği izleyen ve ölçen dijital araçlar tarafından yönlendirilen kişinin hayatının her yönünü optimize etme baskısı, bilişsel ve duygusal refahı daha da etkileyerek artan stres seviyelerine, psikolojik sorunlara ve mensubiyet bilincinin zedelenmesine yol açabilir.

Zaman yönetimi araçlarında oyunlaştırmanın yükselişi, dijital ortama başka bir karmaşıklık katmanı getirmektedir. Birçok dijital uygulamada yaygın olarak kullanılan ödüllendirme sistemleri ve ilerleme takibi, kullanıcıları zaman yönetimi uygulamalarını geliştirmeye motive etmeyi amaçlamaktadır. Bu araçlar, psikolojik motivasyon ve pekiştirme ilkelerinden yararlanarak, kalıcı üretken alışkanlıklar oluşturmaya çalışır. Bu mekanizmalar daha fazla katılım ve verimliliği teşvik edebilse de dış ödüllere aşırı güvenmenin içsel motivasyonu azaltabileceğine dair endişeler vardır. Kullanıcılar kişisel tatmin veya gerçek üretkenlik yerine ödüllere öncelik vermeye başladığında, bu araçların uzun vadeli etkinliği azalabilir ve bu da dış doğrulamaya bağımlılık döngüsüne yol açabilir.

Bir diğer kritik konu ise dijital zaman yönetimi araçlarına erişimin eşitliğidir. Birçok kişi bu araçların avantajlarından yararlanırken, diğerleri bunlara erişme veya bunları etkili bir şekilde kullanma konusunda engellerle karşılaşmaktadır. Dijital okuryazarlıktaki farklılıklar ve gerekli donanım ve yazılıma erişim gibi teknolojik eşitsizlikler, mevcut eşitsizlikleri daha da kötüleştirebilir. Bu, özellikle dijital zaman yönetiminin sunduğu fırsatlardan tam olarak yararlanmak için kaynaklara veya eğitime sahip olmayabilecek düşük sosyoekonomik gruplar arasında belirgindir.

Kişisel zaman yönetiminin geleceğinin yapay zekâ, tahmine dayalı analitik ve davranış bilimindeki sürekli gelişmelerle şekillenmesi muhtemeldir. Bağlama duyarlı zamanlama, biofeedback entegrasyonu (biyolojik verilerin ve geri bildirim mekanizmalarının birleştirilmesi) ve zaman yönetimini optimize etmek için makine öğreniminin kullanılması gibi yenilikler ufukta görünmektedir. Bu gelişmeler, bireysel bilişsel ritimleri, tercihleri ve sağlığı dikkate alan daha kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir zaman yönetimi sistemlerini mümkün kılabilir. Bu gelişmeler, kullanıcıların etkinliğini ve refahını iyileştirmek için büyük umut vaat ederken, özellikle gizlilik, veri güvenliği ve artan gözetim potansiyeli ile ilgili etik kaygıları da gündeme getirmektedir. Bu alandaki gelecekteki gelişmeler için teknolojik yenilik ve kullanıcı özerkliği arasında bir denge kurmak çok önemli olacaktır.

Dijital zaman yönetimi araçlarının sunduğu birçok faydaya rağmen, psikolojik etkileri daha fazla ilgiyi hak etmektedir. Dijital arayüzlerle sürekli etkileşim, sürekli faaliyet ve sürekli optimizasyon kültürünü teşvik ederek oluşturulan ezici bir aciliyet duygusu insanlık açısından öngörülemez sosyal tükenmişliklere ve kopuşlara yol açabilir. Bireyler zamanlarının her anını en üst düzeye çıkarmak için çabalarken, zihinsel ve duygusal esenliğin kritik bileşenleri olan dinlenme süresi (downtime), rahatlama ve zihinsel yenilenmenin önemini ihmal edebilirler. Dijital zaman yönetimi araçlarının uzun vadeli psikolojik etkilerine ilişkin araştırmalar, bu teknolojilerin kullanıcıların genel yaşam kalitesini kötüleştirmek yerine iyileştirmeye hizmet etmesini sağlamanın önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, dijital araçlar daha fazla verimlilik, esneklik ve üretkenlik sunarak zaman yönetiminde devrim oluştururken, aynı zamanda önemli zorluklar da getirmektedir. Sürekli zaman kontrolü destekli performans ve niyet ölçümlerine dayalı verimlilik artırma çabaları insani birçok durumu görmezden gelmektedir. Spontane sosyal etkileşimlerin erozyonu ve sürekli optimizasyonun psikolojik bedeli, dijital zaman yönetiminin potansiyel sonuçlarıdır. Yönetimler planlı, toplum ise hevesli bir şekilde bu araçları günlük yaşama entegre etmeye devam ettikçe hem faydalarını hem de risklerini tanımak çok önemlidir. Ruh sağlığını, sosyal bağlantıları ve kişisel refahı korurken dijital araçların avantajlarını içeren dengeli bir zaman yönetimi yaklaşımı, modern yaşamın karmaşıklıklarında gezinmek için gerekli olacaktır.

Son tahlilde konuyu değerlendirdiğimizde dijital zaman yönetimine dayalı bir zamansallaştırmadan söz etmek mümkündür. Zamansallık, bir tür zaman yorumu aracılığıyla anlam bulmakta, bireyi disipline ederek uyumunu güçlendirmektedir. Elias, Heidegger, Giddens, Thomson, Barbara ve Foucault'nun düşüncelerinde ise iktidarın zamansal yapıyı, bir disiplin aygıtı olarak kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu düşünürlerin iddialarındaki ortak nokta, zamansallığın disiplin edici işlevinin, kendilik idealinden sapmış ve uysallaştırılmış bir özne yaratma amacıyla yönetim aracı olarak işlev gördüğüdür; bu da onu sorgulanması gereken bir fenomen haline getirmektedir (Çelik & Babaoğlu, 2024, s. 1798). Bu anlamda dijital zaman yönetiminin geleceği, bireylerin, kuruluşların ve politika yapıcılarının bu araçların ortaya çıkardığı sorun ve zorlukları nasıl ele aldığına bağlı olacaktır. Gelecekteki araştırmalar, potansiyel zararı en aza indirmeye özel bir önem vererek, dijital zaman yönetiminin etik, psikolojik ve sosyal etkilerini keşfetmeye odaklanmalıdır. Yeni teknolojiler ortaya çıktıkça, insan merkezli tasarıma odaklanmayı sürdürmek ve bu araçların yalnızca verimliliği değil, aynı zamanda refahı ve sosyal eşitliği de geliştirmesini sağlamak çok önemlidir. Böyle bir yaklaşımla, dijital zaman yönetiminin tam potansiyeli, tüm bireylere ve bir bütün olarak topluma fayda sağlayacak şekilde gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Achor, S. (2010). *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. New York, NY: Crown Business.
- Aydın, B., and Karademir, B. (2019a). Digitalization and time-space perception: A sociological analysis. *Journal of Digital Culture*, 30(2), 155-170.
- Aydın, B., and Karademir, B. (2019b). Global synchronization and local rhythms: A study on the digitalization of time in Turkey. *Journal of Digital Culture*, 24(3), 102-118.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver Canada: Tony Bates Associates.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bergstrom, T. (2019). *The impact of digital media on time management*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Brynjolfsson, E., and McAfee, A. (2022). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Chen, Y. (2022). *Artificial intelligence in productivity applications: A future perspective*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Couldry, N., and Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Crary, J. (2014). *24/7: Late capitalism and the ends of sleep*. London, UK: Verso Books.
- Çalışkan, M., & Yılmaz, M. (2020). Dijital çağda iş ve özel yaşamın sınırları: Sosyal medya ve zaman yönetimi. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 145-162.
- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2024). Michel Foucault'da iktidar-disiplin ilişkisi ve zamansallaştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(4), 1793-1814.
- Davidson, J. (2019). *Scheduling in the digital age: How technology shapes our time*. Abingdon, UK: Routledge.
- Davies, W. (2021). *The happiness industry: How the government and big business sold us well-being*. London, UK: Verso Books.
- Garde-Hansen, J. (2011). *Media and memory*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Gergen, K. J. (2002). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York, NY: Basic Books.
- Gershon, I. (2021). *Efficiency and digital labor: Redefining work-life balance*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gillespie, T. (2021). *Platform politics: The transformative impact of social media*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Harris, C. (2017). *Digital detox: Reclaiming your time in a connected world*. New York, NY: Penguin Press.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Hassan, R. (2017). *The conditioned self: Capitalism and the making of mankind*. London, UK: Routledge.
- Hassan, R. (2020). *The age of distraction: Reading, writing, and politics in a high-speed networked economy*. London, UK: Routledge.
- Hassan, R. (2021a). *Digitality, virtuality, and social structure*. Abingdon, UK: Routledge.
- Hassan, R. (2021b). *The tyranny of digital time: The psychological effects of hyper-connectivity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Hochschild, A. R. (2012). *The time bind: When work becomes home and home becomes work*. New York, NY: Metropolitan Books.
- Hoskins, A. (2018). *Digital memory studies: Media pasts in transition*. London, UK: Routledge.
- Kahneman, D. (2018). *Thinking, fast and slow*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Kohn, M. (2021). *The fragmented self: Social media and the crisis of time*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Korunka, C. (2019). The impact of digitalization on work-life balance: Temporal fragmentation in the global economy. *International Journal of Time Use Research*, 5(1), 20-34.
- Lash, S. (2015). *Digital communication and the transformation of time perception*. Abingdon, UK: Routledge.
- Maslach, C., and Leiter, M. P. (2016). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Mazmanian, M., Orlikowski, W. J., and Yates, J. (2013). The autonomy paradox: The implications of mobile email devices for knowledge professionals. *Organization Science*, 24(5), 1337–1357.
- McEwen, B. S. (2020). *Neuroscience of stress and time management*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McMillan, S. J., and Morrison, M. (2019). The impact of social media on work-life balance. *Journal of Media Studies*, 14(3), 45-59.
- Meyer, D., and Salovey, P. (1997). Emotional intelligence and its implications for the workplace. In P. Salovey & D. J. Mayer (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 161-178). New York, NY: HarperCollins.
- Meyer, K. (2020). *Digital distractions: Time and attention in the age of social media*. Abingdon, UK: Routledge.
- Newport, C. (2016). *Deep work: Rules for focused success in a distracted world*. New York, NY: Grand Central Publishing.
- Ophir, E., Nass, C., and Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583–15587. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106>
- Peters, J., and Moore, C. (2019). *Always on: The impact of digital work culture*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Pink, D. H. (2019). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Postman, N. (1993). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York, NY: Vintage Books.
- Prensky, M. (2014). *The digital game-based learning revolution*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Robinson, J., & Godbey, G. (2019). *Time for life: The surprising ways Americans use their time*. University Park, PA: Penn State University Press.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. New York, NY: Columbia University Press.
- Rosen, L. D. (2020). *The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rosenberg, D. (2016). *Digital platforms and the future of global work*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rushkoff, D. (2013). *Present shock: When everything happens now*. New York, NY: Penguin Press.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2021). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Sağlam, M. (2023). Türkiye’de eğitim ve toplumsal değişim Eğitim sosyolojisi içinde (Editörler: Mehmet Sağlam & Ejder Çelik), Ankara: Vizetek, 243-266.
- Schulz, P. J., and Robinson, M. D. (2019). Temporal fragmentation in digital communication. *New Media & Society*, 21(4), 816–833.
- Schwartz, B. (2018). *The paradox of choice: Why more is less*. New York, NY: HarperCollins.
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Standage, T. (2020). *The writing of the gods: The race to decode the Rosetta Stone*. New York, NY: Bloomsbury Publishing.
- Sullivan, C. (2020). *Flexible working and digital tools: The future of work-life balance*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Turkle, S. (2017). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York, NY: Penguin Press.
- Turner, F. (2021). *Digital time and social interactions: A critical perspective*. Cambridge, MA: MIT Press.

Çelik, E. ve Akkol, M. L. (2025). Modern toplumda dijitalleşme ve zaman algısı üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 23-43.

Türkay, S., and Bıçakcı, H. (2017). The impact of digital communication on social interaction in the workplace. *Journal of Digital Communication*, 14(1), 45-59.

Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford: Oxford University Press.

Wajcman, J. (2015). *Pressed for time: The acceleration of life in digital capitalism*. Chicago: University of Chicago Press.

Yılmaz, M. ve Çalışkan, M. (2020). Dijitalleşmenin iş dünyasındaki zaman yönetimine etkileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 75-92.

Zohar, D. (2020). *Global time and digital transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: PublicAffairs.

Etik Beyan: “Modern Toplumda Dijitalleşme ve Zaman Algısı Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve etik kurul izni gerektirmeyen bir çalışma olduğu için etik kurul izni alınmamıştır.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarıyla Matematik Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki¹

Güneş SALI², Elif Aybuke AKKAYA³

Öz

Matematik dersindeki başarıya etki eden okuma, okuduğunu anlama gibi birçok faktör bulunmaktadır. Bu araştırma beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarıyla matematik dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın evrenini 2022–2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Samsun ili Ayvacık ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklemini ise Samsun ili Ayvacık ilçe merkezinde konuşlu bulunan iki devlet ortaokulunun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma verileri olarak matematik ders başarısının ölçümünde örneklemi oluşturan öğrencilerinin 2022-2023 eğitim - öğretim yılı 1'inci dönem matematik ders notları kullanılmıştır. Okuma hızlarını tespit etmek için ise 5'inci sınıf Türkçe ders kitabı 172. sayfasında bulunan 'Çitlembik' başlıklı okuma metni kullanılmıştır. Okuma hızının ölçümünde; öğrencilerin bir dakikalık süre içerisinde okuduğu toplam doğru kelime sayısı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin demografik bilgilerini toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklem T Testi, Tek Yönlü Varyans Testi ve Korelasyon Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin 1 dakikalık süre içerisinde okudukları doğru kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta ($r=0,427$; $p<0,001$) korelasyon olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Hızı, Matematik, Matematik Başarısı.

The Relationship Between Fifth Grade Students' Reading Speed and Their Achievement in Mathematics Class

Abstract

There are many factors such as reading and reading comprehension that affect success in mathematics class. This research was conducted to examine the relationship between fifth grade students' reading speeds and their success in mathematics in terms of various variables. The population of the research, in which the relational scanning method, one of the quantitative research designs, is used, consists of secondary school students studying in Ayvacık district of Samsun province under the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year, and the sample consists of fifth grade students of two public secondary schools located in Ayvacık district center of Samsun province. As study data, the first semester mathematics course grades of the students who formed the sample in the 2022-2023 academic year were used to measure mathematics course success. In measuring reading speed; The total number of correct words read by the students in one minute was used. A student information form prepared by the researchers was used to collect demographic information of the families of the students participating in the study. Independent Sample T Test, One-Way Variance Test and Correlation Test were used to analyze the data. As a result of the research, it was found that there was a statistically significant positive medium ($r=0.427$; $p<0.001$) correlation between the number of correct words read in 1 minute by the students participating in the study and their first-term mathematics course success grades.

Keywords: Mathematics, Mathematics Achievement, Reading, Reading Speed.

Gönderim Tarihi (Received): 22.02.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 25.04.2025

¹Bu çalışma, tezsiz yüksek lisans proje çalışmasından üretilmiş olup, proje yayımlanmamıştır.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Tarih:22.02.2023 Sayı No:02/28)

²Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gunes.sali@yobu.edu.tr ORCID no:0000-0001-5719-8618

³Öğretmen, (Tezsiz YL Öğr.) Samsun Ayvacık İmam Hatip Ortaokulu brk-elif@hotmail.com ORCID no:0009-0000-1359-9663

Giriş

Okuma; insan yaşamında sonradan kazanılabilen, bireye bütün yaşamını etkileyebilecek nitelikte, sosyal, kültürel ve bilişsel alanlarda yeterlilik sağlayan karmaşık bir süreçtir (Keskin & Akyol, 2014). Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşur. Göz yoluyla ve ses unsurlarıyla algılanan şekil ve sembollerin beyin yoluyla algılanarak yorumlanması, değerlendirilmesi ve birey için anlamlandırılması sürecidir (Güneş, 2007). Sözcükleri, cümleleri ya da bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Gündüz & Şimşek, 2011). Metinde verilmek istenen duygu ve düşüncelerin anlamlandırılarak çözümlendiği ve değerlendirildiği bir süreçtir (Sever, 2011). Bu tanımlamalardan, okumanın birbiriyle bağlantılı birden fazla eylemi içinde barındıran bir süreç olduğu görülmektedir.

Okuma, bireyin boş vakitlerini verimli bir şekilde değerlendirebilmesine, kendini daha iyi ifade edebilmesine, dilsel becerilerini geliştirmesine, okudukları ışığında yeni bilgiler öğrenmesine, kısaca tüm gelişimsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan bir etkinliktir (Kahyaoğlu, 2011; Tanju, 2010). Okumayı hayatının vazgeçilmezleri arasına koymayı başarabilen insan yaşadığı olayların ve hayatında meydana gelen gelişmelerin gerçek nedenlerini kendini sorgulayarak öğrenebilir. Bunu başaran insan her şeyden önce öz güven kazanır (Kaçar, 2015). Bu da aynı zamanda düşünce dünyasının gelişmesi, hayata bakış açısının genişlemesi ve olayları irdeleme yeteneği kazanması anlamına gelir. Kişinin okuyarak istediği bilgiye ulaşabilmesi ona kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını sağlayıp bir çeşit özgürlük de sunar.

Yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak okuma, insanları ve dünyayı anlamının doğal bir yoludur (Keşan, Kaya & Yetişir, 2008). Günümüzde kendini geliştirmek ve çağdaş dünya gereksinimlerine sahip olmak isteyen bireyler okumak ve okuduğunu anlamak zorundadırlar. Bu durum okumanın ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Aytaş, 2005). Hızlı ve anlayarak okuma bireyleri özellikle de öğrencilerin başarılarını etkileyen kritik bir etmendir. Doğru ve süratle okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dilini iyi kullanabilen öğrencilerin öğrenmeleri daha kolay ve başarıları da daha yüksek olmaktadır (Çelenk & Çalışkan, 2004; 24).

Hızlı okuma; birim zamanda daha fazla uzunlukta metin okuyabilmek anlamına gelmektedir (Gündüz & Şimşek, 2011). Başka bir ifadeyle hızlı okuma; kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştirerek daha önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama düzeylerini arttırmaları demektir (Ruşen, 2006). Hızlı okuma; bireyin kendi ihtiyaçlarından dolayı okumasını hızlandırması ve aynı sürede okuyabildiği kelime, harf sayısını arttırabilmesidir.

Akıcı okumayı oluşturan önemli becerilerden biri olarak okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okuma süresidir. Kelimeyi görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ & Akyol, 2012). Okuma işini otomatik yapmaya bağlıdır. Okunan metni hızlı ve pürüzsüz bir şekilde anlayıp, anlamı zihinde takip etmeye de bağlıdır (Başaran, 2013). Hızlı okuma ile sadece kitapların hızlı okunmayacağına ayrıca bakış ve algılama gücünün de artacağına, hızlı okuma sayesinde öğrencilerin sınavlarda da hız kazanacağına değinen Reca, bu teknik ile tüm testlerden ortalama 60 dakika elde etmenin mümkün olduğunu ifade etmiştir (Reca, 2006). Okuma hızı arttıkça düşünme hızı da artmaktadır. Yavaş okumanın okumayı daha da anlamlandırdığı düşüncesi kısmen yanlıştır. Çünkü yavaş okuma sırasında beyin aynı anda başka bilgilere de kayabilmektedir. Bu farklı bilgilerin düşünülmesi okuma kalitesini ve konsantrasyonu bozmaktadır. Bu nedenle okuma hızının bilinçli bir çalışma ile arttırılması okumayı daha da anlamlı kılabilir.

