



Portland State
UNIVERSITY



Iš čia kylama
į žvaigždes



9. ULUSLARARASI SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA SEMPOZYUMU (USEAS 2025)

9th INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH
(ISLER 2025)

Bildiri Kitabı

Conference Book

08-10 Mayıs 2025

08-10 May 2025

Ankara

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları

9. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu
(USEAS 2025)

9th International Symposium of Limitless Education And Research
(ISLER 2025)

E-ISBN 978-625-5670-01-4

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2025, SEAD

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneğine aittir. Anılan derneğin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: 16 Eylül 2025, Ankara

İletişim

Adres: Cebeci Mahallesi Tanyeli Sokak Yaman Apt. 22/A Çankaya /Ankara

Web Sitesi: www.sead.com.tr useas.sead.com.tr

e-mail: sead@sead.com.tr useas@sead.com.tr

ÖNSÖZ Preface

Değerli Akademisyen, Öğretmen ve Öğrenciler,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği olarak her yıl düzenlediğimiz bilimsel toplantıların bu yıl 9.(dokuzuncusunu) gerçekleştirmiş bulunuyoruz.

9.Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2025), ABD Portland State Üniversitesi ve Litvanya Vilnius Üniversitesi işbirliğinde 08-09-10 Mayıs 2025 tarihlerinde çevrimiçi (online) olarak yapılmıştır. Sempozyumda Bilim Kurulu ve Düzenleme Kurulu Üyesi olmak üzere 146 akademisyen görev almıştır. Üç gün süren Sempozyumda, 6 panel, 5 konferans gerçekleştirilmiş, 34 paralel oturumda 88 sunu yapılmıştır. Sempozyuma 10 (on) farklı ülkeden 14 akademisyen, ülkemizden ise 300’den fazla akademisyen, öğretmen ve öğrenci katılmıştır.

Bu yıl “Eğitim ve Araştırmada Dijitalleşme” temasıyla düzenlenen Sempozyumda eğitim ve araştırmada dijitalleşmeye dikkat çekmek, bilimsel üretime katkı sağlamak, yeni düşünce ve çalışmalara ortam hazırlamak, nitelikli araştırma ve uygulamaları paylaşmak amaçlanmıştır. Bu süreçte akademisyen, öğretmen ve öğrencileri bir araya getirmek, katılımcılar arasında bilimsel ve sosyal etkileşimi sağlamak, disiplinler arası çalışmalara ve işbirliğine ortam hazırlamak, yeni bakış açıları ve çalışma alanları oluşturmak hedeflenmiştir. Bu anlayışla Sempozyumda 20 den fazla konu alanına yer verilmiştir. Sunulmak üzere gönderilen bildiriler hakemlerin görüşleri doğrultusunda incelenerek kabul edilmiş, bilimsel ve nitelikli çalışmalara öncelik verilmiştir.

Günümüzde ülkelerin gelişmesi, kalkınması ve gelecek yüzyıla hazırlanması bilimsel araştırmalara ve teknolojilere bağlı bulunmaktadır. Bu süreçte dijitalleşme önemli bir aşama olmaktadır. Dijitalleşme, teknolojik gelişmelerin insan yaşamına yansısıyla ortaya çıkan bir süreçtir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte dijitalleşme, “geleneksel iş süreçlerinin, hizmetlerin ve ürünlerin dijital teknolojiler kullanarak dönüştürülmesi ve işletmelerin bu teknolojilere uyum sağlaması” olarak açıklanmaktadır. Eğitim ve araştırmada ise dijital teknolojilerin kullanılması ve hizmetlerin giderek kolaylaştırılması olarak ele alınmaktadır. Dijitalleşmenin dört önemli yararı hız, verimlilik, erişilebilirlik, esneklik ve yenilikçilik olarak sıralanmaktadır. Bunlar işlemlerin hızlı bir şekilde yapılmasını ve verimli çalışılmasını sağlamaktadır.

Eğitim alanında dijitalleşme büyük bir öneme ve etkiye sahiptir. Dijital araçlar, öğrencilerin daha etkili ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Dijital eğitim materyalleri sayesinde öğrenciler, derslerine her zaman ve her yerden erişebilmekte, dijital materyalleri paylaşmak kolay olmaktadır. Böylece okullar öğrencilerine daha iyi hizmet sunabilmekte ve rekabet güçlerini artırabilmektedir. Araştırmada ise dijitalleşme bilgi üretme sürecini, belli bir alandaki olguları kontrollü araştırma, deney ya da gözlem yapma, aralarındaki düzeni keşfetme, bunları teori/kuram, yasa ve ilkeler halinde ifade etme, bilimsel verileri işleme gibi işlemleri kolaylaştırmaktadır.

Eğitimin amacı bilimsel bilgilerle donatılmış ve düşün sistemi gelişmiş öğrenciler yetiştirmektir. Bunun için okullarda öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınırsız öğrenme, hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte dijital öğretim yöntem, teknik ve materyaller geliştirilmektedir. Böylece öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine kolaylık sağlanmaktadır. Dernek olarak düzenlediğimiz 9.Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunun (USEAS 2025) ülkemizdeki eğitim çalışmalarının niteliğini artırmaya katkı sağlamasını ümit ediyoruz.

Sempozyumun gerçekleşmesinde emeği geçen bütün düzenleme, bilim ve danışma kurulu üyelerine, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği üyelerine, yurt içi ve yurt dışından katılarak destek veren araştırmacı, bilim insanı ve eğitimcilere teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
Başkanı

BİLİM KURULU Science Committee

- Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Anastassia ZABRODSKAJA, Tallinn University, Estonia
- Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia
- Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Behice VARİŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, USA
- Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Erhan Selçuk HACİÖMEROĞLU, Temple University, Japan
- Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA
- Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, SEAD Başkanı, Türkiye
- Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA
- Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi, Türkiye

- Prof. Dr. Hüseyin ANILAN**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hüseyin KIRAN**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İbrahim COŞKUN**, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN**, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İlze IVANOVA**, University of Latvia, Latvia
- Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Jack C RICHARDS**, University of Sydney, Avustralia
- Prof. Dr. Kamil İŞERİ**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Levent MERCİN**, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Leyla KARAHAN**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Lisa Marie GİLMAN**, George Mason University, USA
- Prof. Dr. Liudmila LİASCHOVA**, Minsk State Linguistics University, Belarus
- Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI**, Rouen University, France
- Prof. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Meliha YILMAZ**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Merih Tekin BENDER**, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU**, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Mustafa YILDIZ**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nergis BİRAY**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Neslihan BAY**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nevin AKKAYA**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nezir TEMUR**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nil DUBAN**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Okan YAŞAR**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Özlem BAŞ**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Öztürk EMİROĞLU**, Ardahan Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Pınar GİRMEN**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ**, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Selahattin TURAN**, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

- Prof. Dr. Serap BUYURGAN**, Başkent Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Serdar TUNA**, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL**, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Sibel KAYA**, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK**, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
- Prof. Dr. Süleyman Erkam SULAK**, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Süleyman İNAN**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR**, Amasya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Tahir KODAL**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY**, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK**, Portland State University, USA
- Prof. Dr. Todd Alan PRICE**, National-Louis University, USA
- Prof. Dr. Turan PAKER**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Umut SARAÇ**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. William GRABE**, Northern Arizona University, USA
- Prof. Dr. Yalçın BAY**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI**, Okayama University, Japan
- Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN**, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
- Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS**, University of Leeds, UK
- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI**, University of Pennsylvania, USA
- Assoc. Prof. Dr. Feyza ALTINKAMIS**, Ghent University, Belgium
- Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE**, Vilnius University, Lithuania
- Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA**, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
- Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI**, University of Exeter, UK
- Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA**, Bakü State University, Azerbaijan
- Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI**, University of Prishtina, Kosovo
- Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN**, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
- Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN**, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN**, Hitit Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Arzum IŞITAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Aslı FİŞEKÇİOĞLU, Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Eda DURUK, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Melike BAKAR FINDIKÇI, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Antalya Bilim Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Evren ÇAĞLARER, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs
Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA
Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Öğrt. Gör. Ezgi İNAL, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

DÜZENLEME KURULU Organization Committee

- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**, SEAD Başkanı, Türkiye
Prof. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA
Prof. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Antalya Bilim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi, Türkiye

HAKEM KURULU Referee Committee

- Prof. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. D. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, SEAD Başkanı, Türkiye
- Prof. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Güney HACIÖMEROĞLU, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
- Prof. Dr. Tom GILLPATRICK, Portland State University, USA
- Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK
- Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
- Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
- Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Cüneyt AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Görkem AVCI, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömer İNCE, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Antalya Bilim Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay CANBULAT, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

İÇİNDEKİLER Table of Contents

ÖNSÖZ	iii
Preface	iii
BİLİM KURULU	v
Science Committee	v
DÜZENLEME KURULU.....	x
Organization Committee	x
HAKEM KURULU	xi
Referee Committee	xi
İÇİNDEKİLER	xiii
Table of Contents	xiii
Öğrencilerde Beyin Çürümesi.....	14
Brain Rot in Students	14
Eğitim Çalışanların Sübuta Ermeyen İdari/Disiplin Soruşturması Süreci ve Sonrasına Yönelik Görüş ve Önerileri	43
Opinions And Suggestions Of Education Employees Regarding The Unproven Administrative/ Disciplinary Investigation Process And After	43
Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik.....	78
Virtual Reality and Augmented Reality in Foreign Language Education.....	78
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Şiir/Kültürel Etkileşim Bağlamında Şiir	88
The Use of Stories in Teaching Turkish to Foreigners and Cultural Interaction	88
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öykü Kullanımı ve Kültürel Etkileşim.....	94
The Use of Stories in Teaching Turkish to Foreigners and Cultural Interaction	94

Öğrencilerde Beyin Çürümesi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, firdevs.gunes@gmail.com, SEAD Başkanı, Türkiye

Özet: Günümüz araştırmaları, dünya genelinde dijital araçların yoğun kullanıldığı ve insan beynine aşırı yüklenildiğini ortaya koymaktadır. Uzmanlar, bilgisayar, sosyal medya ve internetteki birçok içeriğin “zihni uyuşturduğunu” belirtmektedir. Bu gelişmelere duyarsız kalmayan Oxford Sözlüğü Uzmanları yılın kelimesi olarak “beyin çürümesi” kelimesini ilan ettiler. Bu olgu sosyal ağlarda sürekli gezinme, saatlerce ekran başında kalma ve aşırı düzeyde video, klip vb. izleme sonucu oluşan zihinsel bulanıklık, halsizlik, dikkat süresinin kısalması ve bilişsel gerileme olarak açıklanmaktadır. Yani kişi üzerinde yıkıcı etkisi olan boş içeriklerin aşırı tüketilmesiyle oluşmaktadır. Dijital çağın yeni bir tehdidi olarak görülen bu olgu, hafıza bozuklukları, sosyal yaşamdan kopma ve insan ilişkilerinin zayıflamasına neden olmaktadır. Eğer bir kişi ekranlarda amaçsızca dolaşıyor, saatlerini harcıyor ancak izlediği içeriklerin hiçbirini hatırlamıyorsa, beyin çürümesi yaşıyor demektir. Bu durumu önlemek ve beyin sağlığını uzun yıllar korumanın en önemli anahtarı dijital teknolojileri bilinçli kullanmaktır. Öğrencilere ekranlarla sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurma, içerikleri özenle seçme ve dijital diyet yapma öğretilmelidir. Dijital diyeti özendirmek, daha sağlıklı ve nitelikli içerikleri tercih etmek için eğitici yayınlar yapılmalıdır. Bu süreçte yayıncılara da önemli sorumluluklar düşmekte, sadece dikkat çekmek yerine zihinsel gelişimi artırıcı içeriklere de ağırlık vermelidirler. Beyin çürümesi hakkında aileler ve eğitimciler bilgilendirilmeli, çocuk ve gençlere nitelikli içerikler seçme konusunda rehberlik edilmelidir. Bildiri bu çerçevede ele alınacak, öğrencilerde beyin çürümesinin önüne geçmek için bazı öneriler sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Beyin çürümesi, Eğitim, Dijital içerikler.

Brain Rot in Students

Abstract: Today's research reveals that digital tools are used extensively around the world and the human brain is overloaded. Experts state that many contents on computers, social media and the internet "numb the mind". Oxford Dictionary Experts, who were not insensitive to these developments, declared the word "brain rot" as the word of the year. This phenomenon is caused by constantly surfing social networks, staying in front of the screen for hours and excessive consumption of videos, clips, etc. It is explained as mental confusion, fatigue, shortening of attention span and cognitive decline that occur as a result of watching. In other words, it is caused by excessive consumption of empty content that has a destructive effect on the person. This phenomenon, seen as a new threat of the digital age, causes memory disorders, disconnection from social life and weakening of human relations. If a person wanders aimlessly on screens, spends hours but does not remember any of the content he watched, he is experiencing brain rot. The most important key to preventing this situation and preserving brain health for many years is to use digital technologies consciously. Students should be taught to establish healthy and balanced relationships with screens, choose content carefully and follow a digital diet. Educational publications should be made to encourage digital diet and prefer healthier and more qualified content. In this process, publishers also have important responsibilities; instead of just attracting attention, they should also focus on content that enhances mental development. Families and educators should be informed about brain decay, and children and young people should be guided in choosing quality content. The paper will be discussed within this framework, and some suggestions will be presented to prevent brain rot in students.

Keywords: Brain rot, Education, Digital contents.

Giriş

Son yıllarda hızla gelişen dijital teknolojiler ev yaşamından iş dünyasına kadar geniş bir alanı etkilemekte ve köklü değişikliklere neden olmaktadır. Bunların başında bilgiyi alma ve yönetme süreçleri gelmektedir. Eskiden bilgiler kitap, dergi, gazete gibi basılı ürünlerle yayılırken bunların yerini artık bilgisayar, tablet, akıllı telefon, internet, video, sosyal medya vb. almaktadır. Bu araçlarla bilgiye erişim, paylaşım ve tüketim çok kolay olmaktadır. Özellikle yazı, haber, film, video, resim, müzik gibi ürünler çok hızlı üretilmektedir. Bu süreçte yapay zekâ önemli rol oynamakta ve bilgi patlaması yaşanmaktadır. Böylece dijital dünyada dev bilgi kaynakları oluşmakta, bunlara internet kanalıyla dünyanın her yerinden ulaşılmaktadır. Bu durum çoğu kişinin basılı ürünler yerine dijital araçları tercih etmesini, güncel haber, olay, gelişme ve yenilikleri ekranlardan izlemesini getirmektedir.

İçinde yaşadığımız çağda bilgi önemli bir güç kaynağıdır. Bu güce ulaşmanın yolu ise öğrenme ile gerçekleşmektedir. Öğrenme eğitim çalışmalarının temeli olmakta, öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yardım etmektedir. Ayrıca bilgi üretme, kendi zihnini yönetme ve öğrenen bireyler yetiştirme amacına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilere nitelikli ve bilimsel bilgiler verilmeye çalışılmaktadır. Oysa dijital dünyadaki dev bilgi kaynaklarının çoğu nitelsiz içeriklerle dolup taşmaktadır. Ekranlarda gerekli gereksiz, değerli değersiz, önemli önemsiz, mantıklı veya mantıksız her türlü içerik sunulmakta, yoğun bilgi bombardımanı yapılmaktadır. Bunlardan nitelikli olanları ayırt edemeyen çocuk, genç ve yetişkinler, karşısına çıkanları olduğu gibi almaktadır. Bazıları ekranlarda amaçsızca dolaşmakta, saatlerce film, klip, video izlemekte ancak ertesi gün hiçbir şey hatırlamamaktadır. Nitelsiz içeriklerin bu denli aşırı tüketilmesi bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bunların başında zihinsel bozulmalar ve beyin çürümesi gelmektedir.

Beyin Çürümesi Nedir?