Ülkemizde yükseköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, okuma hızı ve anlama ile okumaya ilgi arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalara dayanarak, hızlı okuyanların kavrama düzeyleri yavaş okuyanlara göre daha yüksektir. Bununla beraber hızlı okuyanlar, yavaş okuyanlardan daha fazla okumaya ilgi duymaktadırlar (Akçamete, 1999). Özellikle okul hayatında çok fazla sınava maruz kalan ve bu sınavlarda başarılı oldukları ölçüde kendilerine daha verimli bir gelecek hazırlayan öğrenciler için okuma hızı ve okuduğunu anlama hızı büyük bir

ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama Polya'nın (1973) problem çözmede birinci aşama olarak gösterdiği "problemi anlama" basamağı için de önemli bir rol oynar (Fuchs & Fuchs, 2002; Gökkurt & Soylu, 2013; Österholm, 2007; Vilenius-Tuohimaa, Aunola & Nurmi, 2008). Çünkü bireyin okudukça kelime dağarcığı gelişir, kelimelere ve sembollere yüklenen anlamı daha kolay özümser.

Okumayla elde edilen beceriler öğrencinin matematikte de ve özellikle problem çözmede de başarılı olabilmesinde öğrenciden beklenen bilişsel becerilerdir (Altun, 2006; Soylu & Soylu, 2006). Tüm bilimlerde olduğu gibi matematiğin temeli de okumaya dayanmaktadır. Okuyamayan insan problemi tespit etmekte güçlük çekeceği için sahip olduğu zekasını matematik biliminde kullanamayacaktır. Günümüzde tüm bilimlerin temeli incelendiğinde, okumak olmazsa olmazdır. Öte yandan yaşam boyu hem sayıları hem de hayatın diğer alanlarına ilişkin bilgileri kavrayabilmenin temelinde de matematik birikimi yer almaktadır.

Literatür incelendiğinde birçok araştırmacının çeşitli sınıf düzeylerinde, kitap okuma, problem çözme ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yaptığı görülmektedir (Fuchs & Fuchs, 2002; Gökkurt & Soylu 2013; Helwig, Rozek-Tedesco, Tindal, Heath & Almond 2010). Yine literatürde okuma ile Türkçe, fen, sosyal bilgiler ve matematik başarıları arasında ilişki olduğu yönünde araştırmalar (Akay, 2004; Bloom, 1979; Filiz & Boz, 2019; Obalı, 2009; Sallabaş, 2008; Sertsöz, 2003; Yılmaz, 2011; Yılmaz, 2015) bulunmaktadır. Ancak okuma hızı ile matematik başarıları üzerine çok az çalışma olduğu görülmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerinin okuma hızlarının matematik başarılarına etkisinin bilinmesinin, hızlı okuma eğitimi programlarının hazırlanmasına da katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bilindiği gibi dil ve matematik, her ikisi de sembolik olmaları nedeni ile aynı aileden gelmektedir. Dilbilimde harfler bir araya gelerek kelimeleri oluştururken, matematikte ise rakamlar bir araya gelerek matematiksel ifadeleri oluşturmaktadır (Kıvrak, 2014). Aynı kökenden gelen bu iki bilim arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sözel ve sayısal yetenekleri arasındaki ilişkinin kurulması açısından da bu araştırma önemli görülmektedir.

Günümüz eğitim başarı ölçme değerlendirme sisteminde muhakkak bir zaman sınırlaması vardır. Bu sebeple bilgi tek başına yetmemekte olup, bilgiyi hızlı kullanabilmek de son derece önemlidir. Şüphesiz ki matematik dersindeki başarı ile ilişkili birçok faktör bulunmakta ve bu konuda birçok araştırma yapılmış ve halen yapılmaktadır. Bu faktörlerden okuma hızının da bu başarı ile ilişkisi olup olmadığını anlamak için hızlı okuma ile matematik arasında, başka bir anlatımla dil ile matematik arasında bir ilişkinin kurulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir; "beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile matematik dersindeki başarıları arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt problemler:

1. Öğrencilerin cinsiyetine göre okuma hızı ve matematik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin okuma hızı ve matematik başarı seviyesi ile ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin okuma hızı ve matematik başarıları ile ailelerinin ekonomik durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarılarının okuma hızıyla ve her iki değişkenin cinsiyet, ailenin öğrenim düzeyi, ailenin ekonomik düzey gibi değişkenler ile ilişkisi

belirlenmesi amaçlandığından, araştırma “karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modellerinde ise; iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama iki türlü yapılır. Bunlar, korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2012).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini Samsun ili Ayvacık ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklemi ise Samsun ili Ayvacık ilçe merkezinde konumlu bulunan iki devlet ortaokulunun 69 beşinci sınıf öğrencileri oluşturmıştır. Örneklemen belirlenmesinde olasılık temelli basit rastgele örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle örneklem tamamen rastgele evreni temsil edilebileceği öngörülenler arasından seçilir. Örneklemdeki veri toplanan ortaokul öğrencilerinin tamamı (69 öğrenci) beşinci sınıf öğrencisidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu ve hanedeki kişi başı yıllık gelir bulgularının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Baba Öğrenim Düzeyi, Anne Öğrenim Düzeyi ve Hanedeki Kişi Baş Yıllık Gelir Bulgularının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Cinsiyet				Toplam (N=69)	
	Kız (n=36)		Erkek (n=33)			
	N	%	n	%	n	%
Baba Öğrenim Düzeyi						
İlkokul mezunu	13	36,1	15	45,4	28	40,6
Ortaokul mezunu	12	33,3	5	15,2	17	24,6
Lise mezunu	9	25,0	10	30,3	19	27,5
Lisans mezunu	2	5,6	3	9,1	5	7,3
Anne Öğrenim Düzeyi						
Okur-yazar değil	2	5,6	0	0,0	2	2,9
İlkokul mezunu	20	55,5	11	33,3	31	44,9
Ortaokul mezunu	10	27,8	10	30,3	20	29,0
Lise mezunu	4	11,1	9	27,3	13	18,8
Lisans mezunu	0	0,0	3	9,1	3	4,4
Hanedeki Kişi Baş Yıllık Gelir (TL) ($\bar{X} \pm SS$)	26807,11±14281,18		22722,94±23606,56		24853,81±19272,87	

Tablo 1 incelendiğinde alışıma katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve hanedeki kişi başı yıllık gelir bulgularının tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde, kız öğrencilerin baba öğrenim düzeylerine göre %36,1’inin (13 kişi) ilkokul mezunu, %33,3’ünün (12 kişi) ortaokul mezunu, %25’inin (9 kişi) lise mezunu ve %5,6’sının (2 kişi) lisans mezunu olduğu, anne öğrenim düzeylerine göre %5,6’sının (2 kişi) okur yazar olmadığı, %55,5’inin (20 kişi) ilkokul mezunu, %27,8’inin (10 kişi) ortaokul mezunu ve %11,1’inin (4 kişi) lise mezunu olduğu, hanedeki kişi başı yıllık gelir ortalamalarının 26807,11±14281,18 TL olduğu görülmektedir.

Tablo 1’den alışıma katılan erkek öğrencilerin baba öğrenim düzeylerine göre %45,4’ünün (15 kişi) ilkokul mezunu, %15,2’sinin (5 kişi) ortaokul mezunu, %30,3’ünün (10 kişi) lise mezunu ve %9,1’inin (3 kişi) lisans mezunu olduğu, anne öğrenim düzeylerine göre %33,3’ünün (11 kişi) ilkokul mezunu, %30,3’ünün (10 kişi) ortaokul mezunu, %27,3’ünün (9 kişi) lise mezunu ve %9,1’inin (3 kişi) lisans mezunu olduğu, hanedeki kişi başı yıllık gelir ortalamalarının 22722,94 ± 23606,56 TL olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin baba öğrenim düzeylerine göre %40,6’sının (28 kişi) ilkokul mezunu, %24,6’sının (17 kişi) ortaokul mezunu, %27,5’inin (19 kişi) lise mezunu ve %7,3’ünün (5 kişi) lisans mezunu olduğu, anne öğrenim düzeylerine göre %2,9’unun (2 kişi) okur yazar olmadığı, %44,9’unun

(31 kişi) ilköğretim mezunu, %29'unun (20 kişi) ortaokul mezunu, %18,8'inin (13 kişi) lise mezunu ve %4,4'ünün (3 kişi) lisans mezunu olduğu, hanedeki kişi başı yıllık gelir ortalamalarının $24853,81 \pm 19272,87$ TL olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin okuma hızını belirlemek için Baran ve Diren (2019) tarafından yazılan, ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5'inci sınıf Türkçe ders kitabı olarak MEB tarafından öğrencilere ücretsiz dağıtılan ortaokul 5'inci sınıf Türkçe ders kitabının 172. sayfasında yer alan "Çitlembik" başlıklı okuma parçası, matematik ders başarısının ölçümünde örnekleme oluşturan öğrencilerin 2022-2023 eğitim-öğretim yılı birinci dönem matematik karne notları kullanılmıştır. Matematik başarı ölçütü olarak ise "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" madde 33 de belirtilen değerler esas alınmıştır. Örnekleme seçilen öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyleri ile öğrenim durumları hakkında verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan öğrenci bilgi formu kullanılmıştır.

Veriler Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce etik kurul izni, idari izin, katılımcılardan ve ebeveynlerinden aydınlatılmış onam alınmıştır. Veriler 2023 yılının Nisan ayı içerisinde 5'inci sınıf Türkçe ders kitabından "Çitlembik" başlıklı hikaye metni araştırmanın örneklemini oluşturan 5'inci sınıfa devam eden 69 öğrenciye sesli bir şekilde okutularak toplanmıştır. Araştırmacılar önce süreci sınıf öğretmenine anlatmıştır. Sınıf öğretmeni ve bir araştırmacı öğrencilerin yanında bulunarak sınıf listesindeki sırasına göre öğrencilere "Çitlembik" başlıklı hikaye metnini sınıf dışında belirlenen sesiz bir ortamda öğrencilere ayrı ayrı sesli bir şekilde okutulmuşlardır. Diğer öğrenciler ödevlendirilmiş, diğer araştırmacı tarafından takip edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler metni sesli okumaya başlayınca kronometre çalıştırılarak süre tutulmuş ve bir dakika sonra öğrencilerin sesli okuması durdurulmuştur. Öğrencinin bir dakikalık süre içerisinde okuyarak telaffuz ettiği doğru kelime sayısı veri toplama aracına kayıt edilmiştir. Bir dakikada okunan doğru kelime sayısı tespiti yapılırken; öğrencilerin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından Akyol'un (2005, s.98) belirttiği okuma hatalarını (atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma ve ters çevirme) çıkartarak doğru okunan kelime sayısı tespit edilmiştir. Bunun yanında okuma metni 11 punto büyüklüğünde ve resimsiz düz metin şeklinde öğrencilere dağıtarak olası değişkenler devre dışı bırakılmış, güvenilirliğin artırılması hedeflenmiştir. Matematik başarı ölçütü olarak ise "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" (MEB, 2008) madde 33 de belirtilen değerler doğrultusunda 2022-2023 eğitim öğretim yılı matematik dersi 1'inci dönem karne notları kullanılmıştır. Bu hususların yanı sıra örnekleme seçilen öğrenci adaylarının ailelerinin ekonomik düzeyleri ile eğitim durumları hakkında bilgi vermesi adına anket yapılmış, bu gibi değişkenlerin sonuçlarla ilişkisi de araştırma sonuçlarında değerlendirilmiştir.

Verinin Analizi

Verilerin analizinde kategorik değişkenler (demografik özellikler) için tanımlayıcı istatistikler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Nümerik değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunun kontrolü Shapiro-Wilk Testi ile yapılmıştır. Nümerik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri normal dağılım gösteren veriler için ortalama $\pm$ standart sapma ($\bar{X} \pm SS$), normal dağılım göstermeyen veriler için ortanca (min-max) değerleri verilmiştir.

Normal dağılıma sahip olan bağımsız iki grup karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. Normal dağılıma sahip olan bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Testi, normal dağılıma sahip olmayan bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ortalamaların ve ortancaların yanında harfli gösterim şeklinde ifade edilmiştir.

Ölçekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi normal dağılım gösteren veriler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile, normal dağılım göstermeyen veriler için ise Spearman's Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının yorumunda " $<0,2$ ise çok

zayıf derecede korelasyon”, “0,2-0,4 arasında ise zayıf derecede korelasyon”, “0,4-0,6 arasında ise orta derecede korelasyon”, “0,6-0,8 arasında ise yüksek derecede korelasyon”, “0,8> ise çok yüksek derecede korelasyon” kriterleri kullanılmıştır (Choi, Peters ve Mueller, 2010).

Çalışmada tüm hesaplamalarda ve yorumlamalarda istatistik anlamlılık düzeyi $p<0,05$, $p<0,01$, $p<0,001$ olarak dikkate alınmış ve hipotezler çift yönlü olarak kurulmuştur”. “Verilerin istatistiksel analizi SPSS v26 (IBM Inc., Chicago, IL, USA) paket programında yapılmıştır”.

Bulgular

Bu bölümde çalışmaya kabul edilme şartlarına uygun 69 beşinci sınıf öğrencisi dahil edilerek yapılan araştırmanın problem durumuna göre oluşturulan alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerinin veriliş sırasına uygun olarak verilmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada alt problemlerden biri olan “Öğrencilerin cinsiyetine göre okuma hızı ve matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun yanıtlanması için, çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir dakikada okunan kelime sayısı bulgularının özet istatistikleri ve karşılaştırmaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı Bulgularının Özet İstatistikleri ve Karşılaştırılması

	Cinsiyet	$\bar{X} \pm SS$	Medyan (min-max)	t	p
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Kız	95,31±23,54	90 (43-139)	0,714	0,478
	Erkek	91,09±25,49	89 (28-134)		

t: Bağımsız Örneklem T Testi

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir dakikada okunan kelime sayılarının özet istatistikleri incelendiğinde, kız öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 43-139 arası değiştiği ve ortalamalarının 95,31±23,54 kelime olduğu, erkek öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 28-134 arası değiştiği ve ortalamalarının 91,09±25,49 kelime olduğu bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir dakikada okunan kelime sayısı bulgularının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir dakikada okunan kelime sayıları arasında ($t=0,714$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik dersi 1’inci dönem not bulgularının özet istatistikleri ve karşılaştırmaları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Matematik Dersi 1’inci Dönem Not Bulgularının Özet İstatistikleri ve Karşılaştırılması

	Cinsiyet	$\bar{X} \pm SS$	Medyan (min-max)	t	p
Matematik Dersi 1’inci Dönem Notları	Kız	54,25±22,09	55,8 (12-98)	-0,693	0,490
	Erkek	58,09±23,92	62 (12-92,5)		

t: Bağımsız Örneklem T Testi

Tablo 2'ye bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının özet istatistikleri incelendiğinde, kız öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 12-98 arası değiştiği ve ortalamalarının $54,25 \pm 22,09$ puan olduğu, erkek öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 12-92,5 arası değiştiği ve ortalamalarının $58,09 \pm 23,92$ puan kelime olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik dersi 1'inci dönem notları arasında ($t=-0,693$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı Tablo 2'de görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir dakikada okunan kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bir Dakikada Okunan Kelime Sayıları İle Matematik Dersi 1'inci Dönem Notları Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Matematik Dersi 1'inci Dönem Notları					
	Kız		Erkek		Toplam	
	r	p	r	p	r	p
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	0,341	0,042*	0,529	0,002**	0,427	<0,001***

r: Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Tablo 4'de bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dakikada okunan kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasındaki ilişki incelendiğinde, kız öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif zayıf ($r=0,341$; $p<0,05$) korelasyon olduğu; aynı şekilde çalışmaya katılan erkek öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyde ($r=0,529$; $p<0,01$) korelasyon olduğu görülmektedir.

Toplam puana bakıldığında da çalışmaya katılan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta ($r=0,427$; $p<0,001$) korelasyon olduğu anlaşılmaktadır.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada alt problemlerden biri olan “Öğrencilerin okuma hızı ve matematik başarı seviyesi ile ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mı?” sorusunun yanıtlanması için, çalışmaya katılan öğrencilerin baba öğrenim düzeylerine göre bir dakikada okunan kelime sayısı bulgularının özet istatistikleri ve karşılaştırmaları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı Bulgularının Özet İstatistikleri ve Karşılaştırılması

	Baba Öğrenim Düzeyi	$\bar{X} \pm SS$	Medyan (min-max)	F	p
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	İlkokul Mezunu	$90,57 \pm 24,30^{ab}$	88,5 (40-127)	3,632	0,017*
	Ortaokul Mezunu	$81,82 \pm 24,40^a$	84 (28-122)		
	Lise Mezunu	$102,74 \pm 18,94^{ab}$	103 (76-136)		
	Lisans Mezunu	$111,60 \pm 26,24^b$	121 (76-139)		

F: Tek Yönlü ANOVA Testi

* $p<0,05$

a, b: “Ortak harfe sahip olmayan ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır” ($p<0,05$)

Tablo 5'de çalışmaya katılan öğrencilerin baba öğrenim düzeylerine göre bir dakikada okunan kelime sayılarının özet istatistikleri incelendiğinde, babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 40-127 arası değiştiği ve ortalamalarının $90,57 \pm 24,30$ kelime olduğu, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 28-122 arası değiştiği ve ortalamalarının $81,82 \pm 24,40$ kelime olduğu, babası lise mezunu olan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 76-136 arası değiştiği ve ortalamalarının $102,74 \pm 18,94$ kelime olduğu görülmektedir.

Salı, G. & Akkaya, E.A. (2025). The Relationship Between Fifth Grade Students' Reading Speed and Their Achievement in Mathematics Class. *Journal of Contemporary Administrative Science*, 12(1), 44-57.

olduğu, babası lisans mezunu olan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 76-139 arası değiştiği ve ortalamalarının $111,60 \pm 26,24$ kelime olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin baba öğrenim düzeylerine göre bir dakikada okunan kelime sayısı bulgularının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre bir dakikada okunan kelime sayıları arasında ($F=3,632$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sonuç incelendiğinde, bir dakikada okunan kelime sayılarına göre babası lisans mezunu olan öğrencilerin ($111,60 \pm 26,24$) ortalaması, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($81,82 \pm 24,40$) ortalamalarına göre istatistiksel olarak yüksek olduğu, anlamlı fark olduğu görülmektedir (Tablo 5). Çalışmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının özet istatistikleri ve karşılaştırmaları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının özet istatistikleri ve karşılaştırılması

	Baba Öğrenim Düzeyi	$\bar{X} \pm SS$	Medyan (min-max)	F	p
Matematik Dersi 1'inci Dönem Notları	İlkokul Mezunu	$50,71 \pm 21,03^{ab}$	55,3 (12,5-88,5)	5,621	0,002**
	Ortaokul Mezunu	$46,26 \pm 23,57^a$	40,5 (12-89,5)		
	Lise Mezunu	$66,55 \pm 19,80^{ab}$	71 (32-98)		
	Lisans Mezunu	$79,80 \pm 10,13^b$	80 (67-92)		

F: Tek Yönlü ANOVA Testi

** $p<0,01$

a, b: "Ortak harfe sahip olmayan ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır" ($p<0,05$)

Çalışmaya katılan öğrencilerin baba öğrenim düzeylerine göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının özet istatistikleri incelendiğinde, babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 12,5-88,5 arası değiştiği ve ortalamalarının $50,71 \pm 21,03$ puan olduğu, ortaokul mezunu olan öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 12-89,5 arası değiştiği ve ortalamalarının $46,26 \pm 23,57$ puan olduğu, lise mezunu olan öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 32-98 arası değiştiği ve ortalamalarının $66,55 \pm 19,80$ puan olduğu, lisans mezunu olan öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 67-92 arası değiştiği ve ortalamalarının $79,80 \pm 10,13$ puan olduğu bulunmuştur (Tablo 6).