Beyin çürümesi denilince akla tıp kavramları gelmektedir. Oysa bu kavram zihinsel bozulma, tükenmişlik ve bilişsel gerileme durumlarını anlatmak için kullanılmaktadır. Günümüz araştırmaları, dünya genelinde dijital araçların yoğun kullanıldığı ve insan beynine aşırı düzeyde bilgi yüklendiğini ortaya koymaktadır. Uzmanlar, bilgisayar, sosyal medya ve internetteki birçok içeriğin “zihni uyuşturduğunu” dile getirmektedir. Aileler ise çocukların sürekli ekran başında kaldıkları ve saatlerce oyun oynadıklarını söylemektedir. Bilindiği gibi bazı dijital oyunlar çocukların gelişimine ve ruh sağlığına zarar vermektedir. Bu yüzden eğitimciler çocuk ve gençleri bilgisayar oyunları konusunda bilinçlendirmeye çalışmaktadır. Bu gelişmelere duyarsız kalmayan Oxford Sözlüğü Uzmanları “beyin çürümesi (brain rot)” kelimesini yılın kelimesi olarak önerdiler. En az 37.000 kişinin katıldığı oylama sonucunda “beyin çürümesi” 2024 yılının en önemli kelimesi seçildi (Oxford, 2024). Dijital içeriklerin gereksiz ve yoğun tüketimine dikkat çeken bu kelime eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi alanlarda hızla yayılmaya başladı.

Peki, beyin çürümesi kavramı nedir? Oxford Sözlüğüne göre “beyin çürümesi” bir kişinin düşünme, anlama, sorgulama, karar verme, değerlendirme gibi zihinsel işlem ve süreçlerinin bozulmasını ifade etmektedir. Bu olgu özellikle sosyal ağlarda sürekli gezinme, saatlerce ekran başında kalma ve aşırı düzeyde video, klip vb. izleme sonucu oluşan zihinsel bulanıklık, halsizlik, dikkat süresinin kısalması ve bilişsel gerileme olarak açıklanmaktadır. Önemli olmayan, zihni zorlamayan yüzeysel yazı, paylaşım, sunu, video, klip, film, resim gibi çevrimiçi içeriklerin saatlerce izlenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Oxford, 2024). Yani kişi üzerinde yıkıcı etkisi olan boş içeriklerin yoğun tüketilmesiyle oluşmaktadır. Bu durum bir süre sonra beyni tembelleştirmektedir. Beyin çürümesinin belirtileri, kişilerde dikkat toplama ve odaklanma zorluğu, konuşma sırasında anlatı ipuçlarını kaybetme, bilişsel olarak aşırı yük hissetme ve zihinsel yorgunluk gibi sıralanmaktadır. Bu olgu dijital çağın yeni bir tehdidi olarak görülmekte, hafıza bozukluklarının yanı sıra sosyal yaşamdan kopma ve insan ilişkilerinin gerilemesine neden olmaktadır. Eğer bir kişi ekranlarda sürekli amaçsızca dolaşıyor, saatlerini harcıyor ancak izlediği içeriklerin hiçbirini hatırlamıyorsa, beyin çürümesi yaşıyor demektir.

Beyin çürümesi kelimesi ilk kez 1854 yılında Henry David Thoreau'nun "Walden" adlı kitabında kullanılmıştır. Kitapta "İngiltere patates çürümesini tedavi etmeye çalışırken, çok daha yaygın ve ölümcül olan beyin çürümesini tedavi etmeye kimse çaba göstermeyecek mi?" cümlesinde geçmektedir. Bu kelime yıllar sonra dijital çağda yeniden gündeme gelmiş, zihinsel bozulmaya yol açabilecek durumları tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır. Bu kelime ile niteliksiz içeriklerin aşırı tüketiminin birey ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir. Ayrıca insanlığın geleceği açısından bu olgunun üzerinde durulması ve gerekli önlemlerin alınmasına vurgu yapılmaktadır.

Bilgi ve İçerikler

Dijital teknolojiler bilgiyi üretme, paylaşma ve tüketme işlemini kolaylaştırmaktadır. Bu durum uluslararası düzeyde dev bilgi kaynaklarının oluşmasını sağlamaktadır. Peki, bunların içeriği ve niteliği nedir? Hepsini araştırma, deney ve gözlem yoluyla elde edilmiş bilimsel bilgiler midir? Yoksa bazıları veri, haber, enformasyon, malumat gibi bilgi parçaları mıdır? Ya da önemsiz yazı, paylaşım, video, klip, film, resim, oyun gibi niteliksiz içerikler midir? Türkçemizde bilgi, veri, içerik ve enformasyon kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakta ve genel olarak hepsine bilgi denilmektedir. Oysa bunların arasında önemli farklılıklar vardır.

Veri: Bir konuyla ilgili ham gerçekleri ifade eden rakam, sembol, sayı, şekil vb. olmaktadır. Veriler ölçüm, sayım, deney ya da gözlem yoluyla elde edilmektedir. Genellikle tek tek ifade edilmekte, aralarında anlam bağı bulunmamaktadır. Bir olay ya da olgunun sadece bir bölümünü açıklayan ancak yorum ve değerlendirme içermeyen bilgi parçalarıdır. Karar vermek için güvenilir bir temel oluşturmazlar.

Enformasyon: Buna malumat, haber, istihbarat da denilmektedir. Belirli ve dar kapsamlı bir konuya ilişkin derlenmiş bilgi parçasıdır. Verilerin 'Ne?', 'Nerede?', 'Neden?', 'Nasıl?', 'Ne zaman?' gibi sorularla işlenmesi, aralarında bağ kurulması ve kullanılabilir hale getirilmesiyle oluşmaktadır. Yani daha düzenli ve kullanılabilir veriler olmaktadır.

Bilgi: İnsan aklının alabileceği gerçek, olgu ve ilkelerin tümüne bilgi denilmektedir. Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçekler, insan zekâsının çalışmasıyla ortaya çıkan düşünce ürünü, bilişim olarak da açıklanmaktadır. Bilgi zihinsel çabalar sonucu oluşmakta, paylaşılmakta, ekleme ve çıkarmalarla geliştirilmektedir. Bilgi üretiminde haber, malumat, enformasyon, bilinen, veri gibi bilgi parçalarından yararlanılmaktadır. Bilimsel bilgi ise gözlem, deney, veri toplama, hipotezleri belirleme, uygulama gibi bilimsel yöntemlerle üretilen bilgilerdir. Eğitim sürecinde bilimsel bilgilere ağırlık verilmektedir. Bunlar bireyi üst düzeyde geliştirmekte, öğrenme, düşünme, sorgulama, karar verme, tahmin etme, sorun çözme, geleceğe yön verme gibi süreçleri kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2016).

Dijital içerikler: Dijital ortamda yayınlanan ve zihni zorlamayan yüzeysel metin, blog yazıları, paylaşımlar, yorum, beğeni, video, klip, film, fotoğraf, sesli sunu, oyun vb. hepsine içerik denilmektedir. Bunlar içinde kısa videolar, anlık içerikler ve sosyal medya etkileşimleri daha ağırlıklıdır. Örneğin korkunç, kızgın, neşeli, eğlenceli duygular içeren paylaşımlar, hastalığı önleme ipuçları, sağlıklı yaşam önerileri, doğru olmayan haberler, reklamlar gibi. Sosyal medyada şöhretlik uğruna yayınlanan bazı anlamsız, mantıksız, düzensiz, toplumsal değerleri önemsemeyen gayri ahlaki görüntüler, eylemler, videolar vb. Çoğu zaman rastgele hazırlanan ve kontrolsüz yayınlanan bu içeriklerin günlük yaşama ve bireyin geleceğine hiç bir katkısı bulunmamaktadır. Ancak çoğu kişiyi ekranlara çekmekte ve aşırı düzeyde tüketilmektedir.

Kapsamı

Günümüzde internet, arama motorları, Web siteleri derken her alanda bilgi yığılması yaşanmaktadır. Küresel bilgi, veri ve içerik istatistikleri hızla artmaktadır. Örneğin Avrupa Dijital

Kütüphanesi Europeana'da 50 milyondan fazla kaynak ve 48 ulusal kütüphane dokümanı bulunmaktadır. Bilindiği gibi Europeana Avrupa Birliği tarafından oluşturulan ve Avrupa genelinde 3000' den fazla kurumun dijital kültürel miras koleksiyonunu içeren bir web portalıdır. Bu portal 50 milyondan fazla bilimsel ve kültürel eserin kayıtlarını içermektedir (Bélisle, 2011; Europeana, 2024). Amazon'daki kitap sayısı 4 milyonu geçmektedir. Çevrimiçi blog sayısı 60 milyonu aşmakta ve çok sayıda kişiyle bilgi paylaşımı yapılmaktadır. Wikipedia'ya giriş sayısı 4 milyon, YouTube'da video sayısı 6,1 milyonun üzerindedir (Domo, 2021). Yapay Zekâ (AI) bilgi üretiminde önemli roller oynamakta, dijital dünyada büyük dalgalar oluşturmaktadır. Domo'nun 2023 yılı Veri Asla Uyumaz (Data Never Sleeps 11.0) Raporunda öne çıkan bazı küresel veriler şöyledir;

- Google'da dakikada 6.3 milyondan fazla arama yapılmakta,
- X (eski adıyla Twitter'da) her dakika 360 bin gönderi atılmakta,
- Instagram'da dakikada 694 bin mesaj gönderilmekte,
- Facebook'ta her dakika 4 milyon beğeni yapılmakta,
- Whatsapp'ta dakikada 41,6 milyon mesaj yazılmakta,
- LinkedIn'de her dakika 6.060 kişi özgeçmiş yayınlamaktadır (Domo, 2023).

Görüldüğü gibi hem bilgi üretiminde hem de veri ve dijital içeriklerde olağanüstü rakamlar ortaya çıkmaktadır. Bu rakamlar her yıl artmakta ve dev yığınlar oluşmaktadır.

Bilgi Tüketimi

Bilgi üretiminin yoğun olması bilgi tüketimini de artırmaktadır. Özellikle bilgisayar, tablet, telefon, sosyal medya gibi dijital araçlarla çok hızlı bilgi tüketilmektedir. Kaliforniya Üniversitesinden iki araştırmacı 2008 yılında ABD'de yaşayan insanların günlük ne kadar bilgi tükettiklerini belirlemek için bir araştırma yaptılar. Bu amaçla önce bireylerin izleme, dinleme ve okuma yoluyla günlük bilgi alma sürelerini belirlediler, ardından bunları kelimeye çevirerek ortalamasını hesapladılar. Araştırma sonunda bir kişinin günde yaklaşık 11. 8 saat bilgi tükettiğini buldular. Bu süre içinde insan beynine ortalama 100.500 kelimenin girdiği, yani günlük 100.500 kelimenin tüketildiği saptandı (Frey, 2012). Bu rakamın her yıl %2.6 arttığı, yani bilginin her yıl %2.6 oranında daha fazla tüketildiği belirlendi. Bu durumun insanlarda zihin yükünü giderek artırdığını açıkladılar.

Tüketicilerin bilgileri hangi kaynaklardan aldıkları da araştırıldı. Bu amaçla 2009 yılında Kaliforniya San Diego Üniversitesi tarafından hazırlanan "*Amerikalılar Ne Kadar Bilgi Tüketiyor?*" Raporuna göre günlük tüketilen bilgilerin; %41'i televizyon, %27'si bilgisayar, %11'i radyo, %9'u basılı ürünler, çok azı da telefon, müzik ve bilgisayar oyunlarından alınmaktadır (Frey, 2012). Dijital araçlardan bilgi tüketimi basılı ürünlere göre üç kat daha fazla olmaktadır (Güneş, 2017).

Bu konu Domo raporlarında da ele alınmakta, çeşitli dijital tüketim verileri bir araya getirilerek her dakikada neler yaşandığı konusunda genel bir bakış sunulmaktadır. Domo'nun 2021 yılı "*Veri Asla Uyumaz*" (Data Never Sleeps 9.0) Raporunda, insanların internette ne kadar zaman harcadıkları ve ne kadar bilgi tükettiklerine ilişkin bazı veriler şöyledir;

- TikTok kullanıcıları dakikada 167 milyon klip izlemekte,
- YouTube kullanıcıları 694.444 saat video seyretmekte,
- Zoom web seminerlerine 856 dakika ev sahipliği yapmaktadır (Domo, 2021).

Ülkemizde de benzer durumlar görülmektedir. Örneğin TÜİK tarafından yapılan 2024 yılı 6-15 yaş arası "*Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*" ilginç sonuçları ortaya koymaktadır. Çocuklarda İnternet kullanımı 2024 yılında %91,3'ü geçmektedir. Düzenli İnternet kullanan çocukların en fazla video izledikleri (%83,9) ve oyun oynadıkları (%72,7) görülmektedir. Çocukların %97,9'u

düzenli olarak sosyal medyayı kullanmaktadır. En fazla kullanılan sosyal medya platformu, %96,3 ile YouTube olmakta, bunu sırasıyla, %41,5 ile Instagram, %26,2 ile TikTok, %21,4 ile Snapchat, %13,6 ile Pinterest, %9,5 ile Facebook ve %4,9 ile X izlemektedir. Dijital oyun oynayan çocukların oranı 2024 yılında %74,0 olmakta, bunların %25,6'sı hafta içi, % 41,8'i hafta sonu günde yaklaşık iki saat ve daha fazla dijital oyun oynamaktadır (TUİK, 2024).

Görüldüğü gibi dijital dünyada her an erişilen ve tüketilen bilgi miktarı şaşırtıcı düzeye ulaşmış bulunmaktadır. Bu dev bilgi yığınları internet ve sosyal medyada sayfa sayfa, cümle cümle tüketilmektedir. Milyonlarca video insanların beynini doldurmaktadır. Bu kadar yoğun ve hızlı bilgi akışı, bilgi kirliliğine neden olmakta, bazen verilen mesajları ve içerikleri anlamsız hale getirmektedir. İçeriklerde çoğu zaman nitelik, derinlik, bütünlük ve tutarlılık bulunmamaktadır. Doğru ve güvenilir bilgilerin yanı sıra kaynağı belli olmayan sağlıksız ve mantıksız düşüncelerle dolu içerikler de yayılmaktadır. Bunları izleyenler ertesi gün hiç bir şey hatırlamamakta, internette yeni bilgiler ve ürünler aramaktadır. Bu yüzden yeni üretilen yazı, resim, video, film gibi içeriklerin ömrü çok kısa olmaktadır.

Olumsuz Etkileri

Eskiden bilgi ve içerik üretimi alkışlanıyor, bilgi yığılması ilerleme ve kalkınmanın bir göstergesi olarak ele alınıyordu. Ancak günümüzde nicelik yerine nitelik öne çıkmaktadır. Nitelik yönünden değerlendirildiğinde dev bilgi kaynaklarının çoğunun gereksiz ve önemsiz bilgiler olmakta, bireyin gelişimine ve geleceğine bir katkısı bulunmamaktadır. Tam tersine niteliksiz bilgiler bir dizi olumsuzluklara neden olmaktadır. Bunlar dikkat dağıtma, düşünme, sorun çözme ve sorgulama becerilerinde gerileme, beyni tembelleştirme, yanlış kararlar alma, stres, zihinsel yorgunluk, zaman ve enerji kaybı, toplumdan uzaklaşma gibi sıralanmaktadır.

Dijital araçlarda sunulan önemsiz, ilgisiz ve niteliksiz verileri sürekli izleyenler, zihnini bunlarla doldurmakta ve bilişsel yönden aşırı yüklenmektedir. Bu durum stres ve zihinsel yorgunluğa neden olmakta, aynı zamanda bireyin dikkatini dağıtmaktadır. Hatta kendisi için önemli olan konulardan uzaklaştırmakta, gerçek olaylara odaklanmasını engellemektedir. Bu durum zamanla dikkat ve odaklanma becerilerine zarar vermektedir. Özellikle kısa videolar, anlık içerikler ve sosyal medya etkileşimleri, derin düşünme, inceleme, sorgulama, sorun çözme gibi becerileri etkilemekte, bilişsel gerilemeye neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle sürekli sosyal medya ve diğer platformlarda önemsiz ve yüzeysel içeriklere maruz kalmak, beyni tembelleğe itmekte ve zamanla zihni köreltmektedir. Oysa içinde yaşadığımız çağda bireyin beynini nitelikli bilgilerle doldurması, öğrenmesi ve kendini geliştirmesi zorunlu olmaktadır.