Çalışmaya katılan öğrencilerin baba öğrenim düzeylerine göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre matematik dersi 1'inci dönem notları arasında ($F=5,621$; $p<0,01$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sonuç incelendiğinde, matematik dersi 1'inci dönem notlarına göre babası lisans mezunu olan öğrencilerin ($79,80 \pm 10,13$) ortalaması, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($46,26 \pm 23,57$) ortalamasına göre istatistiksel olarak yüksek olduğu, anlamlı fark olduğu Tablo 6'da görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin anne öğrenim düzeylerine göre bir dakikada okunan kelime sayısı bulgularının özet istatistikleri ve karşılaştırmaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı Bulgularının Özet İstatistikleri ve Karşılaştırılması

	Anne Öğrenim Düzeyi	$\bar{X} \pm SS$	Medyan (min-max)	H	p
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Okur Yazar Değil	$79,00 \pm 4,24$	79 (76-82)	1,908	0,753
	İlkokul Mezunu	$94,48 \pm 23,34$	89 (43-139)		
	Ortaokul Mezunu	$89,20 \pm 30,11$	97 (28-134)		
	Lise Mezunu	$97,69 \pm 20,34$	93 (72-136)		
	Lisans Mezunu	$98,67 \pm 20,21$	87 (87-122)		

H: Kruskal-Wallis H Testi

Çalışmaya katılan öğrencilerin anne öğrenim düzeylerine göre bir dakikada okunan kelime sayılarının özet istatistikleri incelendiğinde, annesi okur yazar olmayan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 76-82 arası değiştiği ve ortalamalarının $79,00 \pm 4,24$ kelime olduğu, ilkokul mezunu olan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 43-139 arası değiştiği ve ortalamalarının $94,48 \pm 23,34$ kelime olduğu, ortaokul mezunu olan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 28-134 arası değiştiği ve ortalamalarının $89,20 \pm 30,11$ kelime olduğu, lise mezunu olan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 72-136 arası değiştiği ve ortalamalarının $97,69 \pm 20,34$ kelime olduğu, lisans mezunu olan öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarının 87-122 arası değiştiği ve ortalamalarının $98,67 \pm 20,21$ kelime olduğu bulunmuştur (Tablo 7).

Çalışmaya katılan öğrencilerin anne öğrenim düzeylerine göre bir dakikada okunan kelime sayısı bulgularının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre bir dakikada okunan kelime sayıları arasında ($H=1,908$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (Tablo 7). Çalışmaya katılan öğrencilerin anne öğrenim düzeylerine göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının özet istatistikleri ve karşılaştırmaları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin anne öğrenim düzeylerine göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının özet istatistikleri ve karşılaştırılması

	Anne Öğrenim Düzeyi	$\bar{X} \pm SS$	Medyan (min-max)	H	p
Matematik Dersi 1'inci Dönem Notları	Okur Yazar Değil	$79,25 \pm 14,50$	$79,3^b$ (69-89,5)	11,471	0,022*
	İlkokul Mezunu	$54,03 \pm 23,57$	57^{ab} (12-98)		
	Ortaokul Mezunu	$48,27 \pm 21,08$	48^a (12-81,5)		
	Lise Mezunu	$62,73 \pm 19,80$	65^{ab} (33,5-92)		
	Lisans Mezunu	$85,17 \pm 6,43$	$82,5^b$ (80,5-92,5)		

H: Kruskal-Wallis H Testi

* $p<0,05$

a, b: "Ortak harfe sahip olmayan medyanlar arasındaki fark anlamlıdır" ($p<0,05$)

Çalışmaya katılan öğrencilerin anne öğrenim düzeylerine göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının özet istatistikleri incelendiğinde, annesi okur yazar olmayan öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 69-89,5 arası değiştiği ve ortalamalarının $79,25 \pm 14,50$ puan olduğu, ilkokul mezunu olan öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 12-98 arası değiştiği ve ortalamalarının $54,03 \pm 23,57$ puan olduğu, ortaokul mezunu olan öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 12-81,5 arası değiştiği ve ortalamalarının $48,27 \pm 21,08$ puan olduğu, lise mezunu olan öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 33,5-92 arası değiştiği ve ortalamalarının $62,73 \pm 19,80$ puan olduğu, lisans mezunu olan öğrencilerin matematik dersi 1'inci dönem notlarının 80,5-92,5 arası değiştiği ve ortalamalarının $85,17 \pm 6,43$ puan olduğu bulunmuştur (Tablo 8).

Çalışmaya katılan öğrencilerin anne öğrenim düzeylerine göre matematik dersi 1'inci dönem not bulgularının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin anne öğrenim düzeylerine göre matematik dersi 1'inci dönem notları arasında ($H=11,471$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sonuç incelendiğinde, matematik dersi 1'inci dönem notlarında annesi lisans mezunu olan öğrencilerin [82,5 (80,5-92,5)] ortancası ve annesi okur yazar olmayan öğrencilerin [79,3 (69-89,5)] ortancası, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin [48 (12-81,5)] ortancasına göre istatistiksel olarak yüksek olduğu; anlamlı fark olduğu görülmektedir (Tablo 8).

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada alt problemlerden biri olan "Öğrencilerin okuma hızı ve matematik başarıları ile ailelerinin ekonomik durumu arasında anlamlı bir ilişki var mı?" sorusunun yanıtlanması için, çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile bir dakikada okunan kelime sayısı arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hanedeki Kişi Başı Yıllık Gelirleri İle Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı					
	Kız		Erkek		Toplam	
	s	p	s	p	s	p
Hanedeki Kişi Başı Yıllık Gelir	0,323	0,054	0,366	0,036*	0,383	0,001**

s: Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

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

Tablo 9'da çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile bir dakikada okunan kelime sayısı arasındaki ilişki incelendiğinde, kız öğrencilerin hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile bir dakikada okunan kelime sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyon olmadığı ($s=0,323$; $p>0,05$); fakat çalışmaya katılan erkek öğrencilerin hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile bir dakikada okunan kelime sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif zayıf ($s=0,366$; $p<0,05$) korelasyon olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin toplam puana göre hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile bir dakikada okunan kelime sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif zayıf ($s=0,383$; $p<0,01$) korelasyon olduğu bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hanedeki Kişi Başı Yıllık Gelirleri İle Matematik Dersi 1'inci Dönem Notları Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Matematik Dersi 1'inci Dönem Notları					
	Kız		Erkek		Toplam	
	s	p	s	p	s	p
Hanedeki Kişi Başı Yıllık Gelir	0,138	0,423	0,187	0,297	0,161	0,186

s: Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasındaki ilişki incelendiğinde, kız öğrencilerin hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyon olmadığı ($s=0,138$; $p>0,05$); benzer şekilde çalışmaya katılan erkek öğrencilerin hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyon olmadığı ($s=0,187$; $p>0,05$) belirlenmiştir (Tablo 10).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarıyla matematik dersindeki başarıları arasındaki bağlantı incelenmiştir. Bunun yanında öğrencilerinin cinsiyetleri, anne ve babalarının öğrenim düzeyleri ve ailelerinin ekonomik durumlarının okuma hızı ve matematik dersi başarısına etkileri de incelenmiştir.

Araştırma sonucunda 1 dakikalık süre içerisinde; çalışmaya katılan öğrencilerden kız öğrencilerin ortalama 90 kelime, erkek öğrencilerin ise ortalama 89 kelimeyi doğru olarak okumuş oldukları tespit edilmiştir ($t=0,714$, $p=0,478$). Veriler incelendiğinde istatistiksel olarak cinsiyete göre okuma hızında belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerden araştırmaya konu olarak ele alınan matematik dersi 1'inci dönem notlarına ilişkin veriler incelendiğinde; erkek öğrencilerin not ortalamalarının 62 puan, kız öğrencilerin not ortalamalarının ise 55.8 puan olduğu görülmüş, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($t=-0,693$, $p=0,490$).

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre diğer iki değişken arasındaki (dakikada okunan kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasındaki) ilişki incelendiğinde, kız öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif zayıf ($r=0,341$; $p<0,05$) korelasyon olduğu; aynı şekilde çalışmaya

katılan erkek öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyde ($r=0,529$; $p<0,01$) korelasyon olduğu görülmektedir.

Baba öğrenim düzeylerine göre 1 dakikalık süre içerisinde okunan doğru kelime sayıları incelendiğinde babası yükseköğrenim mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla sayıda doğru kelime okudukları, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise daha az sayıda doğru kelime okudukları yönünde istatistiksel olarak farklılık gözlemlenmiştir.

Anne öğrenim düzeylerine göre 1 dakikalık süre içerisinde okunan doğru kelime sayıları incelendiğinde annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha az sayıda doğru kelime okudukları, diğer öğrencilerin ise anne eğitim durumları ile okuma hızları arasında belirgin bir farklılık bulunmadığı istatistiksel olarak gözlemlenmiştir.

Baba öğrenim düzeyine göre matematik dersi 1'inci dönem notları incelendiğinde babası lisans mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarı notlarının ortalamalarının daha yüksek seviyede olduğu, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise başarı notlarının ortalamalarının daha alt seviyede olduğu yönünde istatistiksel olarak farklılık gözlemlenmiştir.

Anne öğrenim düzeyine göre matematik dersi 1'inci dönem notları incelendiğinde annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ve annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarı notlarının ortalamalarının daha yüksek olduğu, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise başarı notlarının ortalamalarının ise daha düşük olduğu yönünde istatistiksel olarak farklılık gözlemlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile matematik dersi 1'inci dönem notları arasında istatistiksel olarak belirgin bir farklılık görülmemiştir.

Çalışmaya katılan erkek öğrencilerin hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile bir dakikada okunan kelime sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif zayıf ($s=0,366$; $p<0,05$) korelasyon olduğu bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin hanedeki kişi başı yıllık gelirleri ile bir dakikada okunan kelime sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif zayıf ($s=0,383$; $p<0,01$) korelasyon olduğu bulunmuştur (Tablo 9).

Sonuç olarak araştırma konusu olan ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile matematik dersindeki başarıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin 1 dakikalık süre içerisinde okudukları doğru kelime sayıları ile matematik dersi 1'inci dönem başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta ($r=0,427$; $p<0,001$) korelasyon olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, örnek küme üzerinde daha önce yapılan çalışmalardaki verileri doğrulayacak /destekleyecek şekilde olumlu yönde sonuçlanmıştır.

Hanbay ve Tekin'in 2011 yılında yaptıkları bir çalışmada "dördüncü ve yedinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile Türkçe, yabancı dil, matematik ve sosyal bilgiler derslerindeki başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, doğrusal bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür" şeklinde sonuca ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma verileri de incelendiğinde okuma hızının artmasının matematik dersine katkı sağladığı yönünde benzer veriler elde edilmiştir. Yılmaz'ın (2013) araştırma sonuçları okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir (Yılmaz, 2013).

Yılmaz (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları arasında istatistiksel olarak bir anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür (Yılmaz, 2015).

Grimm (2008) yaptığı çalışmada "üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarıları ile okuma becerisinin gelişimi arasındaki ilişkinin değişimini incelemişlerdir. Okula gitme çağının ilk yıllarında okuma becerisinde iyi bir gelişme gösteren öğrencilerin, matematikte daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır" şeklinde çıkarıma varmıştır. Söz konusu çıkarımda bu araştırma ile doğru orantılı şekilde desteklenmiştir. Hızlı okumanın matematik dersi akademik başarısına katkısı olduğu aşikardır.

Tüm bilimlerde olduğu gibi matematiğin temelinde de okuma vardır. Hızlı okumak ise öğrencilere süre kazandırmakta ve avantaj sağlamaktadır.

Dil ve okumayla ilgili araştırma bulguları ilkokuldan üniversiteye kadar her düzeyde okuma becerisiyle akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kim çok okur ve okuduğunu daha iyi anlarsa daha iyi not almaktadır. Okuma becerisi bakımından iyi durumda olan öğrenciler ders kitapları aracılığıyla okul derslerinin gerektirdiği temel kavramları kazanmada ve gerekli bilgileri edinmede daha başarılı olmaktadır. Ders kitaplarında zor kavramlar, uzun ve detaylı metinler bulunmaktadır (Pretorius, 2000). Okuma becerisi bakımından iyi durumda olan öğrenciler metinlerden kaynaklanan bu güçlüklerle baş edebilmekte, okuma becerileri sayesinde gerekli bilgileri metinden öğrenerek hem bilişsel-akademik hem de okuryazarlık becerilerini geliştirebilmektedirler.

Yapılan bu araştırma sonuçları çerçevesinde aşağıda belirtilen önerilerde bulunulabilir.

- Bu araştırma Samsun ili Ayvacık ilçe merkezinde bulunan iki ortaokulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Yapılacak araştırmaların ilkokul, ortaokul, lise, üniversite öğrencilerine yayılması ile genel bir inceleme yapılabilir.
- Anne ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin okuma hızlarının ve matematik dersi başarı notlarının diğer öğrencilere göre düşük olması sebebi üzerine bir araştırma yürütülebilir.
- Yapılacak çalışmalarda okuma hızı ile diğer derslerdeki başarılar arasındaki bağıntı incelenebilir.
- Üstün yetenekli öğrenci grupları üzerinde de bu konu hakkında ayrıca bir çalışma yapılarak veriler karşılaştırılabilir.
- Okuma hızının tespitinde bir metinden elde edilen doğru okunan kelime sayısı yerine farklı zamanlarda okutulacak farklı metinlerden elde edilen doğru okunan kelime sayılarına ilişkin sayısal verilerin aritmetik ortalamaları kullanılabilir.
- Bu tür çalışmalarda okuma hızının ölçümünde doğru okunan kelime sayısı yerine doğru okunan kelimelerdeki harf sayıları hesaplanarak elde edilen veriler kullanılarak araştırma genişletilebilir.

Kaynakça

- Akay, A.A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akçamete, G. (1999). *Etkili ve hızlı okuma: Okumayı nasıl geliştirebiliriz?* Ankara: Aydoğdu.
- Akyol, H. (2005). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, (5.basım), 98-106, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baran, Ş.Ç. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5*, 172-174, Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. Ali Özçelik), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Choi, J., Peters, M. and Mueller, R.O. (2010) Correlational analysis of ordinal data: from Pearson'sr to Bayesian polychoric correlation. *Asia Pacific Educ Rev.*, 11(4), 459-466.
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyoekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi, *Çağdaş Eğitim*, 29(309), 24-33.
- Filiz, S.B. ve Boz, İ. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi *International Journal of Field Education*, 5(1), 57-70. ISSN:2149-3030

- Fuchs, L.S. and Fuchs, D. (2002). Mathematical problem-solving profiles of students with mathematics disabilities with and without comorbid reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 564-574.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri-1: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics achievement. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 410-426.
- Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2013). Öğrencilerin problem çözme sürecinde anlam bilgisini kullanma düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 469-488.
- Hanbay, O. ve Tekin, Y. (2011, Ekim). *İlköğretim 4. ve 7. sınıf öğrencilerinde okuma hızı ile derslerdeki başarı arasındaki ilişki*. XI. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dil Yazın ve Değiş Bilim Sempozyumu. Sakarya.
- Helwig, R., Rozek-Tedesco, M. A., Tindal, G., Heath, B., and Almond, P. J. (1999). Reading as an access to mathematics problem solving on multiple-choice tests for sixth-grade students. *The Journal of Educational Research*, 93(2), 113-125.
- Kaçar, K. (2015). Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Çevre konularıyla ilgili kitap okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 1056-1065.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (21. Basım). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keşan, C., Kaya, D. ve Yetişir, Ş. (2008). Türkçe-matematik birlikteliğinin öğrenci başarısını etkileme gücü üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 8(2), 1-8.
http://www.universitetoplum.org/pdf/pdf_UT_366.pdf
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- MEB (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, 27090, 24 Aralık 2008.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Österholm, M. (2007). A reading comprehension perspective on problem solving. In C. Bergsten, & B. Grevholm (Eds.), *Developing and researching quality in mathematics teaching and learning*. Proceedings of MADIF 5, the 5th Swedish Mathematics Education Research Seminar (pp. 136- 145). Linköping, Sweden: SMDF.
- Polya, G. (1973). *How to solve it*. New Jersey: Paperback Printing.
- Reca, Ö. F. (2006). *Daha az zamanda daha iyi öğrenerek hızlı okuma*, İstanbul: Akis.
- Ruşen, M. (2006). *Hızlı okuma*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.

- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. ve Ertem, İ.S. (2012). Öğretmen adaylarının akıcı okumanın öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 46-58.
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K, and Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.
- Yılmaz, N. (2011), *Matematik eğitim alanında yapılmış araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi*. Ankara: Ankara Siyasal Kitabevi.
- Yılmaz, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies* 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4771/65646>

Etik Beyan: “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarıyla Matematik Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Komisyonu’ndan 22.02.2023 tarih ve E-97968026-300-128128 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Değerler Eğitimi Etkinlikleri ile Okula Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki¹
**Sıdıka BAŞBUĞA², Ali İhsan ÇUHADAR³, İbrahim KARABATAK⁴, Hatice ÜNLÜ⁵, Emine ATİK⁶,
Fikret Nurettin KAPUDERE⁷**

Öz

Bu çalışma mesleki ve teknik Anadolu liselerinde uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneme modelinde tasarlanmış olup, araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubu 34, kontrol grubu ise 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri her iki grupta da araştırmanın başlangıcında ve sonunda uygulanan "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" ile toplanmıştır. Veriler SPSS 22 programı kullanılarak deneysel desenlerin veri analizinde kullanılan parametrik testlerden biri olan iki faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin okula aidiyet duygularında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir [$F(1,128)=4,267, p<.05$, kısmi $\eta^2=.032$]. Bu çalışmadan elde edilen bulgular okullarda değerler eğitimi ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu yönde güçlendirdiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Değerler Eğitimi, Değer, Okula Aidiyet Duygusu, Dostluk Değeri, Değer Etkinlikleri

The Relationship Between Values Education Activities and The Psychological Sense of School Membership

Abstract

This study was conducted to determine the effects of values education activities implemented in vocational and technical Anatolian high schools on students' sense of belonging to school. The research was designed in an experimental model and a pre-test post-test control group design was used in the research. The experimental group consisted of 34 students and the control group consisted of 32 students. The research data were collected with the "The Psychological Sense of School Membership" applied to both groups at the beginning and end of the research. The data were analyzed with two-factor ANOVA, one of the parametric tests used in data analysis of experimental designs, using the SPSS 22 program. As a result of the analyses, it was determined that the values education activities implemented created a significant difference in students' sense of belonging to school in favor of the experimental group [$F(1,128)=4.267, p<.05$, partial $\eta^2=.032$]. The findings obtained from this study show that the activities related to values education in schools positively strengthen students' sense of belonging to school.

Keywords: Values Education, Value, The Psychological Sense of School Membership, Friendship Value, Value Activities

Gönderim Tarihi (Received): 08.10.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 17.02.2025

¹ Bu makale 29-31 Mayıs 2024 tarihlerinde MEB Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünce düzenlenen II. Ankara Ulusal Eğitim Yönetim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Alan Araştırma Kurulu Tarih: 5 Şubat 2024 Sayı No:17162298.600-42)

² Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, sidikabasbuga63@gmail.com, ORCID No: 0009-0001-3366-9822

³ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, cuhadarihsanal@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-7233-6329

⁴ Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ikarabatak@gmail.com, ORCID No: 0009-0006-4426-3816

⁵ Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, unluhatice.7661@gmail.com, ORCID No: 0009-0002-4997-3471

⁶ Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, emine.dtcf@gmail.com, ORCID No: 0009-0002-8149-450X

⁷ Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, fikretkapudere@hotmail.com, ORCID No: 0009-0008-0571-3508

Giriş

Değer, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Değerler “Belirli bir toplumda neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu konusundaki ortak görüşler, standartlar” olarak tanımlanabilir (Budak, 2009, s. 188). Bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla “iyi – kötü”yü ve “doğru - yanlış”ı ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler (Beill, 2003, akt. Yazıcı, 2006).

İnsani ve sosyal açıdan okulun temel görevi öğrencilerin bütün yönleriyle gelişmesine ve sosyal beceriler kazanmasına katkı sunmaktır (Aranlı, Akbulut Ymanoğlu, Ymanoğlu & Yıldırım, 2023). Öğrencilerin bütün yönleriyle gelişmesi ve sosyal beceriler kazanması için Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda sosyal, kültürel sportif faaliyetlerin yanında 2010-2011 Eğitim Öğretim yılından itibaren Değerler Eğitimi Faaliyetleri Projesi uygulanmaya başlanmıştır (Cihan, 2014). Değerler eğitimi, okulların bünyesinde eğitimin yeniden yapılandırılması için desteklenen ve geliştirilerek uygulanan bir projedir. Bu projenin amacı daha huzurlu, mutlu bir dünya, toplum oluşturmak ve birey için milli, manevi ve evrensel değerlerin farkına varan kaliteli insan yetiştirmektir (Yavuz, 2016). Okullarda verilen değerler eğitimi, toplum tarafından benimsenmiş değerlerin planlı ve programlı bir şekilde yeni nesle kazandırılma süreci olarak tanımlanabilir.

“Bireylerin hayatlarında karşılaştıkları durumlara karşı duyarlı olmaları değerler eğitiminin en temel amaçlarındandır. Bireyin sahip olduğu değerler, gelecekte olaylara bakış açısını, kişiliğini belirleyeceği için hayati öneme sahiptir” (Coşkun Keskin, Ertürk & Kocamaz, 2019, s. 204). İnsan davranışları dolaylı veya doğrudan değerlerinden etkilenir. Çocuklar ailede, çevrede ve okulda birtakım değerleri kazanırken, kazandıkları bu değerlerin yansıması okul ve sınıf ortamında gözlenmektedir. Etkili bir değerler eğitimi için de okul ikliminin önemi büyüktür (Çengelci, Hancı & Karaduman, 2013). Okul ortamında yürütülen değerler eğitimi faaliyetlerinin amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin tespiti için uygulayıcı ve rol model olan yönetici ve öğretmenlerle birlikte bu faaliyetlerin katılımcısı olan öğrencilerin görüşlerinin alınmasına da ihtiyaç vardır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Milli Eğitimi’nin genel amacı, “...Türk Milleti’nin bütün fertlerini, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan... yurttaşlar olarak yetiştirmek” olarak ifade edilmektedir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde ortaöğretim kurumlarının amaçlarından biri de “Öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı amaçlar” şeklinde belirlenmiştir. Yürürlükte olan mevzuat incelendiğinde değerler eğitiminin aslında okulun en önemli amaçları arasında yer aldığını görmek mümkündür.

Öğrencilerle birlikte çalışarak okul hayatının önemli bileşenleri olan aileler ve okul toplumu arasındaki ilişkileri güçlendirmek değerler eğitimin amaçlarından biridir (Ulusoy, 2010). Değerler eğitimi verilirken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan birisi de değerler eğitiminin sadece akademik eğitim düzeyinde kalmamasıdır (Coşkun Keskin, Ertürk & Kocamaz, 2019). Değerlerin öğrenciler tarafından pratik becerilere dönüştürülebilmesi ancak değerleri öğrencilerin içselleştireceği uygulamalar yapmak ile mümkündür. Bunu sağlamak için de değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesi ve davranışa dönüştürülmesine yönelik etkinlik temelli öğretim yöntemini kullanmak gerekmektedir (Aktepe & Tahiroğlu, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010-2011 yılından itibaren okullarda uygulamaya başlanan Değerler Eğitimi Projesi ile Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda okullarda çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerin toplum tarafından kabul görmüş değerleri öğrenen, içselleştiren ve davranışa dönüştüren ahlaklı bir birey olarak kendilerine ve topluma faydalı olmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla okutulan dersin öğretim programı içerisine adalet, dostluk, yardımseverlik, sabır, dürüstlük saygı vb. değerler eklenmiş olduğu gibi, aynı zamanda okul içinde ve dışında yaparak yaşayarak öğrenme modeline uygun olarak değerlerin kalıcı davranışlara dönüştürülebilmesini sağlamak amacıyla öğretmenlere yardımcı etkinlik kitapları da hazırlanmıştır. Bu etkinlik kitaplarından

biri de 2022 yılında hazırlanan Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı'dır. Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının benimsendiği kaynak kitapta; "Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Öz denetim, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatanseverlik, Yardımseverlik" olmak üzere 10 kök değer belirlenmiş ve bu değerlerin kazandırılmasına yönelik okul içi ve dışı çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Bu çalışmada "Dostluk" değeri için hazırlanan 12 adet etkinliğin öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığı kurulan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir desen ile cevaplanmaya çalışılmıştır.

Literatür tarandığında değerler eğitimi ile ilgili; değerler eğitiminin kuramsal çerçevesi ile ilgili (Akbaş, 2008; Yazıcı, 2006), değerler eğitiminin gerekliliği ile ilgili (Meydan, 2014), Türkiye'de değerler eğitiminin tarihçesi ile ilgili (Cihan, 2014), değerler eğitimi etkinlik örnekleri ile ilgili (Aktepe & Tahiroğlu, 2016) araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Değerler eğitime yönelik yapılan araştırmalarda ilkökul öğrencilerinin katılımcı olduğu (Çengelci vd., 2013), ortaokul öğrencilerinin katılımcı olduğu (Tahiroğlu, Yıldırım & Çetin, 2010), öğretmenlerin katılımcı olduğu (Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Yiğittir & Öcal, 2011) araştırmalar yapılmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların bir kısmı aşağıda özetler halinde verilmiştir.

Geylan (2015) ortaöğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine yönelik yetişkinlerin görüşlerini aldığı çalışmada katılımcılar; öğretim programlarında yer alan "Bireyler arası ilişkiler", "Milli değerler", "Evrensel değerler" ve "Kendi başına iş başarma" boyutlarındaki değerlerin kısmen yeterli düzeyde kazandırıldığını belirtmişlerdir. Taymur (2015) araştırmasında ilkökulda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi ve uygulamalarla ilgili görüşlerine başvurmuştur. Yapılan çalışma sonucunda katılımcılar değerler eğitimi ile ilgili materyal eksikliği olduğunu, değerler eğitiminin öğrencilerde olumlu davranışları geliştirdiğini ve toplumda bazı sorunların çözümünde değerler eğitiminin etkili olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Selçuk (2016) okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliği üzerine yaptığı araştırmasında tüm kademelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda değerler eğitimi uygulamalarının olumlu sonuçları olduğu, özellikle disiplin suçu işleme oranlarında azalmalar olduğu, öğrenciler ve öğretmenler arasında sevgi ve saygıya dayalı bir iletişim süreci oluşturduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan yine aynı çalışmada sınavların değerler eğitiminden daha çok önemsenmesi nedeniyle değerler eğitiminde aksamalar yaşandığı, hedeflenen değerlere yönelik kavramların soyut kalması nedeniyle uygulamada güçlükler yaşandığı, öğretmenlerin sürece yeteri kadar aktif katılım sağlamaması nedeniyle uygulamada güçlükler yaşandığı ifade edilmiştir. Kara (2017) çalışmasında ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerine başvurmuştur. Çalışma sonucunda; ilkökulda görev yapan öğretmenler, ortaokuldaki görev yapan öğretmenlere göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre, değerler eğitime yönelik hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, katılmayan öğretmenlerine göre değerler eğitimi uygulamalarını daha olumlu bulmuşlardır. Benzer bir araştırma Gürhan (2017) tarafından da yapılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre katılımcı öğretmen ve yöneticiler değerler eğitimi uygulamalarında öğrencilerin daha aktif rol alabilecekleri etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ve velilerin de bu etkinliklere katılımlarının sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tulunay Ateş (2017) tarafından okullarda yapılan değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin olumlu davranış geliştirmesinde etkisinin araştırıldığı çalışmada lise ve ortaokullarda mükemmel düzeyde, ilkökullarda ise orta düzeyde olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) tarafından Türkiye'de 1999-2017 tarihleri arasında değerler eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların incelendiği çalışmada değerler eğitime yönelik yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı, çalışmaların büyük çoğunluğunun edebi eserlerdeki değer algısına yönelik olduğu belirlenmiştir.

Sözcük anlamı "Ait olma hali, ilişkinlik, mensubiyet (tdk.gov.tr)" olan aidiyet, Maslow'a göre bireyin diğerleri tarafından önemsenme, değer verilme, kabul edilme, tanınma, benimsenme ihtiyacının karşılanmasıdır (Alptekin, 2011). Birey tarafından algılanan aidiyet duygusu temel insan ihtiyaçlarındandır. İlkel topluluklardan günümüze kadar bireyin temel ihtiyaçlarından biri olan aidiyet ihtiyacının altında yatan birçok psikolojik etken bulunmaktadır. Bireylerde bu ihtiyaç karşılandığında olumlu sonuçların ortaya çıktığı konusunda geniş bir araştırmacı grubu arasında fikir birliği vardır

(Anderman, 2002, akt. Çuhadar, 2021). Goodenow (1993) okula aidiyet duygusunu öğrencilerin sınıf ve okul ortamında başkaları (öğretmen ve akranlar) tarafından kabul edilme, değer görme, dâhil olma ve teşvik edilme ve kendini sınıf yaşamının ve okul faaliyetlerinin önemli bir parçası olarak hissetmesi şeklinde tanımlamaktadır (Goodenow, 1993, akt. Çuhadar, 2021). Okula aidiyet duygusunun okulda yapılan faaliyetlere öğrencilerin katılımının sağlanması ile güçlenebileceği düşünüldüğünde okulda yapılan değerler eğitimine yönelik etkinliklerin öğrencilerin okula aidiyet duygularını arttıracaklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Okula aidiyet duygusu üzerine yapılan çalışmalarla ilgili literatür taraması yapıldığında Türkiye’de YÖK ulusal tez veri tabanında 12 adet yüksek lisans tez çalışması, altı adet doktora çalışması olmak üzere 18 adet lisansüstü tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bu tezlerden bir kısmının araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

Doğan (2015) tarafından Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin katılımı ile yapılan çalışmada öğrenim hayatını denetleyememe inancı ve okula aidiyet duygusunun ortaöğretim öğrencilerinin kural dışı davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Çuhadar (2021) özel Anadolu liseleri ve kamu Anadolu liseleri öğrencilerinin katılımı ile lise öğrencilerinin bilgi edinme ve katılım hakları ile okula aidiyet duygusunun arasındaki ilişkiyi araştırmasında incelemiştir. Araştırma sonucunda; lise öğrencilerinin bilgi edinme ve katılım haklarını bilme düzeyi ile okula aidiyet duyguları arasında düşük düzeyde, haklarını kullanma düzeyi ile okula aidiyet duyguları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Arıkan (2015) çalışmasında spor lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ve okul yaşam kalitelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu araştırma sonucu ile Günelan (2018) tarafından yapılan araştırma sonucu birbirini desteklemektedir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve zorbalık eğilimleri ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile okula aidiyet duyguları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki, öğrencilerin zorbalık eğilimi düzeyleri ile okula aidiyet duyguları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Balak, 2017). Kılıç (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin katılımı ile yapılan çalışmada sosyal ilişkiler, okula aidiyet duygusu ve öz yeterlik değişkenlerinin psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Okula aidiyet duygusu üzerine yapılan araştırmalar ve değerler eğitime yönelik araştırmalar birlikte incelendiğinde mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin okullarında yürütülen değerler eğitimi çalışmalarının okula aidiyet duygularını nasıl etkilediğine dair bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mesleki ve teknik Anadolu liselerinde yürütülen değerler eğitimi etkinlikleri ile okula aidiyet duygusu arasında bir ilişki olup olmadığı bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değer eğitimi yöntemlerine uygun olarak geliştirilen on kök değerden biri olan “dostluk” değerine ilişkin hazırlanan etkinliklerin mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazın taramasında değerler eğitimi etkinliklerinin okula aidiyet duygusu üzerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığından bu araştırma sonucunun eğitim bilimleri alan yazınına katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca değerler eğitimi ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrencinin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisinin tespit edilmesi politika geliştiricilere ve uygulayıcılara yapılan çalışmaların etkililiği ile ilgili bir geri bildirim sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, değer eğitimi yöntemlerine uygun olarak geliştirilen on kök değerden biri olan “dostluk” değeri etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okula aidiyet duyguları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna cevap bulmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerler eğitimi yöntemlerine uygun olarak geliştirilen “dostluk” değerine yönelik etkinliklerin uygulama sürecine katılan öğrencilerle, bu sürece katılmayan öğrencilerin okula aidiyet duyguları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Deneysel desende, değerler eğitimi yöntemlerine uygun olarak geliştirilen etkinlikler sadece deney grubunda uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu süre içerisinde değerler eğitimiyle ilgili herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Kontrol grubunun deney grubuna uygulanan programdan etkilenmemesi için özen gösterilmiştir. Her iki gruba da deneysel işlemten önce “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” öntest şeklinde uygulanmıştır. Aynı ölçek deneysel işlemin sonunda gruplara sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Araştırma deneme modelinde tasarlanmış bir araştırmadır. Deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu (ÖSKD) deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, gerçek neden-sonuç ilişkilerini incelemek için uygun olan araştırma desenlerinden biridir. Bu desenle kurgulanan araştırmalarda bir deneme değişkeni manipule edilir (Balcı, 2005, s. 191). Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup vardır. Bunlardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2010, s. 97). Araştırmanın yapılabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Ayrıca araştırma ve yayın etiği gereğince Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Alan Araştırma Kurulu’ndan 5 Şubat 2024 tarih ve 17162298.600-42 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan AMP 11-B sınıfından 34 öğrenci ve AMP 11-E sınıfından 32 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflardan, biri deney, diğeri de kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle iki grup oluşturulmuştur. Grupların denklilikleri tüm okul öğrencilerinin katıldığı 15-18 Ocak 2024 tarihleri arasında yapılan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği sonuçlarına göre belirlenmiştir.

Uygulama Süreci (Deneysel Süreç)

1. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” öntest olarak eş zamanlı uygulanmıştır.

2. Deney grubunda yer alan öğrencilere Değerler Eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır. Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı’nda yer alan ve aşağıda amaçları verilen dostluk temasına ait 12 etkinlik her hafta iki etkinlik yapılarak uygulanmıştır.

- 1. Etkinlik: Bu etkinliğin amacı sanat eserlerinden verilen örneklerle öğrencilerin dostluğun önemi hakkında çıkarımda bulunabilmelerini sağlamaktır. Çeşitli sanat eserlerinden alınan sözler ve görseller etkileşimli tahtada açılarak öğrencilerden bu eserleri dostluk bağlamında yorumlamaları istenmiştir.
- 2. Etkinlik: Bu etkinliğin amacı tarihte yaşanan dostluk örneklerinden yararlanarak gerçek bir dostta bulunması gereken özellikleri öğrencilerin fark etmelerini sağlamaktır. Örnek olayları içeren metinler etkileşimli tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden sorulara sözlü olarak cevap vermeleri istenir.
- 3. Etkinlik: Dostluk değerinin önemini atasözleriyle kavratmak amacıyla “Dost kara günde belli olur, Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.” gibi Türk kültüründe yer alan dostluğun önemini belirten atasözleri etkileşimli tahtada açılmış ve öğrencilerden bu atasözleri hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden bu sözler gibi bir özlü söz yazmaları istenmiştir.
- 4. Etkinlik: Bu etkinlik, öğrencilerin tarihte yaşanan dostluk örnekleriyle kendi dostları için neler yapabileceklerini fark etmeleri için geliştirilmiştir. Metin ve görseller etkileşimli

tahtada açılır. Öğrencilerden metni okumaları ve görselleri incelemeleri istenir. Öğrencilerin soruları sözlü olarak cevaplamalarına rehberlik edilir.

- 5. Etkinlik: Bu etkinlik, öğrencilerin Türk geleneklerindeki dostluk örneklerinden yararlanarak gerçek dostluğun toplumsal ilişkilere nasıl yansıdığını fark etmeleri için geliştirilmiştir. Metin, etkileşimli tahtada açılır. Öğrencilerden sorulara cevap vermeleri istenir.
- 6. Etkinlik: Bu etkinlik, öğrencilerin gerçek bir dostun özelliklerini fark edebilmeleri üzerinedir. Metin etkileşimli tahtada açılır. Öğrencilerin soruları cevaplamaları sağlanır.
- 7. Etkinlik: Bu etkinlik, öğrencilere dostluğun insan hayatındaki önemini kavrayabilme, onlarda doğayı ve canlıları koruma bilincini artırabilme amacıyla geliştirilmiştir. Metin etkileşimli tahtada açılır. Öğrencilerin soruları cevaplamaları sağlanır.
- 8. Etkinlik: Bu etkinlik, öğrencilerin dostluk ilişkilerinin gelişmesinde makam farkının önemli olmadığını ve sosyal hayatta konumlar değişse de dostlukların kalıcı olabileceğini fark etmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Metinler etkileşimli tahtada açılır. Öğrencilerden metinleri okumaları ve soruları cevaplamaları istenir.
- 9. Etkinlik: Bu etkinlik, öğrencilerin diğer canlıları dost edinebilmeleri ve onlar için neler yapabileceğini fark edebilmeleri üzerinedir. Genel ağ haberi etkileşimli tahtada açılır. Öğrencilerin genel ağ haberini okumaları sağlanır ve habere yönelik sorular öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerin soruları sözlü olarak cevaplamaları istenir. Öğrenciler gruplara ayrılır ve gruplara görev dağılımı yapılır. Öğrencilerin kontrol listesini doldurmaları sağlanır.
- 10. Etkinlik: Bu etkinlik, arkadaşlarının olumlu özelliklerinden yararlanarak öğrencilerin örnek bir film karakteri tasarlamaları ve arkadaşlarıyla okul dışında buna yönelik uygulama yapmaları üzerinedir. Hazırlık metni okunur. Arkadaşların seçkin kişilik özelliklerinden ve yeteneklerinden faydalanma yöntemleri değerlendirilir. Dersin sonunda öğrencilere arkadaşlarıyla yapabilecekleri bir okul dışı uygulama etkinliği verilir. Uygulanan etkinlik öğrenciler tarafından bir sonraki derste sınıfta sunulur ve etkinlik sonrası ortaya çıkan ürünler sınıfta sergilenir. Öğrencilerin kontrol listesini doldurmaları sağlanır.
- 11. Etkinlik: Bu etkinlik, öğrencinin dostluğu pekiştirecek davranışları fark ederek hayata aktarabilmesi için geliştirilmiştir. Dostlukla ilgili kavramlar küçük kâğıtlara yazılarak katlanır ve bir kutuya atılır. Bir hafta boyunca her gün öğrencilerin kutudan bir kâğıt çekmeleri, kâğıtta yazan davranışı o günden itibaren uygulamaları istenir. Öğrencilerin uygulamalara yönelik düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları ve kontrol listesini doldurmaları sağlanır.
- 12. Etkinlik: Bu etkinlik, kültürümüzde var olan ahretlik geleneği örneğinden yola çıkılarak öğrencilerin dost olmanın farklı açılarını kavrayabilmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Metin etkileşimli tahtada açılır. Öğrencilerden sorulara cevap vermeleri ve verilen görevleri yerine getirmeleri istenir. Öğrencilerin kontrol listesini doldurmaları sağlanır.