Niteliksiz içerikler bireyin okuma, yazma, konuşma, öğrenme gibi alışkanlıklarını da olumsuz etkilemekte ve üretkenliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca ekranlarda sunulan ve doğruluk düzeyi belli olmayan veriler bireyin karar verme sürecine zarar vermekte ve yanlış kararlar almasına yol açmaktadır. Diğer taraftan bu verileri tüketmek için çok zaman, çaba ve enerji harcanmaktadır. Oysa bunlara harcanan zaman, daha üretken ve verimli faaliyetler için kullanılabilir ve zaman israfı önlenabilir. Kısaca bireyin dijital dünyadaki sonsuz veri akışında kaybolmaması için kendine gerçekten yararlı olan bilgileri ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle doğru, gerekli ve önemli bilgileri seçmeyi öğrenmesi zorunlu olmaktadır. Aksi halde her gün alınan niteliksiz verilerin altında ezilmekte, gerekli ve stratejik bilgileri seçmekte zorlanmaktadır.

Gereksiz içeriklerin aşırı tüketilmesi sadece dil ve zihne değil soysal yaşama da zarar vermektedir. Bu içerikleri izlemek için çoğu kişi saatlerce ekran başında kalmakta, aile ve çevresiyle daha az ilgilenmekte, toplumdan uzaklaşmaktadır. Bu durum sosyal etkileşme ve gelişme becerilerine zarar vermektedir. Bir başka ifadeyle birey ekran içinde ve ekranla yaşamaktadır. Diğer taraftan dijital iletişim araçları, değersiz içerikler nedeniyle boğulmakta, bu durum doğrulanmış, önemli ve yararlı bilgilere erişimi azaltmaktadır. Örneğin kişilerin özel yaşamıyla ilgili haberler, yaşadıkları evler, kimlerle

gezdikleri, günlük yaptıkları işler, harcamalar, beğenileri vb. Bunlar kişiye yeni bilgiler öğrendiği hissini vermekte ancak bunların hiçbir katma değeri olmamakta, zaman ve enerji kaybına neden olmaktadır.

Ülkemizde TÜİK tarafından 2024 yılında yapılan 6-15 yaş arası “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasında ilginç sonuçları ortaya koymaktadır. Bu araştırmada çocuklar ekran başında fazla zaman geçirdikleri için %34,4’ü daha az kitap okuduğunu, %33,3’ü daha az ders çalıştığını, %25,5’i ailesiyle daha az vakit geçirdiğini, %18,6 ‘sı arkadaşlarıyla yüz yüze daha az görüştüğünü belirtmektedir (TÜİK,2024). Bu sonuçlar giderek daha az okuyan, okuduğunu iyi anlamayan, düşünmeyen, sorgulamayan zihni boş bir topluma dönüşme tehlikesini göstermektedir. Bu nedenle çocuk ve gençlerin erken yaşlardan itibaren zihinsel becerilerine önem vermek, sürekli geliştirmek ve ekranlardaki boş içeriklere karşı bilinçli dijital diyet uygulamalarını sağlamak zorunlu olmaktadır.

Önlemler

Dijital dünya beynimize nasıl zarar vermektedir? Bunun çözüm yolları nelerdir? En önemli çözüm, dijital tüketimi bilinçli olarak yönetmekten geçmektedir. Bunun için sadece sosyal medya kullanma süresini azaltmak değil, aynı zamanda içerik seçiminde de özenli davranmak gerekmektedir. Sürekli bilgi bombardımanı yapılan dünyamızda bireylere **bilgi sürecini iyi yönetmek** için çeşitli stratejiler önerilmektedir. Bunlar bilgi kaynaklarını filtreleme, güvenilir ve gerekli bilgileri tercih etme, niteliksiz içerik yayınlayan sosyal ağlarda ve medyada harcanan süreyi sınırlama, alınan bilgilerin doğruluğunu sorgulama, kaynağını kontrol etme gibi. Bu teknikler bireyin yararlı ve gerekli bilgilere ulaşmasına, kendi sorunlarına odaklanmasına ve yaşam kalitesini iyileştirmesine yardımcı olmaktadır. Bazı uygulanabilir teknikler şöyledir.

Öncelikleri belirleme: Birey kendisi için önemli olanları belirlemeli ve bu konulara odaklanmalıdır. Hedeflerine katkısı olmayan her şeyi bir kenara bırakmalıdır.

Filtre kullanma: Sadece ilgili bilgileri almak için posta kutularına veya sosyal ağlara filtreler konulmalıdır. Bu uygulama gereksiz bilgi akışını azaltmaktadır.

Zamanı planlama: Gün içinde önemli görevlere **odaklanmak** için bazı bildirimler kapatılmalı ve işe zaman ayrılmalıdır.

Aşırı bilgi yüklemesinden kaçınma: Her şeyi bilmeye çalışılmamalıdır. İş veya kişisel yaşam için önemli olmayan bilgiler görmezden gelinmeli ve buna zaman harcanmamalıdır.

Bilgi izlemeyi paylaşma: Ekip halinde çalışılıyorsa gerekli bilgilerin araştırılması, toplanması ve sınıflandırılması işini ekip üyelerinden yardım alınmalıdır.

Sorgulama yapma: İçeriklerde verilenlerin doğruluğu sorgulanmalı ve kaynağı kontrol edilmelidir. Sorgulamak ve eleştirel düşünmek her şeyi olduğu gibi kabul etmemek demektir. Bilgilerin doğruluğunu araştırmak için başka bilgilerle karşılaştırma yapılmalı, uzmanlarca desteklenme durumuna bakılmalı ve bilinçli olarak incelenmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Beynimizin sağlığını uzun yıllar korumanın en önemli anahtarı dijital teknolojileri bilinçli kullanmaktan geçmektedir. Sağlıklı bir yaşamın temeli sağlıklı bir beyin olmaktadır. Dijital çağın yeni bir tehdidi olan beyin çürümesini önlemek için aşırı bilgi tüketimine dikkat edilmelidir. Sürekli sosyal medyada gezinmek, saatlerce bilgisayar ve internette dolaşmak, sürekli klip, video ya da televizyon izlemek, telefonla yaşamak, bir gözü ondan ayırmamak, bildirimleri kontrol etmek vb. hepsi 'beyin çürümesi' için ortam hazırlamaktadır. Bireylere ekranlarla sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurmaları, içerikleri özenle seçmeleri ve dijital diyet yapmaları öğretilmelidir. **Dijital diyeti** özendirmek, daha sağlıklı ve nitelikli içerikleri tercih etmek için eğitici yayınlar yapılmalıdır. Bu süreçte yayıncılara da önemli sorumluluklar düşmektedir. Yayıncıların sadece kullanıcıların dikkatlerini çekmek yerine onların zihinsel gelişimlerini artırıcı içeriklere de ağırlık vermeleri gerekmektedir. Bu durum güç olmasına rağmen

toplumda beyin çürümesinin önüne geçmek için bir zorunluluk olmaktadır. Bu konuda aileler ve eğitimciler bilgilendirilmeli, çocuk ve gençlere nitelikli içerikler seçme konusunda rehberlik edilmelidir. Evde ekran yerine ailece birlikte sohbet etmek, etkinlik yapmak, ödev dışında bilgisayar ve tableti kapatmak, televizyonda önemli yayınları seçmek, telefondan uzaklaşmak gibi uygulamalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Bélisle, C. (2011). *Du Papier À L'écran : Lire Se Transforme*, Bordeaux, 16 Juin 2011.
- Domo (2021). Data Never Sleeps 9.0 <https://www.domo.com> › d...<https://www-domo-com.translate.goog/data-never-sleeps? x tr sl=en& x tr tl=tr& x tr hl=tr& x tr pto=sc>
- Domo (2023). Data Never Sleeps 11.0 <https://www.domo.com> › d...<https://www-domo-com.translate.goog/data-never-sleeps? x tr sl=en& x tr tl=tr& x tr hl=tr& x tr pto=sc>
- Europeana (2024). Europeana: Discover Europe's digital cultural heritages. <https://www.europeana.eu>
- Frey, T. (2012). *The Future of Innovation Global Trends & the New Innovation Landscape* DaVinci Institute, Louisville, dr2tom@davinciinstitute.com
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller* (5. Bs.). Pegem A. Yayınları
- Güneş, F. (2016). Bilgiden beceriye sınırsız eğitim. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Oxford (2024). The oxford dictionary of English, <https://www.bookbot.com>
- TÜİK (2024). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, TÜİK yayınları.

Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Tahtaya Yönelik Güncel Tutumları, Görüşleri ve Beklentileri^{1*}

Afrah S. JOUDAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, afrah.joudar85@gmail.com, Türkiye

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, erkantekinarslan@gmail.com, Türkiye

Özet: Bu çalışmanın amacı yükseköğretim seviyesinde akıllı tahta kullanımının güncel durumunu tespit ederek üniversite öğrencilerinin akıllı tahtaya yönelik güncel tutumları, görüşleri ve beklentilerini incelemek ve ayrıca akıllı tahta kullanımının avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemektir. Bu çalışmada karma araştırma modeline göre yapılmış olup nicel verilerin toplanmasında akıllı tahta tutum ölçeği, nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Akıllı Tahta Tutum Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları" kullanılmıştır. Nitel veriler 28 üniversite öğrencisiyle görüşülerek, nicel veriler ölçeğin çeşitli bölüm ve sınıflardaki 600 üniversite öğrencisine çevrimiçi dağıtılmasıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans, ortalama), t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların arasında akıllı tahtanın derslerde kullanılmasının öğrencilerin konuyu anlamalarına olumlu etki ettiği, motivasyonlarını artırdığı, görsel-işitsel öğeleri kullanmada kolaylık sağladığı, aynı anda birçok öğretim materyalinin kullanımına fırsat vererek zamandan tasarruf sağlama gibi yararlarının olduğu görülmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının eğitim kademelerine, kullanım süresine, etkinliklere ve ilgi çeken etkinlik ortamına göre farklılık gösterdiğini, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre ise farklılaşmadığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Akıllı Tahta, Tutum, Motivasyon, Öğretim Teknolojisi.

University Students' Current Attitudes, Opinions and Expectations Towards Smart Boards

Abstract: The aim of this study is to determine the current status of smart board usage at higher education level, to examine the current attitudes, opinions and expectations of university students towards smart boards and also to determine the advantages and disadvantages of smart board usage. This research was conducted using a mixed-method research design, in which a smart board attitude scale was used to collect quantitative data, while semi-structured interview questions were utilized to gather qualitative data. The sample of the research consisted of university students studying at Bolu Abant İzzet Baysal University in the 2024-2025 academic year. As data collection tools, the "Smart Board Attitude Scale" and "Semi-Structured Interview Questions" were used. Qualitative data were collected by interviewing 28 university students, and quantitative data were collected by distributing the scale online to 600 university students in various departments and classes. Descriptive statistics (percentage, frequency, mean), t-test, and ANOVA were used in the analysis of quantitative data. The content analysis technique has been used in the analysis of qualitative data. The findings obtained in the research indicate that the use of smart boards in lessons has positive effects on students' understanding of the subject, enhances their motivation, facilitates the use of visual-auditory elements, and provides opportunities for using multiple teaching materials simultaneously, leading to time savings. The results show that students' attitudes towards the use of smart boards vary based on educational levels, duration of use, activities, and the engaging activity environment, but do not differ according to class levels and gender.

Keywords: Smart Board, Attitude, Motivation, Instructional Technology.

* Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ababilim Dalı'nda 2025 yılında yazılan yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

*This study is based on the master's thesis written in year 2025 in the Department of Computer and Instructional Technologies Education at the Bolu Abant İzzet Baysal University, Graduate Education Institute.

Giriş

Birçok eğitim kurumu, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini ve akademik başarıyı arttırmak amacıyla eğitim ortamı ve programlarına modern çağın gerektirdiği teknolojik araçları dahil etmektedir. Bununla ilişkili olarak dünyada eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı giderek artmakta ve yaygınlaşmaktadır. Nitekim bilgisayarların, akıllı tahtaların, internetin ve multimedya materyallerinin kullanımı eğitim kurumlarında giderek yaygınlaşmış ve öğrenme ve öğretme etkinliklerine katkılar yapmaya başlamıştır (Balkaş & Barış, 2015). Yirmi birinci yüzyılda, teknolojinin hızla gelişmesi ve teknoloji yaygınlık oranlarının yüksek olduğu toplumlarda gerekli kullanım becerisine sahip olan birçok birey güncel teknolojik araçları yaygın bir şekilde kullanarak bilgiye erişim ve paylaşımda büyük kolaylıklar yaşamaktadırlar (Tosuntaş ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla teknoloji özellikle eğitimde meydana gelen gelişmelerden etkilenmektedir. Buna bağlı olarak modern öğretim yöntemlerinden ve yeni araçlardan yararlanılarak eğitimin kalitesinin artırılması mümkün olmaktadır (Korucu ve diğerleri, 2016). Hedeflere ulaşmak, öğrenme ortamını daha etkili hale getirmek ve öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağlamak için uygun yöntem ve teknikleri kullanmak, uygun teknolojik araç ve gereçleri kullanmak ve bunları ihtiyaçları dikkate alarak çağın gerektirdiği şekilde güncellemek uygun olacaktır. Okullarda veya üniversitelerde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin derslerdeki etkinliğini arttırdığı, dikkatlerini çektiği, olumlu tutumlara zemin hazırladığı, öğrenme sürecindeki motivasyonlarını ve akademik başarılarını arttırdığı ortaya konmuştur (Türkoğlu, 2014). Dersin akılda kalma oranını arttırması ve etkileşimli bir ortam sağlayarak öğretmenin dersi pratik bir şekilde anlatabilmesini sağlaması gibi nedenlerle akıllı tahtaların okullarda kullanımı daha da yaygınlaşmıştır. Öğrencilerin aynı anda ekrandan faydalanmalarını sağlayan dokunmatik ekran, internet bağlantısı ve multimedya kullanım özellikleri akıllı tahtaların klasik yazı tahtasına göre en önemli farklılıkları ve avantaj sağlayan unsurlardır (Karaca, 2018). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sınıflardaki geleneksel eğitim ortamları yerini akıllı tahta gibi çağdaş teknolojilerin kullanıldığı yeni ve daha gelişmiş eğitim ortamlarına bırakmaktadır (Ünlü & Kızılkaya, 2018). Geleneksel öğretim ortamı araçlarından olan karatahta, tebeşir, beyaz tahta ve kalem yerini günümüzde elektronik tahta veya etkileşimli tahta olarak adlandırılan akıllı tahtaya bırakmıştır. Nitekim akıllı tahta sunduğu imkanlar nedeniyle son yıllarda öğrencilerin ve öğretmenlerin ilgisini çekmeyi başarmıştır (Türkoğlu, 2014).

Hiçyılmaz'a (2015) göre akıllı tahta, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi sağlaması ve aynı zamanda öğrenciyi izleme ve sorularına daha iyi cevap verme olanağı sağlaması nedeniyle öğretim ortamlarında en yaygın kullanılan teknolojik araçlardan biridir. Mert ve Güneş (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları akıllı tahtaların zamandan tasarruf sağladığı, ders içeriğini aktarmaya yardımcı olduğu, dersi öğrenciler için eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarına olanak sağladığı ortaya konmuştur. Ayrıca, akıllı tahtanın kullanılması ile öğrencilerin amaçlı olarak öğrenmelerine, içeriğin somutlaştırılmasına ve görselleştirilmesine, bilgilerin kalıcı hale getirilmesine, etkileşimli deneyimlere, kavram yanlışlarının ortadan kaldırılmasına ve dersin zenginleştirilmesine hizmet edilmiştir (Mert & Güneş, 2018). Diğer çalışmalarda da benzer şekilde akıllı tahtanın derste kullanılmasının, öğrencilerin ders çalışma materyallerini anlamalarına yardımcı olduğu, modern ve farklı yöntemlerin kullanılmasına olanak sağladığı için öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığı görülmektedir (Adıgüzel ve diğerleri, 2011).

Akıllı tahta kullanımı öğrencileri motive etmenin yanı sıra, derse etkin katılım ve işbirliği yapmalarına olanak sağlamak, kişisel becerilerini geliştirmek, öğretmenler için tahtada görünenleri kaydedip yazıcıları kullanarak notları hazır halde öğrencilere ulaştırmak ve böylece öğrencilerin not almalarını ortadan kaldırmak gibi faydalar da sağlamaktadır (Ormancı ve diğerleri, 2015). Diğer yandan bu tahtalar, dersin daha somut bir şekilde sunulmasına imkân sağlar, öğrencilerin yeni ve farklı öğretim yöntemlerini özümsemesine ve ihtiyaçlarına göre materyal seçmelerine olanak tanımaktadır (Burke, 2010). Ayrıca, tahtaya yazı yazarken işaret koymaya imkân sağlaması yönüyle öğrenenlerin dokunmasını sağlamış ve öğrencilerin dikkatini çekmeyi başarmıştır (Türel, 2012). Bu nedenle akıllı

tahtalar, öğretmenlerin pedagojik öğretim yöntemlerini yenileriyle değiştirerek teknolojiyi kullanmaları ve eğitime entegre etmelerini teşvik etmeye yarayacak araçlardan biridir (Nejem & Muhanna, 2014). Ayrıca, önceki araştırmalar (Elaziz, 2008; Elçiçek, 2019) öğrencilerin genel olarak akıllı tahtanın derslerde kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir.