3. Etkinliklerin uygulama süreci bittikten sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” son test olarak eş zamanlı uygulanmıştır. Daha sonra araştırmada veri toplama aracı ile elde edilen tüm veriler SPSS programına girilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik veriler alınmıştır. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda 34 öğrencinin bulunduğu ve bu öğrencilerin tamamının cinsiyetinin erkek olduğu, kontrol grubunda toplam 32 öğrenci bulunduğu ve bu öğrencilerin %25’inin kız öğrenci, %75’inin erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin %58,80’inin annesinin ilköğretim mezunu olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ise %46,90’nın annesinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeylerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin %32,40’nın babasının ilköğretim mezunu olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ise %40,60’nın babasının lise mezunu olduğu görülmektedir. Ailelerin aylık gelir durumları incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda en yüksek oranın 10.001-15.000 Aralığında toplandığı görülmektedir. Deney grubu için bu oran %35,30, kontrol grubu için ise % 31,30 olduğu Tablo 1 incelendiğinde görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	0	0	8	25
	Erkek	34	100	24	75
	Toplam	34	100	32	100
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	20	58,8	9	28,1
	Ortaokul	9	26,5	5	15,6
	Lise	5	14,7	15	46,9
	Lisans	0	0	3	9,4
	Lisansüstü	0	0	0	0
	Toplam	34	100	32	100
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	11	32,4	9	28,1
	Ortaokul	9	26,5	7	21,9
	Lise	10	29,4	13	40,6
	Lisans	4	11,8	3	9,4
	Lisansüstü	0	0	0	0
	Toplam	34	100	32	100
Ailenin Aylık Geliri*	10.000 TL'den az	0	0	3	9,4
	10.001-15.000 TL arası	12	35,3	10	31,3
	15.001-20.000 TL arası	10	29,4	8	25
	20.001-25.000 TL arası	5	14,7	5	15,6
	25.001 TL'den fazla	7	20,6	6	18,8
	Toplam	34	100	32	100

*Araştırmanın yapıldığı tarihte net asgari ücret Türkiye’de 17.002,00 TL’dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” ile toplanmıştır. Orijinal ismi “The Psychological Sense of Membership” olan bu ölçek Goodenow (1993) tarafından geliştirilmiş; Sarı (2013) tarafından ismi “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” olarak Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçek kullanımı için Prof. Dr. Mediha Sarı’dan e-posta aracılığı ile izin alınmıştır. Geliştirme sürecinde kullanılan cümle yapıları ve veri kaynakları göz önüne alındığında, Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlanan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nin orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarında kullanılmaya daha uygun olduğu söylenebilir (Canbulat vd., 2020). Ölçekte 13 olumlu, beş olumsuz olmak üzere toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçek birinci faktörü “Okula Aidiyet Duygusu”, ikinci faktörü “Reddedilmişlik Duygusu” olan iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nde 3., 6., 9., 12. ve 16. maddeler olumsuz anlamlı olduğu için bu maddeler ters kodlanarak çözümlemeler yapılmıştır. Olumsuz anlamlı olan maddeler ters kodlandıktan sonra bu on sekiz maddenin ortalama puanları alınarak ölçek puanı hesaplandığı gibi öğrencilerin puanları alt ölçeklere göre de hesaplanabilmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar öğrencinin okula aidiyet duygusunun yüksek olduğunu ifade etmektedir. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği; (1) Hiç Doğru Değil, (2) Doğru Değil, (3) Kararsızım, (4) Doğru, (5) Tamamen Doğru kategorilerinden oluşan 5’li likert tipi yapılandırıldığından değişiklik yapılmadan olduğu gibi kullanılmıştır. 5’li Likert tipi ölçekte veri aralıkları 1.00-1.80 Hiç doğru değil, 1.81-2.60 Doğru değil, 2.61-3.40 Kararsızım, 3.41-4.20 Doğru, 4.21- 5.00 Tamamen doğru şeklinde olduğundan yorumlamalar bu aralıklar dikkate alınarak yapılmıştır. Gerekli uygulama izinleri alındıktan sonra öntest 5 Şubat 2024 tarihinde – sontest ise 18 Mart 2024 tarihlerinde uygulanmıştır.

Veri toplama aracı uygulama öncesinde uzman görüşü alınmak üzere eğitim yönetimi alanında iki uzmana gönderilmiştir.⁸ Veri toplama aracında uzman önerileri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracına son hali verilmiştir. Daha sonra hazırlanan veri toplama aracı ile asıl uygulamaya dahil edilmeyen 54 öğrencinin katılımıyla ön deneme yapılmıştır. Bu katılımdan elde edilen veriler SPSS programına yüklenmiş ve ölçme aracının güvenirlik katsayısı Croanbach alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Goodenow (1993) Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısını .80 olarak rapor etmiştir. Sarı (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ölçeğin Croanbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Çuhadar (2021) tarafından yapılan bir çalışmada da ölçeğin Croanbach alfa iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları 0.80 üzerinde olduğu için (Tan, 2010) ölçeğin veri toplamak için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Deneyel çalışmalarda katılımcı etkisi, denek kaybı, deney ortamı, ölçme yönteminin etkisi, test etkisi, zaman etkisi, olgunlaşma, katılımcının tutumları iç geçerliliği tehdit eden faktörlerdir (Kılıç & Tonga, 2022). Deney grubu ve kontrol grubunun yansız oluşturulması, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının birbirine yakın olması, deney grubu öğrencilerinin elektrik elektronik teknolojisi alanı, kontrol grubu öğrencilerinin bilişim teknolojileri alanı öğrencileri olmaları nedeniyle haftada üç gün meslek derslerini ayrı binalarda görmeleri nedeniyle grupların birbirinden etkilenmesinin önüne geçilmesi, deneyel işlemin altı hafta gibi kısa bir sürede tamamlanması nedeniyle katılımcı kaybı olmaması ve olgunlaşma etkisinin az olması ile iç geçerliliği etkileyecek değişkenler kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır.

Veri toplama aracı için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama birbirine denk özelliklerde bulunan AMP 11-B ve AMP 11-E sınıflarında hazırlanan ölçme aracı ilk olarak öntest şeklinde 5 Şubat 2024 tarihinde uygulanmıştır. Öntest verileri SPSS 22 programına girilerek betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Daha sonra yansız atama ile deney grubu olarak belirlenen AMP 11-B sınıfında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2022 yılından yayınlanan "Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı"nda yer alan dostluk değeri ile ilgili 12 adet etkinlik her hafta 2 etkinlik olmak üzere öğrencilerin katılımı ile uygulanmıştır. Etkinlikler 15 Mart 2024 tarihinde sona ermiştir. Bu süreçte kontrol grubunda herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra 18 Mart 2024 tarihinde her iki sınıfta da Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile sontest uygulaması yapılmıştır. Sontest ile elde edilen veriler her iki grup içinde SPSS programına girildikten sonra verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

ÖSKD ile elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri (frekans dağılımı, %) ve iki faktörlü ANOVA analizleri ile çözümlenmiştir. İki faktörlü ANOVA analizi, zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin yapıldığı iki faktörlü desenlerde, uygulanan deneyel işlemin etkililiğini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2007). İki faktörlü ANOVA analizinin yapılabilmesi için bağımlı değişkene ait ölçümler en az aralık ölçeğinde olmalıdır ve veri seti normal dağılım göstermelidir. Aynı zamanda ortalamaları karşılaştırılacak grupların varyansları eşit olmalı ve her bir veri diğerinden bağımsız olmalıdır (Can, 2014). ÖSKD'de gözenekler aşağıdaki Tablo 2'de gösterildiği şekilde oluşturulmuş ve SPSS programına kategoriler bu tabloya uygun şekilde kodlanarak girilmiştir.

Tablo 2

Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desende Gözenekler

		Ölçüm (Test)	
		Öntest	Sontest
Grup (İşlem)	Deney	I	III
	Kontrol	II	IV

Tablo 2'de ÖSKD'de oluşan gözenekler görülmektedir. Tablo 2 verilerine uygun bir şekilde deney grubunda uygulanan öntest 1, kontrol grubunda uygulanan öntest 2, deney grubunda uygulanan sontest

⁸ Veri toplama aracı için Dr. Öğretim Üyesi Sevda KATITAŞ ve Dr. İbrahim Okan ERDEN'den uzman görüşü alınmıştır.

3 ve kontrol grubunda uygulanan sontest 4 koduyla SPSS programına girilmiş ve iki faktörlü ANOVA analizi ile veriler çözümlenmiş ve analiz sonuçları tablolar halinde düzenlenerek araştırma problemine yanıt bulacak şekilde yorumlanmıştır.

Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, deney grubu olan AMP 11-B sınıfı ve kontrol grubu olan AMP 11-E sınıfı öğrencilerine deney öncesi ve sonrasında öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İki faktörlü ANOVA testi parametrik bir test olduğundan uygulanabilmesi için normallik varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Veri setinin normal dağılıp gösterip göstermediği normallik varsayımı analizleri ile test edilmiştir. Normallik varsayımında aritmetik ortalama, mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakınlığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.00 ila +1.00 arasında olup olmadığı kontrol edilmiştir. Aynı zamanda puanların grafik dağılımları Q-Q grafiği, histogram grafiği ve kutu-çizgi grafiği ile incelenmiştir. Varyansların eşitliğine Levene Testi ile bakılmıştır. Levene testi anlamlılık düzeyinde p değerinin .05 üzerinde olması dağılımın homojen olduğunu yani varyansların eşit olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Öntest ile toplanan verilerin normallik analizlerinde aritmetik ortalama (3.22) tepe değer (3.00) ve ortanca değerlerinin (3.25) birbirine yakın olduğu, çarpıklık (.097) ve basıklık (-.002) katsayılarının -1 ve +1 aralığında olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Kolmogorov-Simironov testi sonuçlarına da bakılmış ve p değeri .083 olarak hesaplanmıştır ($p = .083$; $p > .05$). Sontest ile toplanan verilerin normallik analizlerinde aritmetik ortalama (3.22) tepe değer (3.00) ve ortanca değerlerinin (3.03) birbirine yakın olduğu çarpıklık (.382) ve basıklık (-.088) katsayılarının -1 ve +1 aralığında olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.50 ve -1.50 arasında olması veri setinin normal dağıldığının bir göstergesidir (Tabachnick & Fidell, 2013, s. 113). Aynı zamanda puanların grafik dağılımları Q-Q grafiği, histogram grafiği ve kutu-çizgi grafiği ile incelenmiştir. Bu grafiklerin de öntest ve sontest veri setlerinin normal dağılım özelliğini desteklediği görülmüştür.

Bulgular

Normallik varsayımlarının karşılanması üzerine parametrik testlerle verilerin analiz edilmesine karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntestten aldıkları okula aidiyet duygusu ölçek puanları birbirine eşit olmadığı için (AMP 11-B=3,16 ve AMP 11-E=3,29) uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin deney grubunun okula aidiyet duyguları üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı iki yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Karışık desen olarak da tanımlanabilen öntest-sontest kontrol gruplu desen iki faktörlü bir deneysel desendir. Bu desende bir katılımcı deney ve kontrol gruplarının sadece birinde yer alır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen ile elde edilen verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını test etmek amacıyla iki faktörlü ANOVA kullanılabilir (Büyüköztürk, 2023).

İlişkisiz örneklemeler için yapılan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden almış oldukları puanlara ait betimsel istatistikler, kenar ve gözenek ortalamaları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Kenar ve Gözenek Ortalamaları

	Öntest		Sontest		Toplam	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Deney	3,16	0,58	3,32	0,54	3,24	0,56
Kontrol	3,29	0,75	2,99	0,67	3,14	0,72
Toplam	3,22	0,66	3,16	0,63	3,19	0,64

Tablo 3 verilerine göre öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden öntest uygulamasında aldığı puan ortalamalarının deney grubu için $\bar{x}=3,16$ kontrol grubu için ise $\bar{x}=3,29$ olduğu görülmektedir. Bu iki grubun okula aidiyet duygusu puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $F(1,128) = .389$,

$p>.05$ Tablo 3'e göre öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden son test uygulamasında aldığı puanların deney grubu için $\bar{x}=3,32$ kontrol grubu için ise $\bar{x}=2,99$ olduğu görülmektedir. Bu iki grubun okula aidiyet duygusu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. $F(1,128)=4,267$, $p<.05$ Yapılan LSD testi sonuçlarına göre son test puanlarına göre bu anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu (Deney Grubu $\bar{x}=3,32$, Kontrol Grubu $\bar{x}=2,99$) görülmüştür.

Öğrencilerin puan, test (ölçüm) ve grup (işlem) değişkenlerine göre Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği puanlarının ortalamalarına yönelik istatistikler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcı Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlar ve Puanlara Yönelik Yapılan İki Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta-Kare
Sabit	1.343,733	1	1343,733	3305,587	.000	.963
Test (Ölçüm)	.158	1	.158	.389	.534	.003
Grup (İşlem)	.349	1	.349	.858	.356	.007
Grup*Test	.735	1	1,735	4,267	.041	.032
Hata	52,032	128	0,407			
Total	1.400,525	132				

Tablo 4 incelendiğinde test ve grup değişkeninin öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanları üzerine ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. $F(1,128)=4,267$, $p<.05$, kısmi $\eta^2=.032$ Diğer bir ifade ile öğrencilerin deney veya kontrol grubunda olması durumunun son test puanlarını arttırmada farklı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yani deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulunan bu anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmış ve manidar farkın deney grubu (AMP 11-B) lehine olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.032$ hesaplanmıştır. “Etki büyüklüğü, örneklemde elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel bir değerdir (Cohen, 1994, akt. Özsoy & Özsoy, 2013).” Cohen (1988)'e göre hesaplanan etki büyüklüğü .0196 küçük; .1300 orta; .2600 ise büyük etki değeri olarak yorumlanabilmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde etki büyüklüğünün küçük seviyede ($0.01 < \eta^2 < 0.09$) olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Yardımsızlık, adaletli olma, temizlik, dürüstlük gibi toplumu bir arada tutan evrensel değerleri çocuklara kazandırmak okulun en temel amaçlarından birisidir. Bu amaca yönelik Türkiye’de ulusal mevzuat incelendiğinde Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, çeşitli yönetmeliklerde ve okutulan derslerin öğretim programlarında değerleri kazandırmaya yönelik düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Ulusal mevzuatta değerleri kazandırmaya yönelik düzenlemelerin hayata geçirilmesinde kuşkusuz okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır ancak okulda verilenlerin öğrencilerin davranışlarında kalıcı hale gelmesi için aile ve çevre tarafından desteklenmesinin önemi büyüktür. Erdemli nesiller yetiştirmek yalnızca ailenin ve okulun değil, toplumunda ulaşmak istediği amaçlar arasındadır (Aktepe & Yalçınkaya, 2016). Nitekim, Akbaş (2004) tarafından yapılan çalışmada katılımcı öğretmenler, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediği ve değerler açısından okul ile aile arasında yeterli düzeyde işbirliği olmadığını ifade etmişlerdir. Balcı ve Yanpar Yelken (2013) tarafından yapılan çalışmada da ailenin sosyal ve ekonomik düzeyinin değerler eğitiminin amacına ulaşmasında önemli bir sorun kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında ve kalıcı hale getirilmesinde değer aktarma, değer açıklama, ahlaki muhakeme ve değer analizi olmak üzere dört temel yaklaşımın bulunduğu alanyazın taramalarında görülmektedir (Tahiroğlu vd., 2010). Aynı zamanda bu yaklaşımlardan hangisinin değer öğretiminde daha etkili olduğuna yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Örneğin, Balcı ve Yanpar Yelken

(2013) tarafından yapılan araştırmada katılımcı öğretmenler değer öğretiminde örnek olay incelemesini en etkili yöntem olarak ifade ederken, en az etkili yöntem olarak da geleneksel telkin yöntemini ifade etmişlerdir. Değerler eğitimi okul kültürünün yaşatılan bir parçası olduğunda daha etkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Arıcı, Arıcan & Üker, 2022). Değerler eğitimin amaçlarına ulaşmasında bir diğer faktör öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarıdır. Bozdaş (2013) tarafından yapılan araştırmada mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin düşük olanlara göre derslerinde değerler eğitimi etkinliklerine daha çok yer verdikleri ve bu etkinlikleri daha çok çeşitlendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrenciler günlük zaman diliminin önemli bir bölümünü okullarda geçirmektedirler. Bu zaman diliminde öğrencilerin kendilerini okullarda huzurlu, mutlu ve güvende hissettirecek ortamların sunulması okula bağlılıklarını arttıracak önemli faktörlerdendir (Sarı, 2013). Okula aidiyet duygusu üzerine yapılan araştırma sonuçları göstermektedir ki; okula aidiyet duyguları yüksek olan öğrenciler okullarını sahiplenmekte, okullarının başarıları ile gurur duymakta, okula daha az devamsızlık yapmakta, okulu terk oranları daha az olmakta (Finn, 1989), okulun demirbaşlarına daha az zarar vermekte, disiplin olaylarına daha az karışmakta (Anderman, 2002), akademik olarak daha başarılı olmakta, gelecekle ilgili planlarında daha umutlu bir yaklaşım içerisinde olmaktadır (Sarı, 2013). Cemalcılar (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları, öğrencilerin okuldaki sosyal ilişkilerinden duyduğu memnuniyetin, okul ortamından (okulun fiziksel ortamı ve olanakları) duyduğu memnuniyetten çok daha güçlü bir şekilde okula aidiyet duygusunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Değerler eğitimi etkinlikleri okuldaki sosyal ilişkileri olumlu yönde harekete geçirici bir mekanizma olarak düşünüldüğünde okula aidiyet duygusunu güçlendirebileceği söylenebilir. Buradan hareketle öğrencilerin okula aidiyet duygusunun güçlendirilmesinin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından önemsenmesi gerektiği söylenebilir.

Her ne kadar değerlerin öğrencilere aktarılmasında ve kalıcı hale gelmesinde Milli Eğitim Bakanlığı mevzuat düzenlemeleriyle, okullar yapılan uygulama ve etkinliklerle önemli bir çaba gösterse de yapılan araştırmalar bu konuda yetersiz kaldığını göstermektedir. Değerlerin toplumda hızla yozlaştığı artık akademik çevreler tarafından da dile getirilmektedir. Örneğin, Kenan (2009) çalışmasında; 19. yüzyıldan itibaren okullara hâkim olan pozitivist-mekanik anlayışın etkisiyle şekillenen modern eğitimin dayandığı temel felsefe gereği manevi ve ahlaki konularda sessiz kaldığı, hatta zaman zaman da dışlayıcı olmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Değerlerin gençler arasında ve toplumda yozlaşmasının nedenlerinden biri de 2000 yılından sonra hızla yaygınlaşan haz odaklı internet ve sosyal medya kullanımıdır. Özellikle 2011-2012 yılından itibaren ABD’de cep telefonunun yaygınlaşması ile birlikte kaygı, depresyon ve intihar oranları patlamış durumdadır (Twenge, 2017). İnsan yaşamını ve sağlığını tehdit eden bu olumsuzlukların sadece ABD içinde kalmadığı, sinema ve televizyon ile başlayan internet ve cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla kontrol dışına çıkan ve bütün dünyaya ritim veren baskın ve sapkın bir Amerikan kültürünün varlığı kimi yazarlar tarafından dile getirilmektedir (Merter, 2022). Örneğin, Özbek ve Erzen (2023) tarafından yapılan araştırmada medya ve basın yayının öğrencilerin değer algılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. “Sinema, insanların algılarına, hayata bakış açılarına, değer yargılarına yön vererek onlar üzerinde kendi istediği şekilde yeni bir anlam dünyası dizayn edebilmesinin yanında bireylerin dini ve ahlaki anlamda tutum ve davranışlarını olumsuz anlamda etkilemesi gibi büyük bir sakıncayı da barındırmaktadır” (Yılmaz, 2023). Merter (2022) medya ile tüm dünyayı etkisi altına alan bu baskın ve istila edici Amerikan kültürüne Dokuz Yüz Katlı İnsan kitabında “Kaliforniya Sendromu” adını vermektedir. Dünyayı istila eden Amerikan Kültürünün toplumu bir arada tutan değerleri yozlaştırmaya yönelik olumsuz etkilerini en aza indirmek için bireylerde davranış değişikliği oluşturma sürecini gerçekleştirme yeri olan okullara bu konuda büyük görevler düşmektedir.