Yükseköğretim seviyesinde 2000’li yılların ortalarına doğru ilk olarak Kanada’da McGill Üniversitesi, ABD’de Chicago Üniversitesi, Ohio Eyalet Üniversitesi ve San Diego Eyalet Üniversitesi, Japonya’da Kyoto Üniversitesi eğitimde akıllı tahta kullanımına başlanmıştır (Akgün ve diğerleri, 2016). Ayrıca, Türkiye’de ise yükseköğretim seviyesinde 2000’li yıllarda ilk olarak İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde eğitimde akıllı tahtalar kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca, Bolu Abant İzzet Baysal, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi gibi birçok devlet ve özel üniversitelerde de takip eden yıllarda akıllı tahta kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde akıllı tahta kullanımı 2012-2013 yılında Fatih Projesi kapsamında başlamıştır. Akıllı tahtaların ilköğretim, ortaöğretim okulları ve üniversitelerde kullanımı konusu daha önce birçok araştırma yapılmıştır (Üstün ve diğerleri, 2013). Günümüzde akıllı tahtalar birçok üniversitede eğitim ortamlarında mevcuttur. Ancak, bazı yeni çalışmalar yapılmaya başlasa da üniversitelerde akıllı tahtaların güncel kullanımı hakkında henüz yeterli çalışma yapılmamıştır.

Bu çalışmanın amacı yükseköğretim seviyesinde akıllı tahta kullanımının güncel durumunu tespit etmek, üniversite öğrencilerinin akıllı tahtaya yönelik güncel tutumları, görüşleri ve beklentilerini incelemek ve elde edilecek sonuçlara göre eğitim ortamları için ve gelecekteki akıllı tahta araştırmaları için önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, problem cümlesi “üniversite öğrencilerinin günümüzde akıllı tahtaya yönelik güncel tutumları, görüşleri ve beklentileri nelerdir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda belirlenen araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Üniversite öğrencilerinin günümüzde ders esnasında akıllı tahta kullanımına yönelik güncel tutum seviyeleri nasıldır?
2. Öğrencilerin akıllı tahtayı derslerinde kullanmaya yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin akıllı tahtayı derslerinde kullanmaya yönelik tutumları sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin akıllı tahta tutum puanlarında eğitim kademelerinde (ortaokul, lise, üniversite) kullanım durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin derslerde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumları kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin akıllı tahta tutum puanları sınıfta en çok kullandıkları etkinliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin akıllı tahta tutum puanları derste akıllı tahtada ilgilerini çeken etkinliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Günümüzde üniversite öğrencilerinin ders esnasında akıllı tahta kullanımı konusunda güncel görüşleri nelerdir?
9. Günümüzde üniversite öğrencilerinin ders esnasında akıllı tahta kullanımı konusunda güncel beklentileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, çalışmanın problemini kapsamlı bir şekilde incelemek için hem nicel hem de nitel yöntemleri birleştiren yöntemidir (Creswell, 2016). Bir diğer ifadeyle karma yöntem araştırması, her olayın ve olgunun hem nicel hem de

nitel boyutlarının bulunduğu bir yaklaşımı ifade eder. Bu özellikle sosyal bilimlerdeki problemleri anlayabilmek için farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasını içerir ve araştırmayı zenginleştirir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Karma çalışmalar iki yöntemin sonuçlarını doğrulaması ve desteklemesi açısından araştırmacılara ayrıntılı ve ileri bir analiz seçeneği sunmaktadır. Dolayısıyla karma araştırmalar bir yöntemin zayıf yönlerinin giderilmesinde etkilidir (Tunalı ve diğerleri, 2016).

Bu çalışmanın nicel kısmında tarama model kullanılmıştır. Tarama araştırmaları araştırmacı tarafından belirlenen bir konu, olay ya da duruma yönelik katılımcıların görüşleri, tutumları, becerileri ya da yeteneklerinin tespit edildiği araştırmalardır (Karaca, 2018). Bu doğrultuda nicel veri toplama aşamasında üniversite öğrencilerinin akıllı tahta kullanımına yönelik güncel tutumlarının belirlenmesi amacıyla bir tutum ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirleme çalışması yapılmıştır. Nitel araştırma kapsamında durum ve olaylar araştırılarak bunların önceki olaylarla ilişkisinin incelenmesi yapılır (Tanrıöğen, 2014). Yarı yapılandırılmış, görüşme tekniğinde araştırmacı önceden soruları hazırlar ve bu sorular doğrultusunda katılımcılardan verileri toplar. Bu araştırmanın nitel kısmında fenomenolojik yöntem (Smith, 2015; Creswell, 2013) kapsamında öğrencilerin akıllı tahta kullanımı hakkındaki güncel görüşlerini ve beklentilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde (BAİBÜ) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklem grubunu ise Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler, Hukuk, Mimarlık fakülteleri ve TÖMER'de öğrenim gören yaklaşık 600 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında daha önce yapılan bir çalışmada (Elaziz, 2008) geliştirilen bir Akıllı Tahta Tutum Ölçeği ve ölçekle birlikte katılımcıların demografik özelliklerini yoklayan sorular kullanılmış ve ölçek 349'u (%62,1) kadın, 213'ü (%37,9) erkek olmak üzere 600 üniversite öğrencisine uygulanmıştır.

Veri Toplama

Bu çalışmada nitel verileri toplamak için fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Fenomenolojik yöntem insan deneyimlerini, bu deneyimleri yaşayan bireylerin perspektifinden anlama amacı gütmektedir. Bu yöntem, bireylerin çevrelerini nasıl algıladıkları ve kişisel deneyimlerini nasıl yorumladıkları üzerinde yoğunlaşır. Veriler derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanarak, araştırmacının kişisel deneyimlerin derin ve sembolik anlamlarını anlamaya çalıştığı bir süreçtir (Van Manen, 2016). Fenomenoloji, insan deneyiminin karmaşık ve zengin olduğunu varsayar ve bu deneyimlerin anlamlarını anlama çabası, bireysel seslerin dinlenmesi ve insan deneyimlerinin kendi bağlamında değerlendirilmesini gerektirir (Giorgi, 2009). Bu çalışmanın yapılabilmesi için 2024 Haziran ayında Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na lisans öğrencilerinden veri toplamak için izin isteyen resmi bir yazı gönderilmiş ve talep onaylanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin görüşlerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme yapılan 28 katılımcıya aşağıdaki 12 açık uçlu soru sorulmuştur:

1. Üniversitede derslerinizde akıllı tahta kullanılıyor mu? Kullanılıyorsa hangi derslerde kullanılıyor?
2. Lise ve ortaokulda derslerinizde akıllı tahtanın kullanıldı mı? Kullanıldıysa ne amaçla kullanıldı?
3. Akıllı tahta kullanımı derse olan bakış açınızı etkiledi mi? Etkilediyse ne tür etkisi oldu?
4. Akıllı tahtanın derslerinizde kullanımı ilgi ve motivasyonunuzu etkiledi mi? Etkilediyse ne tür etkisi oldu?

5. Akıllı tahta kullanımı derse katılımınızı etkiledi mi? Etkilediyse nasıl etkisi oldu?
6. Akıllı tahta kullanımı not tutma alışkanlığınızı ve ders dışında bilgileri tekrar etmenizi etkiledi mi? Etkilediyse nasıl etkisi oldu?
7. Akıllı tahtanın kullanımı zaman yönetimini etkiledi mi? Etkilediyse nasıl etkisi oldu?
8. Akıllı tahtanın kullanımı ders içi etkileşimi etkiledi mi? Etkilediyse ne tür etkisi oldu?
9. Akıllı tahtanın derslerinizde kullanımının ne gibi faydaları oldu? Açıklar mısınız?
10. Akıllı tahta kullanılırken karşılaştığınız güçlükler var mı? Varsa nelerdir?
11. Akıllı tahta kullanımı ile ilgili belirtmek istediğiniz bir öneriniz var mı? Varsa nelerdir?
12. Akıllı tahta kullanımı ile ilgili bir beklentiniz veya beklentiniz var mı? Varsa nelerdir?