Bu araştırma okullarda yapılan değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde bir etkisi olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneme modelinde öntest-sontest kontrol gruplu bir desen kullanılarak tasarlanmış deneysel bir araştırmadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bastırılan Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı’nda yer alan dostluk değeri ile ilgili 12 adet etkinlik her hafta iki etkinlik olmak üzere deney grubu öğrencilerin katılımı ile uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubunda değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin Okula

Aidiyet Duygusu Ölçeği ile elde edilen öntest ortalamaları 3.29 iken son test ortalamalarının 2.99'a düştüğü görülmüştür. Diğer karıştırıcı değişkenler göz ardı edildiğinde değerler eğitimi etkinlikleri yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin okula aidiyet duyguları düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir. Deney grubunda ise tam tersi bir durum gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile elde edilen öntest ortalamaları 3.16 iken son test ortalamalarının 3.32 olduğu görülmüştür. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okula aidiyet duyguları üzerinde değerler eğitimi etkinliklerinin bir etkisinin olup olmadığı iki faktörlü ANOVA analizi ile test edilmiş ve deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre yapılan değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin okula aidiyet duygularını pozitif yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Tahiroğlu ve diğerleri (2010) tarafından çevre eğitimi ile ilgili değerler etkinliğinin, öğrencilerin çevreye ilişkin tutumları üzerinde etkisinin incelendiği araştırmada deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Değerler eğitimi etkinliklerinin öğrenci davranış ve tutumlarında oluşturduğu olumlu değişimler göz önüne alındığında yapılan bu araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği söylenebilir. Diğer taraftan İşcan (2007) "evrensellik" ve "iyilikseverlik" değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının etkililiği üzerine yaptığı çalışmada, deney grubu öğrencilerinin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeylerini, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek olarak bulmuştur. Aynı zamanda program uygulanırken yapılan gözlemlerde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre değerlere yönelik daha fazla olumlu davranışlar sergilediği görülmüştür. İşcan (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilere olumlu tutum kazandırma açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada 10 kök değer içerisinde yer alan sadece dostluk değerine ait 12 adet etkinlik deney grubunda uygulanmış, diğer dokuz kök değerle ilgili etkinlikler uygulanmamıştır. Araştırma bulguları yapılan etkinliklerin öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkileyen tek faktörün sadece dostluk değeri ile ilgili yapılan etkinlikler olduğunu söylemek güçtür. Öğrencilerle birlikte sınıf içerisinde not kaygısı olmadan, karşılıklı sohbet ederek, ağırlıklı olarak onların aktif olduğu bir etkileşim süreci de okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Burada ifade edilen problemin çözülebilmesi için daha uzun süreli ve 10 kök değerden 3-4 değere yönelik etkinliklerin yer aldığı ve her değere ait etkinlikler bitiminde ölçmeler yapılarak karşılaştırmaların yapılacağı yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öneriler

Etkinlik temelli değerler eğitimi, öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediğinden MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında değerler eğitimi etkinliklerine daha fazla yer verilebilir. Bu araştırma Ankara merkez ilçelerinden birinde yer alan bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi ve bulunduğu coğrafi bölgesi farklı olan diğer mesleki ve teknik Anadolu liselerinde de araştırma tekrar edilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

Bu araştırmada 10 kök değer içerisinde sadece dostluk değerine yönelik uygulanan 12 etkinliğin öğrencilerin okula aidiyet duygularını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dostluk değeri dışında kalan kök değerlere ait etkinliklerle de araştırma tekrar edilerek okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisi incelenebilir.

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi haricinde, Anadolu lisesi, fen lisesi vb. diğer lise türlerinde de araştırma tekrar edilerek araştırma sonuçları karşılaştırılabilir. Değerler eğitimi ile öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin kalıcı hale gelmesi için öğretmen ve velilere yönelik farkındalık eğitimleri yapılabilir. Araştırma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 10 kök değere yönelik etkinlik kitabından araştırmaya başlamadan önce okulda bulunan yönetici ve öğretmenlerin haberdar olmadıkları görülmüştür. Etkinlik kitabına PDF formatında MEB web sitesinden ulaşılabilir ancak basılı olarak her öğretmen için bir adet okullara gönderilmesinin uygulama süreci açısından yararlı olacağı önerilebilir. Velilere yönelik olarak ise okullarda yapılan değerler eğitimini pekiştirmek için velilere rehberlik yapacak broşürler basılı şekilde okulda yapılan veli

toplantılarında dağıtılabilir. Aynı zamanda okulların web sitelerinde yapılan değerler eğitimi etkinlikleri ile ilgili bilgilendirici yazılar yayınlanabilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29184/312499>
- Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 361-384. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2941>
- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 113-131.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.795
- Aranlı, S., Akbulut Yamanoğlu, E., Yamanoğlu, S. ve Yıldırım, E. (2023). Okulda değerler eğitimi. *Journal of Social Humanities and Administrative Sciences*, 9(64), 2833-2837. Doi:10.29228/JOSHAS.69785
- Arıcı, H. Y., Arıcan, S. ve Üker, H. (2022). İlkokulda alınan değerler eğitiminin ortaokul dönemindeki değer ve davranışlara etkisi: İstanbul örneği. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 14 (3), 984-1011. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sarkiat/issue/75092/1128461>
- Arıkan, G. (2015). *Spor lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve okul yaşam kalitesinin incelenmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59473/854642>
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (9. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi* (2. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Canbulat, M., Direkci, B., Çorapçıgil, A., Şimşek, E. E., Asma, B., Tezci, İ. H., ... and Şimşek, B. (2020). The psychometric properties of school belonging scale for primary school students: a validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 19(3), 1422-1438.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied psychology: An International Review*, 59(2), 243-272. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). 429-436.

- Coşkun Keskin, S., Ertürk, İ.B. ve Kocamaz, Z.B. (2019). Değer eğitiminde özdeşim kurma: Hz. Muhammed (SAV) örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 175-218.
Doi: 10.34234/ded.502014
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29175/312420>
- Çelik, G. (2008). *Dostluk ve eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çuhadar, A.İ. (2021). *Lise öğrencilerinin bilgi edinme ve katılım hakları ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, A. (2015). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin kural dışı davranış göstermelerinde öğrenim hayatlarını denetleyememe inancı, özsayı ve okula aidiyet duygularının rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Geylan, T. (2015). *Ortaöğretim müfredatındaki değerler eğitimi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Gürhan, E. (2017). *İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- İşcan, C.D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. ve Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/37646/351533>
- Kara, B. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Kılıç, B. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin sosyal ilişkiler, okula aidiyet ve öz yeterlik açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kılıç, C. ve Tonga, Z. (2022). Deneyisel araştırmalarda iç geçerlik: psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631-2661.
- Merter, M. (2022). *Dokuz yüz katlı insan* (20. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/beuifd/issue/3453/47056>
- Özbek, R. ve Erzen, V. (2023). İlkokullardaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 56-75.
<https://doi.org/10.9779.pauefd.1075291>
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8585/106644>
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1). 147-160.
- Sarı, M. (2015). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to Turkish. *Global Journal Of Journal Human-Social Science*, 7(15), 58-64.
- Selçuk, E. (2016). *Okullarda değerler eğitiminin verimliliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick B.G. and Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Inc.

- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Taymur, Z. A. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Journal of Values Education*, 15(34), 41-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/37287/430469>
- Yavuz, D. (2016). Eğitimin değerlerle yeniden tanımlanması. *Kafdağı*, 1(1), 29-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafdag/issue/49513/633652>
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi’ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 10(19), 499-522. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156875>
- Yıldırım, S. G. ve Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuaad/issue/44939/559445>
- Yılmaz, S. (2023). Din ve değerler eğitimi aracı olarak sinemanın etkisi ve gücü. *Nisar*, 1(2), 173-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nisar/issue/77764/1272132>
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 117-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10216/125579>
- Tan, Ş. (2010). KR-20 ve Cronbach Alfa katsayılarının yanlış kullanımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 101-112. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/595/75>
- Twenge, J.M. (2017). *İ-Nesli*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32-51.

Etik Beyan: “Değerler Eğitimi Etkinlikleri ile Okula Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Alan Araştırma Etik Kurulu’ndan 05.02.2024 tarih ve 17162298.600-42 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Okul Yöneticileri ve Etik¹ Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ²

Öz

Bu çalışma, etik kavramlarının tarihsel gelişimini ve temel etik kuramlarını ele alarak, yönetimde ve okul yönetiminde etik ilkelerin önemini incelemektedir. Etik, insanların toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren geliştirdikleri kurallar bütünü olarak tanımlanmış ve bireylerin hem diğer insanlarla hem de doğa ile olan ilişkilerini düzenlemiştir. Bu çalışmada yönetimde etik kararların alınması gerektiği, özellikle okul yönetiminde etik ilkelerin hayati önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Okul yöneticilerinin etik değerlere sahip olmalarının, eğitim süreçlerinde başarılı ve adil yönetim uygulamalarının temelini oluşturduğu belirtilmiştir. Çalışma, yöneticilerin etik dışı davranışlarının örgütlerdeki olumsuz etkilerini de tartışmakta ve okul yönetiminde etik ilkelerin önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, etik değerlere sahip olmanın sadece bireysel değil, toplumsal ve örgütsel düzeyde de kritik öneme sahip olduğu tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Yöneticisi, Yönetim, Etik

School Administrators and Ethics

Abstract

This study examines the historical development of ethical concepts and fundamental ethical theories and examines the importance of ethical principles in management and educational administration. Ethics is defined as the set of rules that people have developed since they began to live collectively and has regulated the relationships of individuals with both other people and nature. While theological ethics argues that actions are evaluated based on their consequences, deontological ethics determines the moral value of an action according to intention and adherence to universal rules. Virtue ethics focuses on the character and moral virtues of the individual. This study emphasizes that ethical decisions should be made in management and that ethical principles are of vital importance, especially in school administration. It is stated that the possession of ethical values by school administrators forms the basis of successful and fair management practices in educational processes. The study also discusses the negative effects of unethical behaviors of administrators in organizations and emphasizes the importance of ethical principles in school administration. As a result, it has been argued that having ethical values is of critical importance not only at the individual but also at the social and organizational level.

Keywords: School Administrator, Management, Ethics

Giriş

İnsanlar, toplu halde yaşamaya başladıkları dönemden itibaren, yaşamı düzenlemek ve anlamlandırmak amacıyla belirli kurallar oluşturmuşlardır. Bu kurallar, bireyin hem diğer insanlarla hem de doğa ve tüm canlılarla olan ilişkilerinde bir denge kurmasına rehberlik etmiştir. Her ne kadar topluluklar, ortak kültürler, davranış kalıpları ve değerler geliştirseler de insanlık tarihine bakıldığında bu kavramların sistematik bir biçimde incelenmesi daha sonraki dönemlere dayanmaktadır. İyi-kötü ve doğru-yanlış gibi kavramların sorgulanmasıyla başlayan bu süreç, etik ve ahlak kavramlarının temelini atılmasını sağlamıştır (Okan & Şentürk, 2023). Yunan Paideia'sı, Roma Humanitas ve Artes Liberales'i, İngiliz Kültür'ü ve Alman Bildung Felsefesi, hepsi aynı temel amacı taşır: Bireyleri cehalet, önyargı ve yabancılaşmanın zincirlerinden kurtararak, insan potansiyelini en üst seviyeye taşımak ve bireyleri özerk, dolu dolu ve anlamlı yaşamlar sürmeleri için güçlendirmek. Bu tarihsel perspektif, günümüz yöneticilerinin etik ve ahlaki sorumluluğunu da hatırlatır: Eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireyin özgürlüğünü ve insan onurunu koruyacak bir yaşam inşa etme çabasıdır. Bu bağlamda, liderler yalnızca toplumsal başarıyı değil, insanlığın ortak mirasını da gözeterek, herkesin tam ve tatmin edici bir hayat sürme potansiyelini gerçekleştirmesine katkıda bulunmalıdır (Aloni, 2008).

Etik, bireyin ne olduğunu ama gerçekte onu ne olması gerektiğine yönlendiren normatif insan davranışı bilimidir. Bu nedenle etik insan gelişimine yöneliktir ve insanı değerler açısından ulaşabileceği en yüksek kapasiteye çıkması için yönlendirir (Pattan, 1984). Horner (2003) etik kavramını, bireylerin eylemlerinin doğru ya da yanlış olmasını, bu eylemlerin getirdiği fayda ve zararları sistematik çözümlemeler yoluyla inceleyen felsefenin bir dalı olarak tanımlar. Etik en genel şekilde bireyin tutum ve davranışlarını değerlendirirken iyi-kötü, doğru-yanlışın ne olduğuna dair yol gösterici değer, esas ve kaideler bütünü olarak tanımlanabilir (Aydın, 2019). Ahlaki yargılara varabilme yeterliği olarak da ifade edilebilen etik, toplumun ve toplum içindeki bireyin işini ve vazifesini insanlığın faydasını gözeterek en doğru ve eksiksiz yapması, canlılara ve doğaya zarar vermemesi esasına dayanır (Oral & Çoban, 2023). Etik bireyin kim olduğuyla ve yaşamını nasıl yürüttüğü ile ilgilenir (Gbadamosi, 2004) ve temelde insana uygun ve arzu edilir yaşam biçimlerine ilişkin ahlaki bir bakış açısı sunar (Aloni, 2008). Etik, bir taraftan ahlaki davranışın ne olduğunu belirleyebilmek için bireyde belirli bir durumu muhakeme ve değerlendirme gücünü geliştirmeyi amaçlarken, diğer taraftan da bireyi var olan durumdan, olması gereken duruma geliştirip tamamlama vazifesine ve yükümlülüğüne göre eğitir (Ergen, 2021). Etik bireyi doğru ya da iyi davranışı yapmaya mecbur etmekten ziyade bireyin hür iradesini kullanarak bu davranışı uygulamasını bekler (Oral & Çoban, 2023). Dolayısıyla etik, düşünceleri ve eylemleri yargılayarak gelecekteki kararlara kılavuzluk eder (Aydın, 2019).

Yöneticilerin bir takım etik sorumlulukları vardır. Birincisi etik kuralları bilmek ve bu kurallara bağlı kalmak zorunda olmalarıdır. İkincisi yöneticilerin sorumluluk alanlarındaki mesleki kapasitelerini yükseltmeleri gerektiğidir. Bazı zaman ve durumlarda örgüt içinde ikilemde kalabilen yönetici, bu durumlarda tutarsız, ani dürtü ve arzulara veya ilgilere karşı koyabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Örgütün yararı ön planda tutulurken verilen kararlarda bazı paydaşların yararı bazı paydaşların zararı ortaya çıkabilir. Bu yüzden verilen karar etik açıdan mutlaka değerlendirilmelidir (Bird & Gandz, 1991). Etik olarak düşünmeyi, muhakeme etmeyi ve hareket etmeyi öğrenmek, öncelikle potansiyel bir etik sorunun farkındalığını öne çıkarır. Yönetici etik düşüncüyü harekete geçirerek, kendisinin ve başkalarının değerlerini, varsayımlarını ve soruna ilişkin algılarını değerlendirebilir. Çünkü etik sorunlar sadece bireysel değildir. Sorunların kaynağını ve nasıl diğer sorunlara yol açtığını görmek sorunların çözümünde gereklidir (Weiss, 2003).

Yönetimde karşılaşılan etik sorunlar, farklı alternatifler, belirsizlik içeren durumlar ve karmaşık sonuçlarla şekillenen geniş kapsamlı etkilere sahip olmaları nedeniyle çok değişkenlidir. Bir okul yöneticisi, öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerinde doğrudan etkilere sahip kararlar almakta ve eylemlerde bulunmaktadır (Begley & Johansson, 2003). Bu karar ve eylemler, bireyler üzerinde olumsuz etkiler yarattığında ya da kişilerin kontrolü dışında zarar görmelerine neden olduğunda, bu

durum etik bir değerlendirme yapılmasını gerektirir. Dolayısıyla, bu tür durumlar derinlemesine etik bir incelemeyi zorunlu kılmaktadır (Hosmer, 1996).

Okul yönetimi ele alındığında, yönetim sadece örgütsel bir işlevi yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda eğitimde etik standartların korunmasında da merkezi bir role sahip oynar (Bush, 2008). Okul yöneticilerinin mesleki sorumluluklarını etik bir çerçevede yerine getirebilmeleri için, eğitim yönetimi alanında teorik ve pratik bilgiye dayalı akademik yeterliliklere sahip olmaları gerekir (Northouse, 2016). Etik kararlar almak ve etik ilkeleri uygulamak, doğrudan liyakat ve yeterlilik ilkeleriyle ilişkilidir (Shapiro & Stefkovich, 2016). Eğitim yönetimi alanında yöneticilerin bilgi ve becerilerinin, okulun genel verimliliği, öğretim kalitesi, öğrenci başarısı ve etik liderlik uygulamaları üzerindeki doğrudan etkisi yadsınamaz (Bush, 2008). Ayrıca genelde eğitim yöneticiliğinin özelde okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmesi, her meslekte olduğu gibi etik değer ve ilkelerinin tartışılmasını gerekli kılmaktadır (Aydın, 2021b).

Temel Etik Kuramları

Teolojik Kuram

Teolojik kuramın temel varsayımına göre, bir eylemi yalnızca kendi başına iyi ya da kötü olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bir eylemin iyi veya kötü olduğunu belirleyen, onun sonuçlarıdır. Yani, bir eylemin değerini anlamak için, o eylemin neden olduğu sonuçlara bakmak gerekir (Erol, 2021). Bu kuram istenen sonuçlara veya hedeflere ulaşmayı ahlaki yükümlülük ve doğru davranış gibi kavramlara tercih eder (Öztürk, 2013). Bu teoriye göre, bir eylem iyi niyetle yapılmış olsa dahi sonuçları fayda ve mutluluk sağlamıyorsa bu eylem ahlaki açıdan iyi sayılmaz (Sayımer, 2016). Teolojik kuram, bir eylemin doğru olup olmadığını değerlendirirken, en temel ölçüt olarak en fazla insanın en yüksek mutluluğa ulaşmasını esas alır. Başka bir deyişle, bir eylemin doğruluğu, o eylemin ne kadar çok kişinin mutluluğunu sağladığına bağlıdır (Aydın, 2021b). Teolojik etikte, ahlaki hazzı mümkün olan en yüksek seviyeye çıkarmak ve acıyı da mümkün olan en düşük seviyeye indirmek ile yani insanın eylemlerinin potansiyel sonuçlarıyla ilgili olarak ele alır (Boone, 2019). Aynı zamanda, teolojik etikte ahlak doğal veya yüceltilmiş bir motivasyondan kaynaklanmaz, doğrudan doğruya birey ve toplumların mutluluk ve refaha erişmek için ortaklaşa kabul ettikleri bir yapıya ve karaktere sahiptir (Öztürk, 2013). Teolojik etik, temelinde ahlaka aykırı bazı davranışlara hoşgörü göstermek veya bunları teşvik etmekle eleştirilmiştir (Arslan & Berkman, 2009).

Deontolojik Kuram

Deontolojik kurama göre, bir eylemin ahlaki olabilmesi için evrensellik ölçütünü karşılaması gerekir. Bunun anlamı, bir eylemin ahlaki olup olmasının onun sözel sonuçlarına göre değil, herkese öyle davranılması ilkesi ile değerlendirilebileceğidir (Demirkasımoğlu, 2020). Bu yaklaşıma göre, "Sana nasıl davranılmasını istiyorsan, başkalarına da öyle davran" ilkesi öne çıkmaktadır. Deontolojik etik, bir eylemin sonucundan çok, o eylemin arkasındaki niyeti, ilkeyi ve yerine getirilen görevi vurgular. İnsanların akıllı ve sorumlu varlıklar olarak, bazı yükümlülükleri olduğunu savunan bu etik anlayışı, ahlakın temelini görev kavramına dayandırmıştır (Cevizci, 2002). Ahlaki davranış, bir kişinin dışsal zorunluluklar nedeniyle yaptığı şeyler değildir. Yani, bir insan sadece bir kural veya yasadan dolayı değil, o davranışın doğru olduğuna inandığı için o şekilde hareket eder. Bu inanç, kişinin içsel bir sorumluluk hissetmesinden kaynaklanır ve bu da "ödev" olarak tanımlanır. Başka bir deyişle, ahlaki davranışın temelinde, kişinin içten gelen bir doğruyu yerine getirme duygusu yatmaktadır, dışsal baskı ya da zorunluluk değildir (Aydın, 2019). Bir eylemin ahlaki bir biçimde meydana gelmesi gerekmektedir. Deontolojik kuramda her insan kendi başına ve bütün insanlık için bir amaç konumundadır. Dolayısıyla evrensel ahlak yasasının oluşmasında hem herkesin katkısı vardır hem de herkes bu yasalara tabi olmak bakımından aynı sorumluluğu taşımaktadır (Öztürk, 2022). Deontolojik etik doğru olanı yapın ilkesi ile özetlenebilir (Demirkasımoğlu, 2020).

Erdem ya da Karakter Temeline Dayalı Etik

Erdem etiği, ahlaki değerlerin kişiyi iyi davranışa yönlendireceği savına dayanarak iyi bir insanın sahip olması gereken özelliklere odaklanır (Audi, 2012). Etik insan, erdemli değerlere ve karakter özelliklerine sahiptir ve bunlara uygun davranışlar sergiler. Etik yargılar, kendiliğinden etik kurallar ve standartlardan ziyade bu temel değerlerden ve karakter özelliklerinden kaynaklanır (Reamer, 2019). Bir bireyin erdemli olduğu durumlarda, bu durum doğrudan ahlaki açıdan da iyi olarak

değerlendirilmektedir. Bu ilişki, erdemli davranışların ahlaki iyilikle sıkı bir bağa sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Kavi & Koçak, 2013). Bu anlayış, bireyin ne ölçüde doğru davranışları sergilediğinden ya da doğru ilke ve kuralları takip ettiğinden ziyade ne ölçüde takdir edilen bir birey olduğuna, bir başka ifadeyle iyi bir karaktere sahip olmanın önemine odaklanmıştır (Ocak & Boyraz, 2020). Birey kendi yolculuğunda erdemli bir yaşama arayışı içindedir ve eylemlerinde dikkatli davranması gerekir. Çünkü ahlaki davranışlar ahlaki erdemlerden üretilir ve yayılır (Karagöl, 2022).

Yönetimde Etik

Bir yöneticinin etik anlayışı örgütsel karar ve eylemlerine büyük ölçüde yön verir (Aydın, 2021a). Etik gündelik hayatta herkesin karşılaştığı durumlar ortaya koyar. Tüm insanları ve onların eylemlerini kapsar. Yöneticinin yönetsel eylemlerinin her zaman etik bir boyutu vardır ve yöneticiler, insan yaşamına dokunmadan sadece örgütsel çıktılarla ilgilenemezler (Pattan, 1984). Yöneticilerin verdikleri kararlar örgütteki bazı paydaşların yararına olurken, bazılarının yararına olmayabilir. Bu yüzden yönetici bir karar verirken etiğe aykırı olmamalıdır (Bird & Gandz, 1991).

Örgütler, misyon ve amaçlarını gözden kaçırdıklarında, zamanlarını ve kaynaklarını etkisiz kullandıklarında veya örgütün önceliklerini dikkate almadıklarında ahlaki ve etik görevlerinde yetersiz kalırlar (Covey, 2004). Örgütlerin amaçları gerçekleştirmek için kısa ve uzun vadeli planlar yapması, kaynakları bu planlara göre dağıtması ve yerleştirmesi, gerekli araç ve ilişkileri kurması, yapısal hale getirmesi gerekmektedir (Sucu, 2007).

Yönetimde ahlaki sorunlar, alternatiflerin fazla olması, karmaşa yaratan sorunlar çıkarması, belirsiz durumların ortaya çıkması ve kişisel çıkarlar nedeniyle örgütlerde karmaşaya neden olabilir. Kararlar ve eylemler örgütün diğer paydaşlarını olumsuz yönde etkiliyorsa, insanlara ve örgüte zarar veriyorsa, maddi ve manevi kayıplara neden oluyorsa etik açıdan incelenmesi gereken birtakım sorunlar söz konusudur. (Hosmer, 1996).

Yönetimde Uyulması Gereken Etik İlkeler

Keith (2007) etik ilkeleri, bireylerin nasıl davranmaları veya davranmamaları gerektiğine dair genel kurallar olarak tanımlamaktadır. Bu ilkeler, bireylerin eylemlerinin, düşüncelerinin ve inançlarının arkasındaki nedenleri şekillendirir. Etik ilkeler evrensel kabul edilmekte, rasyonel düşünceye sahip bireylerin bu ilkelere uyması gerektiği konusunda bir uzlaşa bulunmaktadır.

Yönetsel etik, yöneticilerin eylemlerinde uyulması gereken ilke veya davranış kuralları olarak tanımlanmaktadır. Yönetimde gözetilmesi mutlak olan etik ilkeler hem bireysel hem de örgütsel düzeyde sağlıklı ve sürdürülebilir bir yönetim anlayışının temelini oluşturur (Aydın, 2021a). Bu ilkeler arasında sevgi, adalet, hoşgörü ve eşitlik gibi insani değerler öne çıkarken, aynı zamanda saygı, tarafsızlık ve sorumluluk gibi profesyonel erdemler de kritik bir öneme sahiptir (Aydın, 2021b). Hukukun üstünlüğü, dürüstlük ve insan haklarına bağlılık, yönetimin meşruiyetini ve güvenilirliğini pekiştirir. Hümanizm, laiklik ve tutumluluk gibi ilkeler, yönetimin toplumsal ve ekonomik boyutlarda dengeleyici bir rol oynamasını sağlarken; demokratiklik, haklar ve özgürlükler, yönetime katılımı ve bireysel hakların korunmasını güvence altına alır. Olumlu insan ilişkileri, açıklık ve şeffaflık ise, yönetim süreçlerinde güven ve iş birliğini güçlendiren temel etmenlerdir. Bu etik ilkeler, bir arada uygulandığında, etkili, adil ve sürdürülebilir bir yönetim kültürü inşa edilmesine katkı sağlar (Ghanem, 2018).

McLaugan (1989), yöneticilere etik sorumluluklar açısından rehberlik sunmakta ve etik bir yöneticinin yapması gereken ilkeleri; uygunsuz taleplere "hayır" diyebilme, telif haklarına, kaynaklara ve fikri mülkiyete saygı gösterme; iddialarda, verilerde ve önerilerde doğruluğu sağlama; örgütsel ve bireysel ihtiyaçlar ile çıkarları dengeleme; paydaşların katılımını, sahiplenmesini ve katılımını teşvik etme; çıkar çatışmalarından kaçınma; kişisel önyargıları yönetme; bireysel ve toplumsal farklılıklara saygı gösterme, ilgi gösterme ve temsil etme; paydaşların ihtiyaçlarına uygun müdahalelerde bulunma ve gücü etkili bir şekilde kullanma şeklinde ifade etmektedir.

Uygulamada, eylem ve prosedürlerde kaçınılması gereken davranışlar, yönetim sürecinde karar vermede etik olmayan davranışlar olarak kabul edilir. Müdürlerde etik dışı davranışlar; yetkiyi kötüye kullanma, rüşvet, yolsuzluk, zimmete para geçirme, ayrımcılık, kayırmacılık, fiziksel ve cinsel taciz, korkutma-gözdağı, şiddet-baskı-saldırganlık, sömürü, bencillik, işkence, kötü alışkanlıklar, dedikodu, dogmatik davranış ve homofobidir. Yönetimde etik olmayan davranış, örgüt içindeki çatışmaları ve davranış problemlerini ifade eder. Bu davranışların sonucunda örgüt kültürünün zayıflaması, örgüt içerisindeki işleyişi derinden etkileyen bir süreci tetiklemektedir. Zayıf bir örgüt kültürü, çalışanlar arasında aidiyet duygusunun azalmasına, bu da bağlılık, performans ve motivasyonda kayda değer bir düşüşe yol açmaktadır. Sonuç olarak, çalışanlar kendilerini kurumun hedeflerine daha az bağlı hissederken, iş verimliliği ve genel çalışma atmosferi olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu durum, uzun vadede hem bireysel hem de örgütsel başarısızlıklara zemin hazırlayabilir (Ghanem, 2018).

Etik Olmayan Yönetici Davranışları

Örgütlerde etik olmayan yönetici davranışları örgütü amaçlarından uzaklaştırırken, çalışanlar üzerinde olumsuz etkiler de bırakır. Bu tür davranışlar dürüstlük, adalet ve sorumluluk gibi en temel insani değerlerin ihlal edilmesine olanak sunar. Bu ihlaller zamanla örgütün işleyişini olumsuz etkilerken, örgütün imajına ve itibarına zarar verir. Örgütler için etik olmayan davranış türleri sosyokültürel-ekonomik türler ve psikolojik türler olarak ayrılabilir.

Etik dışı sosyo-kültürel ve ekonomik davranışlar

Ayrımcılık: Belirli bir birey veya grubun hakları korunup daha fazla imkân verilirken diğer birey veya gruba zarar verecek biçimde davranmak ayrımcılık yapmaktır (Demir, 2011).

Kayıрма: Bir kişinin kendisine verilen yükümlülükleri arka plana iterek bulunduğu resmi konumu, yakınlarının yararına olacak şekilde kullanması kayırmacılık olarak ifade edilmektedir (Özkanan & Erdem, 2014).

Yolsuzluk: Bireylerin şahıslarına çıkar sağlamak amacıyla kendilerine verilen yetkiyi uygunsuz olarak kullanması olarak belirtilen bir etik dışı davranıştır (Berksoy & Yıldırım, 2017).

Rüşvet: Kamu görevlilerinin maddi çıkar sağlamak amacıyla bazı kişilere veya gruplara yönelik ayrıcalıklı davranmasıdır (Özdemir, 2012).

Yaranma veya yakınlığı kullanma: Bireylerin sosyal çevrelerinde etkili kişilerle olan ilişkilerini, hak edilmemiş avantajlar sağlamak amacıyla kullanmalarıdır. Bu tür davranışlar, yetkinlik yerine ilişkilerin ön planda tutulduğu bir ortam yaratarak toplumsal eşitliği zedeler (Gül, 2006).

Engelleme: Bireyin sosyo-kültürel veya ekonomik anlamda ilerlemesini durdurma ya da sınırlama girişimidir. Bu durum, genellikle bireylerin belirli bir sosyal tabakada hapsolmasına yol açar ve sosyal hareketliliği kısıtlar (Maviş-Sevim, 2022).

Etik dışı psikolojik davranışlar

Etik dışı psikolojik davranışlar, bireyler üzerinde derin travmalar yaratan ve iş, okul gibi sosyal ortamlarda karşılaşılabilen ciddi olumsuz davranış kalıplarını içerir.

Bencillik: Bireyin kendi çıkarlarını başkalarının zararına önceliklendirdiği bir tutum olarak, iş birliğini ve sosyal uyumu zedeleyebilir (De Vries, 2006).

Mobbing: Sistematik bir şekilde bir bireyi sosyal olarak izole etme, aşağılama ya da itibarsızlaştırma amacını taşır ve çalışanlarda stres, anksiyete gibi psikolojik rahatsızlıkların gelişmesine yol açabilir (Leymann, 1996). Bir kişinin onuruna ve psikolojik veya fiziksel bütünlüğüne saldıran ve işini riske atan veya çalışma ortamını aşağılayan taciz edici davranışlardan oluşur.

Baskı: gücü elinde bulunduran kişilerin, karşısındakilere belirli bir davranış veya karar dayatma amacı güderek, bireyin özgürlüğünü kısıtlamasıdır (Freiri, 1970).

Taciz: Cinsel, duygusal veya fiziksel şekilde gerçekleştirilen ve mağdur üzerinde derin psikolojik hasarlar bırakabilen bir saldırganlık türüdür (Fitzgerald, Gelfand, & Drasgow, 1995).

Okul Yönetiminde Etik

Örgütler değişen teknolojik, yasal, ekonomik, sosyal ve siyasi ortamlarda faaliyet gösterirler. Bilgi teknolojileri, küreselleşme, savaşlar yönetilmesi gereken değişim ve belirsizlik durumlarını hızlandırmıştır (Weiss, 2003). Okullar da bu küresel değişikliklerin etkisinde birçok değişiklikle karşı karşıya kalmaktadır (Dempster & Berry, 2003). Etik ve eğitimin birbirini tamamlaması nedeniyle,

etiğin eğitimle özel bir ilişkisi vardır. Toplumsal yaşamda etik ve eğitim, değişim ve gelişimin tüm toplum üyelerine yararlı olabilmesi, toplumsal uyum ve güvenin yaratılabilmesi için bir arada bulunması gereken iki önemli unsur olarak görülmektedir (Özmen & Güngör, 2008). Okul yönetimi, diğer örgütlerdeki yönetimin aksine, yöneticiden çok daha fazla uyulması gereken etik taleplerde bulunur. Okulun etkililiği, yöneticilerin ve öğretmenlerin etik davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir (Sergiovanni, 1992).

Okul yöneticileri herhangi bir örgütü değil, bir eğitim örgütünü, “okulu” yönetir. Okulun ahlaki amaçlara hizmet etmesi bir zorunluluktur. Bu nedenle, okul yöneticileri tüm yöneticiler için ortak olan yönetme işini yapsa da eğitimin hedefleri göz ardı edilmemelidir. Okulda etik, okul yöneticilerinin etik bir öğrenme ortamı oluşturma sorumluluğunu da ahlaki bir zorunluluk haline getirmektedir. Bu, etik ilkelerin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi okul yönetiminde proaktif bir yaklaşım gerektirir (Starratt, 1991).

Okul yöneticileri mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirirken, rollerine ve makamlarının getirdiği ahlaki ve etik davranma yükümlülüğü altındadırlar (Greenfield, 1991) ve etik açıdan karşılaştığı sorunlarla daha fazla baskı altındadır (Dempster & Berry, 2003). Bu durum okul yöneticilerine bir takım etik sorumluluklar yüklemektedir. Starrat (2005) eğitim liderinin etik sorumluluğunu beş önemli ögesi olduğunu ileri sürmüştür. 1) Bir insan olarak sorumluluk, yani yapılacak insanca etik şeyi düşünmek; 2) Vatandaş ve kamu görevlisi olarak diğer vatandaşların haklarına saygı gösterme sorumluluğu ve belirli hizmetleri halka sunma sorumluluğu; 3) Bir eğitimci olarak tüm öğrenciler için adalet ve adaleti sağlama sorumluluğu; 4) Bir yönetici olarak öğrencilerin eşit ve gerçek öğrenme için bütünlüğü koruma sorumluluğu ve 5) Bir eğitim lideri olarak kişisel çıkardan ziyade daha yüksek bir ideali hedefleme sorumluluğu. Okul yöneticileri görevlerini yerine getirirken yasalar ve eğitim politikalarının yanı sıra mesleki etik ilkelerine de uygun hareket etmelidir (Erdem, 2015). Dolayısıyla okul yöneticileri, profesyonel etik veya ahlaki davranış ilkelerinden taviz veren politik davranışlara asla boyun eğmemelidir (Kimbrough & Burkett, 1990).

Okul yöneticisi etik açıdan gerekli soruları soran eleştirel bir bakış açısı geliştirerek, “Ne yapıyoruz? Neden? Neye değer veriyoruz ve neden yaptıklarımıza değer veriyoruz? Hangi amaçların peşinden gidiliyor, kime yarar sağlıyor ve kime zarar veriyor?” sorularını sürekli kendine sormalıdır (Norberg & Johansson, 2007). “Bir okul, müdürü kadar okuldur.” ifadesinden hareketle, okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları davranışları hem öğrenciler hem de öğretmenler bariz bir şekilde fark edeceklerinden, etik davranmakla yükümlüdürler. Okul müdürünün etik anlayışı, mesleki ve kişisel etik kurallarını uygulama ve değerlendirme sürecini içerir. Bu süreçte, mesleğin belirlediği standartlar da dikkate alınır ve öğrenciler etik karar verme sürecinin merkezine yerleştirilir (Norberg & Johansson, 2007).

Okul yönetiminin etkili ve başarılı olabilmesi için, yöneticilerin yalnızca mesleki bilgi ve yeteneklerle donatılmaları yeterli değildir; bunun yanı sıra, güçlü bir etik değerler sistemine de sahip olmaları gereklidir. Eğer yöneticiler bu etik değerlere sahip değilse, mevcut durumu (olanı) ve ideali (olması gerekeni) doğru şekilde ayırt edemezler. Böyle durumlarda okul yöneticileri, okulda doğru kararlar alamamalarına ve dolayısıyla yönetimde başarılı olamamalarına yol açar (Bursalioğlu, 2015). Güçlü bir etik temel olmadan, okul yöneticileri kurumun uzun vadeli hedefleriyle uyumlu kararlar almakta zorlanabilir ve bu da nihayetinde etkililiklerini engeller (Erdem, 2015). Etik değerler, okul topluluğu içinde güven ve hesap verebilirliği teşvik etmek için kritik öneme sahip olan adil ve şeffaf bir ortam yaratmada müdürlere rehberlik eder (Karşlı, 2004).

Okul yöneticileri, mevcut kültürel ve toplumsal normlara uygun bir şekilde, öğrencilerin ve personelin fiziksel, eğitimsel ve duygusal refahı hakkında kararlar alarak okullarını yönetirler (Daniel Jr, 2001). Okuldaki etik uygulamalardan söz edilirken öncelikle toplum tarafından benimsenen ve o toplumun ahlaki değerleri ile çelişmeyen davranışlar üzerinde durulmalıdır. Bu bağlamda etik davranan bir okul yöneticisinden ya da etik ilkeleri benimsemiş bir okuldan söz edilebilmesi için en azından insani, ahlaki ve toplumsal değerlerle tutarlı bir yönetim anlayışının olması gerekir. Okul yönetiminde etik davranan bir okul yöneticisinin en önemli görevi insani, ahlaki ve toplumsal değerlerle bütünleşmiş bir

yönetim stratejisi benimsemek ve paydaşların da bu stratejileri kabul etmesini sağlamaktır. Tüm paydaşlar bu etik değerleri benimseyip sergilediğinde kurumdaki etik dışı davranışlar önemli ölçüde azalacaktır (Karaköse, 2007).

Etik Liderlik ve Okul Yöneticisinin Etik Liderliği

Etik liderlik, çalışanların davranışlarını yöneten etik standartların geliştirilmesini ve etik standartların onların davranışlarıyla etkili bir şekilde uygulanmasını gerektiren bir liderlik yaklaşımıdır (Connock & Johns; 1995). Etik liderlik, lider ve izleyenler arasında sürekli etkileşim olduğunu kabul eder ve bu etkileşimde sevginin iyileştirici ve güçlendirici rolünü vurgular. Bu yaklaşımda, liderin temel misyonu hizmet etmek ve desteklemektir; liderlik tutkusunun ise şeffakatten kaynaklandığı savunulur (Kouzes & Posner, 1992). Özellikle, uyumluluk ve vicdanlılık boyutlarının etik liderlikle en yakından ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Toor & Ofori, 2009). Etik liderlik, adaleti teşvik etme, başkalarının kişisel niteliklerine saygı gösterme ve dürüstlük, güvenilirlik, itibar, samimiyet, karşılıklılık, demokratik karar alma süreçlerini destekleme gibi niteliklerin bir kombinasyonu olarak tanımlanabilir. Ayrıca, sempatik ve nazik olma yeteneklerini de içerir. Etik liderlik, liderin etik ilkeleri benimsemesi ve bu ilkeleri davranışlarına yansıtmasıdır (Cuilla, 1998). Etik liderliğin, yalnızca liderin kendi etik değerlerine bağlı kalmasıyla sınırlı olmadığı, aynı zamanda daha geniş toplumsal ve evrensel etik ilkeleri de kapsadığı görülmektedir. Bu liderlik anlayışı, örgüt üyelerini sadece kurum içindeki hedeflerle değil, aynı zamanda örgütün ötesine geçen daha geniş çaplı etik amaçlara ve toplumsal sorumluluklara yönlendirme potansiyeline sahiptir. Bu sayede, etik liderlik, bireylerin ve ekiplerin daha yüksek, evrensel değerlere katkıda bulunmasını teşvik eder ve örgütün toplumsal etkisini derinleştirir (Den Hartog, 2015).

Etik liderler, yalnızca yöneticilik görevlerinde değil, kişisel yaşamlarında da ahlaki değerlere sıkı sıkıya bağlı olan bireylerdir. Bu liderler hem kişisel hem de profesyonel hayatlarında etik davranışlar sergileyerek, çalışanlarını da aynı yönde bilinçlendirme sorumluluğunu taşırlar (Treviño, Brown, & Hartman, 2003). Etik liderlik anlayışında, sosyal sorumluluk bilinci önemli bir yer tutar ve bu özellik, liderlerin özgecilik ve toplum yanlısı motivasyonlarıyla doğrudan ilişkilidir (Winter, 1991).

Etik liderler aynı zamanda adalet, başkalarına karşı duyarlılık ve güvenilirlik gibi değerleri de ön plana çıkarır. Bu özellikler, liderlerin toplumsal ilişkilerde ve iş ortamında sürdürülebilir güven ortamları yaratmalarını sağlar (Crews, 2015). Dolayısıyla, etik liderlik, bireylerin sadece kendi çıkarlarını değil, tüm topluluğun yararını göz önünde bulundurarak karar vermelerini gerektirir. Liderlerin bu değerleri içselleştirip modellemeleri, çalışanlarının etik davranışlarını teşvik eder ve bu da iş yerinde daha adil, güvenilir ve toplum yanlısı bir kültürün oluşmasına katkı sağlar.

Lewis (1985), "Etik bir amiri olan kişilerin etik davranması muhtemeldir." ifadesiyle yöneticinin etik davranmasının örgüt üyeleri için önemini vurgulamıştır. Etik liderler, özel hayatlarında da ahlaki değerlere sahip olup, bu değerleri davranışlarında gösteren bireylerdir. Kişisel ahlaklarının yanı sıra, yöneticilik rollerinde de etik ilkelere bağlı kalırlar. Çalışanlarını etik davranışlar sergilemeleri konusunda bilinçlendirir ve onları ahlaka uygun hareket etmeye teşvik ederler (Treviño, Brown, & Hartman, 2003). Bu liderler adil ve dengeli kararlar verirler ve bu kararların uygunluğunu etik sonuçları açısından aktif olarak değerlendirirler (Piccolo, Greenbaum, & Folger, 2010). Etik liderler aynı zamanda açık iletişim içindedirler ve demokratik katılımı teşvik ederler (Brown vd., 2005). Bu liderler, takipçilerinin karar alma sürecine katılmasına izin verir ve bazılarının güç paylaşımı olarak adlandırdığı takipçilerinin fikirlerini dinler (Den Hartog, 2015).

Liderlerin takipçileri üzerindeki gücü, Milgram'ın 1974 yılında yaptığı çalışmayla çarpıcı bir şekilde açıklanmıştır. Milgram, sıradan bireylerin % 65'inin, otoriter bir amirle karşı karşıya kaldıklarında, kendilerine verilen talimatları sorgulamadan yerine getirerek, başka bir odada bulunan ve tanımadıkları bir kişiye ciddi zararlar verebilecek elektrik şokları uyguladıklarını tespit etmiştir. Bu deney, etik ve ahlaki açıdan yetersiz kişilerin liderlik pozisyonlarına geldiklerinde takipçileri ve toplum üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceklerini göstermiştir (Blass, 1999). Ancak bu gücün, yüksek etik ve ahlaki standartlara sahip liderlerin elinde olumlu bir etkiye dönüşebileceği de ifade edilmiştir. Lewis (1985) bu durumu, "Etik bir liderle çalışan bireylerin etik davranışlar sergilemesi

daha olasıdır.” şeklinde belirtmiştir. Bu bulgular, liderlik etiği ve ahlaki yönlendirmelerin önemini vurgulamaktadır.

Okul yöneticilerinin liderlik rollerini üstlenirken sahip oldukları etik değerler, yönetsel süreçlerin tüm aşamalarında belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu değerler özellikle bir okul kültürünün inşasında ve okulun genel verimliliğinin artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Erdem, 2015). Eğitim, öğretmenlerle öğrenciler, yöneticilerle personel ve ebeveynlerle birlikte yürütülen bir süreçtir. Eğitim liderleri etik ilkelere bağlı olmalıdır, çünkü eğitimdeki bu birlikteliği etkili bir şekilde yürütmeye güven sebep olur. Okullarda etik davranış, güven oluşturmak için etik ilkelere bağlılığı tutarlı bir şekilde yansıtmalıdır (High, 2005).

Okul Yöneticisinin Etik Karar Vermesi

İnsanlar her gün kararlarla karşı karşıya kalır. Greenfield (1991), yöneticilerin genellikle belirli durumlarda neyin iyi veya doğru olduğuna dair kararlar vermek zorunda olduğuna dikkat çekmiştir. Payne ve Wayland, (1999) etik bir bireyin başkalarına karşı dürüst, adil ve güvenilir davranışlar sergilediğini, bu davranışların ise etik ilkelere bağlılık temelinde şekillendiğini belirtmektedir. Etik bir kişi, ahlaki değerlere uygun olarak hareket eder ve bu ilkeleri tutarlı ve düzenli bir şekilde uygulamaya geçirir. Bu bağlamda, etik davranışlar yalnızca belirli durumlara özgü değildir, süreklilik arz eden bir karakter yapısının göstergesidir.

Bir kararın etik olup olmadığına karar vermek için, eyleme dahil olan herkesin ahlaki haklarına saygı duyup duymadığına bakmak gerekir. Bireysel hakların ihlali ne kadar ciddiye, eylemin ne kadar yanlış olduğunu belirler (Velasquez, 2018) Aslında, etik yönergeler toplumun tüm bireylerine yönelik temel değerlere dayanmaktadır. Bu yönergeler, her bireye saygı gösterilmesini, çeşitli görüş ve kültürlerle karşı hoşgörünün benimsenmesini, kişisel eşitliğin sağlanmasını ve kaynakların adil bir şekilde dağıtılmasını içerir. Saygı, bireylerin değerlerinin ve haklarının tanınmasını ifade ederken; hoşgörü, farklılıkların kabulü ve çeşitliliğin desteklenmesini temsil eder. Eşitlik, tüm bireylerin aynı haklara ve fırsatlara sahip olmasını garanti ederken; kaynakların eşit dağıtımı, toplumsal adaletin ve kaynakların dengeli kullanımının sağlanmasını amaçlar (Calabrese, 1988).

Starratt (2005), eğitim liderliğinde etik sorumluluğun beş temel alanını tanımlamıştır. İlk olarak, bir liderin insan olarak etik sorumluluğu, her durumda insani olan doğruyu düşünme zorunluluğunu içerir. İkinci olarak, bir vatandaş ve kamu görevlisi olarak, diğer bireylerin haklarına saygı gösterme ve halka sunulan hizmetlerin adil bir şekilde sağlanmasından sorumlu olma gerekliliği vurgulanmıştır. Üçüncü olarak, eğitimci sorumluluğu, tüm öğrencilere adil davranarak, eğitimde eşitliği ve adaleti sağlamaya odaklanır. Dördüncü olarak, bir eğitim yöneticisi olarak bütünlüğü koruma ve öğrenciler için gerçek öğrenme fırsatlarını güvence altına alma sorumluluğu taşır. Son olarak, bir eğitim lideri olarak, kişisel çıkarların ötesinde daha yüksek etik idealleri gözetme yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu sorumluluklar, eğitim liderlerinin karar alma süreçlerinde daha geniş etik çerçeveleri dikkate almalarını gerektiren önemli boyutlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Etik, bireylerin davranışlarından toplumların işleyişine kadar geniş bir alanda kritik bir rol oynamaktadır. Etik, bireylerin doğru ve yanlış arasındaki farkı ayırt etmelerine rehberlik eden normlar bütünü olarak, sadece bireysel ahlaki değil, aynı zamanda toplumsal düzeni de şekillendirir. İster 'doğruluk, adalet ve barış' vurgusu yapan Yahudi Ataların Etikleri olsun; ister bilgelik, adalet, ölçülülük, uyum ve aktif vatandaşlık vurgusu yapan klasik Atina etiği olsun; ister entelektüel sorgulama ve ahlaki şefkat ve cömertlik Budist etiği olsun veya mistik natüralizmin Tao etiği, tam ve düzgün bir insan yaşamı elde etmek için düzenleyici bir kılavuz işlevi gören ve dolayısıyla eğitim uygulamalarını da yönlendiren bir idealler, değerler ve normlar sistemi olarak durmaktadır (Aloni, 2008). Bu bağlamda, etik ilkeler teolojik, deontolojik ve erdem etiği gibi farklı kuramlarla ele alınmış, her biri bireylerin, örgütlerin ve toplumların karar alma süreçlerini etkilemiştir. Teolojik etik, ahlaki eylemleri ilahi buyruklar ve dini öğretilerle temellendirirken, deontolojik etik kuralların mutlaklığını ve görev bilincini ön plana çıkarır. Erdem ya da karakter temeline dayalı etik ise bireyin ahlaki

karakterine ve erdemli yaşamın önemine vurgu yapar. Bu üç yaklaşım, farklı bakış açıları sunmakla birlikte, etik davranışların önemini ve toplumsal yaşamla ilişkisini vurgulamaktadır. Özellikle yönetim ve eğitim alanlarında etik ilkelerin benimsenmesi ve uygulanması, bireyler arası güvenin sağlanması ve toplumsal yapının sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşır. Yönetimde etik, karar vericilerin sadece yasalara uygun hareket etmelerini değil, aynı zamanda adil, dürüst ve sorumlu bir tutum sergilemelerini gerektirir. Etik dışı uygulamaların yaygın olduğu toplumlarda güven duygusu zedelenir, bu da hem bireyler arası ilişkilerde hem de kurumlar düzeyinde kalıcı olumsuz etkiler doğurur. Eğitimde ise etik ilkelerin uygulanması, sadece akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere doğru değerlerin kazandırılmasını sağlar. Okul yöneticileri ve öğretmenler, etik kararlarla öğrencilerin gelişimine katkıda bulunurken, aynı zamanda topluma da daha sorumlu bireyler kazandırır. Eğitim kurumlarında etik dışı davranışların önüne geçilmesi, geleceğin liderleri ve vatandaşları üzerinde olumlu etkiler bırakır. Sonuç olarak, etik ilkeler bireysel davranışlardan örgütsel yapılara ve toplumsal sistemlere kadar geniş bir yelpazede hayati öneme sahiptir. Etik değerlerin ihmal edilmesi, sadece bireysel düzeyde değil, toplumun genel işleyişinde de derin sorunlara yol açabilir. Bu nedenle, etik ilkelere bağlı kalmak, daha adil, güvenilir ve sürdürülebilir bir toplum inşa etme yolunda atılacak en önemli adımlardan biridir.

Okul yöneticilerinin en önemli görevi okulu yönetmek olsa da, bu görevi yerine getirirken etiğe bağlı olma sorumlulukları oldukça önemlidir. Okulun etkili bir şekilde yönetilmesi yönetimdeki etik değerlere bağlılıktan ve liyakate dayalı karar alma süreçlerinden doğrudan etkilenir. Bu sorumluluğu yerine getirmek için okul yöneticilerinin eğitim yönetiminin teorik ve pratik bilgisine dayalı akademik becerilere ihtiyacı vardır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin etik kararlar alma ve uygulama becerisi, okulun genel etkililiğinde, öğretim kalitesinde ve öğrenci başarısında önemli bir rol oynar. Okulun sürdürülebilir başarısı için, etik ilkelerin okul yönetiminde güçlü bir şekilde bütünleştirilmesi esastır.

Kaynakça

- Aloni, N. (2008). The fundamental commitments of educators. *Ethics and Education*, 3(2), 149–159. <https://doi.org/10.1080/17449640802410528>
- Arslan, M., ve Berkman, Ü. (2009). Dünyada ve Türkiye’de iş etiği ve etik yönetimi. *İstanbul: TUSİAD*.
- Audi, R. (2012). Virtue ethics as a resource in business. *Business Ethics Quarterly*, 22(2), 273-291.
- Aydın, İ. (2019). *Etik, akademik etik ve akademik değerler*. Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2021a). *Yönetişel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2021b). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem.
- Begley, P. T. and Johansson, O. (2003). *The Ethical dimensions of school leadership*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Berksoy, T. ve Yıldırım, N. E. (2017). Yolsuzluk kavramına genel bir bakış: Problemler ve çözüm önerileri. *Journal of Awareness*, 2(1), 1-18.
- Bird, F. and Gandz, J. (1991). *Good management: Business ethics in action* Scarborough, Ont: Prentice-Hall.
- Blass, T. (1999). The milgram paradigm after 35 years: Some things we now know about obedience to authority 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 955-978.
- Boone, B. (2019). *Etik 101*. İstanbul: Say.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., and Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage Publications.
- Calabrese, R. L. (1988). Ethical leadership: A prerequisite for effective schools. *NASSP Bulletin*, 72(512), 1-4.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. Çanakkale: Paradigma.
- Connock, S. and Johns, T. (1995). *Ethical Leadership*. London: Cromwell Pres.
- Covey, S. R. (2004). *The 8th habit: From effectiveness to greatness*. Newyork: Simon and Schuster.

- Crews, J. (2015). What is an ethical leader?: The characteristics of ethical leadership from the perceptions held by australian senior executives. *Journal of Business & Management*, 21(1), 29-58.
- Cuilla, J. B. (1998). "Leadership ethics: Mapping the territory". In J. B. Cuilla (Ed.), *Ethics, the teart of leadership* (pp. 3-25). Westport, CT: Quorum Books.
- Daniel Jr, R. E. (2001). *Ethics in educational administration: That which is expected vs. that which is required*. (Unpublished Doctoral Thesis). The University of North Carolina at Greensboro. North Carolina.
- De Vries, M. F. K. (2006). *The leader on the couch: A clinical approach to changing people and organizations*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Demir, M. (2011). İş yaşamında ayrımcılık: Turizm sektörü örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 760-784.
- Demirkasımoğlu, N. (2020). *Etik ve eğitim*. Ankara: Anı.
- Dempster, N. and Berry, V. (2003). Blindfolded in a minefield: Principals' ethical decision-making. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 457-477.
- Den Hartog, D. N. (2015). Ethical leadership. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 2(1), 409-434.
- Erdem, A. R. (2015). Eğitim yönetim etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 1-15.
- Ergen, G. (2021). Ahlak ve etik ile ilgili temel kavramlar: Etik ve ahlak ile ilgili temel teoriler. G. Ergen (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* (ss.1-25). Ankara: Vizetek.
- Erol, E. (2021). Ahlak ve etik ile ilgili temel kavramlar ve teoriler. A. İlğan (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* (ss.1-24). Ankara: Pegem.
- Fitzgerald, L. F., Gelfand, M. J., and Drasgow, F. (1995). Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances. *Basic and Applied Social Psychology*, 17(4), 425-445.
- Freiri, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gbadamosi, G. (2004). Academic ethics: what has morality, culture and administration got to do with its measurement?. *Management Decision*, 42(9), 1145-1161.
- Ghanem, B. M. (2018). Ethical leadership in education and its relation to education management ethics. *European Journal of Education Studies*.4(6), 243-256.
- Greenfield, W. D. (1991). *Rationale and methods to articulate ethics and administrator training*. Chicago: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Gül, H. (2006). Etik dışı davranışlar ve ussallaştırılması: Devlet hastanelerinde bir uygulama. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2006(1), 65-79.
- High, J. A. J. (2005). *The importance of ethical principles for educational leadership*. (Unpublished Doctoral Thesis). Fielding Graduate University. California.
- Horner, J. (2003). Morality ethics and law: introductory concepts. *Semin Speech Lang*. PubMed. <https://doi.org/10.1055/s-2004-815580>
- Hosmer, L. T. (1996). *The ethics of management*. Chicago: Irwin.
- Karagöl, İ. (2022). Etik teorileri. A. Fidan ve N. Kula. Ed. *Eğitimde ahlak ve etik*. (ss. 53-69). İstanbul: Lisans.
- Karaköse, T. (2007). High school teachers' perceptions regarding principals' ethical leadership in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 8, 464-477.
- Karslı, M. (2004). *Yönetim etkililik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavi, E. ve Koçak, O. (2013). *Çalışma yaşamında etik*. Bursa: Ekin.
- Keith, G. (2007). *Ethics in the workplace*. Thomson/South-Western.
- Kimbrough, R. B. and Burkett, C. W. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- Kouzes, J. M. and Posner, B. Z. (1992). Ethical leaders: An essay about being in love. *Journal of Business Ethics*, 11(5), 479-484.
- Lewis, P. V. (1985). Defining 'business ethics': Like nailing jello to a wall. *Journal of Business Ethics*, 4, 377-383.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal Of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.

- Maviş-Sevim, Ö. (2022). Etik dışı davranışlar, etik ikilem ve karar verme. A. Fidan ve N. Kula. Ed. *Eğitimde ahlak ve etik*. (ss. 73-94). İstanbul: Lisans.
- McLaugan, P. (1989). Models for HRD practice. *Training and Development Journal*, 43(9), 49-59.
- Norberg, K. and Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders: Contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Ocak, G. ve Boyraz, S. (2020). Ahlak ve etik ile ilgili teoriler. B. Oral, A.Çoban ve M. Bars. (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* (ss. 25-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Okan, M. ve Şentürk, İ. (2023). *Akademik etik ve liyakat*. Ankara: Anı.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2023). Temel kavramlar. B. Oral, A.Çoban ve M. Bars. (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* (ss.1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2012). Kamu yönetiminde etik. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 177-193.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20), 179-206.
- Özmen, F., ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Öztürk, F. (2022). Etik ve ahlakın anlamı. H. Demirtaş (Ed.), *Öğretmen eğitiminde etik ve ahlak*. Ankara: Anı.
- Öztürk, N. (2013). Etik ve kamu yönetimi. A. Nohutçu, N. K. Öztürk, A. Balcı ve B. Coşkun (Ed.). *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar: sorunlar, tartışmalar, çözüm önerileri, modeller, Dünya ve Türkiye yansımaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Pattan, J. E. (1984). The business of ethics and the ethics of business. *Journal of Business Ethics*, 3, 1-19.
- Payne, S. L. and Wayland, R. F. (1999). Ethical obligation and diverse values assumptions in HRM. *International Journal of Manpower*, 20(5), 297-308.
- Piccolo, R. F., Greenbaum, R., Hartog, D. N. D., and Folger, R. (2010). The relationship between ethical leadership and core job characteristics. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 259-278.
- Reamer, F. G. (2019). Ethical theories and social work practice. İçinde S. M. Marson ve R.E. McKinney (Eds). *The Routledge handbook of social work ethics and values*, (ss.15-21) Newyork. Routledge.
- Sayımer, İ. (2006). Halkla ilişkiler etiğinde öne çıkan modellerin etik sistemler açısından değerlendirilmesi. *Küresel İletişim Dergisi*, 2(2), 1-19.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, J. P. and Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. New York, NY: Routledge.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Starratt, R.J. (2005) Responsible leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 124-133.
- Sucu, Y. (2007). Etik, iş etiği, yönetim ve yönetimde etik. Y. Sucu ve H. Evin (Ed). *Etik ve sosyal sorumluluk alanında seçme yazılar*. Ankara: Gazi.
- Toor, S. and Ofori, G. (2009). Ethical leadership: Examining the relationships with full range leadership model, employee outcomes, and organizational culture. *Journal of Business Ethics*, 90(3), 533-547.
- Treviño, L. K., Brown, M., and Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5-37.
- Velasquez, M. G. (2018). *Business ethics: Concepts and cases*. London: Pearson.
- Weiss, J. W. (2003). *Business ethics: A stakeholder and issues management approach*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Winter, D. G. (1991). A motivational model of leadership: Predicting long-term management success from TAT measures of power motivation and responsibility. *The Leadership Quarterly*, 2(2), 67-80.

Etik Beyan: “Çalışmanın Tam Adı” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.