Nitel verilerin toplanması amacıyla kullanılan tekniklerden biri olan görüşme tekniği, yazılı veya sözlü iletişim, ses kaydı veya yoluyla yüz yüze gerçekleşen bir veri toplama tekniğidir. Bu teknik esnek ve belirli standartlar dahilinde olduğundan eğitim bilimleri araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Karaca, 2018). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerini almak için 12 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Ayrıca, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü'nden yedi uzmanın görüşleri e-posta yoluyla alınmıştır. Üniversitelerin çeşitli bölümlerinden rastgele seçilen 28 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve yanıtlar ses kaydı yoluyla kaydedilmiştir (Karaca, 2018).

Bu çalışmanın nicel kısmında veri toplamak için üniversite öğrencilerinin akıllı tahtaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla geliştirilen "Akıllı Tahta Tutum Ölçeği" (Elaziz, 2008) ve ölçekle birlikte öğrencilerin demografik özelliklerini yoklayan sorular kullanılmıştır. Akıllı tahta tutum ölçeği ve demografik özellikleri kapsayan sorulardan oluşan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf, fakülte, ana bilim dalı veya program, eğitim kademeleri) ve derste kullanılan teknolojik araç-gereçler türü, derslerde etkinlikler için akıllı tahta kullanma durumu, akıllı tahta kullanım süresi ve akıllı tahta ortamında ilgi çeken etkinlikler gibi akıllı tahta kullanımına yönelik çeşitli bilgileri yoklayan sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların akıllı tahtaya yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik Akıllı Tahta Tutum Ölçeği (Elaziz, 2008) yer almaktadır. Ölçekte "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "fikrim yok", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde beşli likert tipi seçenekler içeren 21 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek için güvenirlik Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmış olup bu araştırmada akıllı tahtanın kullanımına karşı tutum ölçeği için güvenirlik 0.924 olarak elde edilmiştir ve güvenirliği yüksek düzeydedir. Akıllı tahtaya yönelik tutum ölçeği ve demografik özellikleri sorgulayan sorulardan oluşan ölçme aracı hazırlandıktan sonra Google Form ortamına aktarılmış olup, katılımcılardan veri toplamak için online (çevrimiçi) olarak uygulanmıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmeyi gerçekleştirirken aynı zamanda Google Formlarda hazırlanan akıllı tahta tutum ölçeğini bağlantısını öğrencilere e-posta yoluyla göndererek dağıtmıştır. Araştırmacı çevrimiçi hazırlanan akıllı tahta tutum ölçeğin kullanılarak çeşitli bölümlerden gönüllü olarak katılan 600 öğrenciden ölçeğe verilen cevapları alarak öğrencilerin tutumları ile ilgili verileri toplamıştır. Ayrıca, ölçeğin sonunda öğrencilerin akıllı tahta kullanımına ilişkin öneri, beklentilerini ve eklemek veya belirtmek istedikleri konuları yoklayan iki soru bulunmaktadır.

Veri Analizi

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak 28 öğrenciden akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşler ve beklentilerin elde edildiği nitel veriler analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Veriler analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir: Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve

temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bilimsel araştırma etiği göz önünde bulundurularak katılımcılar gönüllülük esasına bağlı olarak uygulamaya dâhil edilmiş ve her bir katılımcıya kişisel bilgileri korumak amacıyla “Ö1” ve “Ö2” şeklinde takma ad verilmiştir.

Nicel veriler üniversitenin çeşitli bölümlerinden 600 öğrenciye uygulanan demografik bilgi formu ve akıllı tahta tutum ölçeği kullanılarak Google Forms aracılığıyla alınmıştır. İstatistiksel işlemlerde ve nicel veri analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Ölçek puanı elde edilirken fikrim yok olarak seçenek toplam puana dahil edilmemiştir. Dolayısıyla ölçek puanları 1-4 arasında elde edilmiş olup yüksek puan alması tutumun yüksek olduğunu gösterir. Uç değer kontrolü için ölçek puanlarının z değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) z değerleri ± 3.30 aralığı dışındaysa uç değerdir ve analizden çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda 38 öğrencinin ölçek puanı uç değer olarak saptanmış ve analizden çıkarılmıştır. Demografik değişkenlere göre dağılım verilmiştir. Ölçek maddeleri için de tanımlayıcı istatistik değerleri verilmiş ve ayrıca her bir madde için yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ölçek puanları için tanımlayıcı istatistikler verilerek normallik için kullanılan çarpıklık ile basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerler ± 1 arasındaysa dağılım normaldir (Tabachnick & Fidell, 2013). Gruplara göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanlarının karşılaştırılmasında parametrik yöntemler kullanılmıştır. Ölçek puanı normal dağılmakta olup gruplarda veri sayısı yeterli büyüklüktedir ($N > 30$). İki kategorili değişkenler için bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla kategorisi olan değişkenler için ANOVA yöntemi kullanılmıştır. ANOVA sonucundaki anlamlı fark için Bonferroni çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için $p < .05$ anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde önce üniversite öğrencilerine görüşme esnasında yöneltilen akıllı tahta kullanımı ile ilgili yarı yapılandırılmış sorulardan elde edilen nitel ve betimsel bulgular sunulmaktadır. Sonra, Akıllı Tahta Tutum Ölçeği (Elaziz, 2008) ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanan nicel verilerden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorulardan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Üniversitedeki öğrencilerle, çeşitli sınıf ve bölümlerden öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Tablo 1’de öğrencilerin cinsiyet değişkenince ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 1.

Görüşmeye katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	6	0,21
Kadın	22	0,78
Toplam	28	0,99

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde görüşmeye katılan 28 öğrenciden 22’sinin kadın ve 6’sının erkek olduğu görülmektedir. Akıllı tahta kullanılan bölümlerin çoğunluğundaki öğrencilerin kadın olduğu ve görüşmeye katılma ve kayıt yapılmasını kabul edenlerin çoğunluğunun kadın olması nedeniyle görüşmeye katılanların çoğunluğu kadın öğrencilerden oluşmuştur.

Araştırmanın nitel veri toplama kısmında katılımcılar çeşitli fakültelerden 28 öğrenciden oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 20 öğrenci Eğitim Fakültesi’nde (2 Sınıf Öğretmenliği, 4 İngilizce Öğretmenliği, 3 Özel Eğitim Öğretmenliği, 2 Sosyal Bilimler Öğretmenliği, 1 Okul Öncesi Öğretmenliği, 1 Matematik Öğretmenliği, 2 Türkçe Öğretmenliği, 5 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik), 2 öğrenci Tömer, 4 öğrenci Hukuk Fakültesi’nde, 1 öğrenci Mimarlık Fakültesi’nde ve 1 öğrenci İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde öğrenim gördüklerini belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, yanıtlarına bağlı olarak her öğrenci için yaklaşık 30 saniye ile 6 dakika arasında sürmüştür. Yarı yapılandırılmış

görüşmeye öğrenci katılımı isteğe bağlı olup, yarı yapılandırılmış görüşmenin toplam süresi 80 dakika olmuştur.

Nitel veri toplamada araştırma grubu iki katılımcı grubuna ayrılmış olup, ilk katılımcı grup akıllı tahtayı kullanan örneklem sayısı farklı bölümlerden 19 öğrenci olmuştur. Bu bulgulara göre katılımcıların ikisinin Sınıf Öğretmenliği (2 sınıf), ikisinin İngilizce Öğretmenliği (3, 4. sınıf), üçünün Özel Eğitim Öğretmenliği (1, 2. sınıf), ikisinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (1, 2. sınıf), birinin Okul Öncesi Öğretmenliği (1. sınıf), birinin Matematik Öğretmenliği (3. sınıf), ikisinin Türkçe Öğretmenliği (3, 4. sınıf), ikisinin Tömer (4. sınıf), dördünün Hukuk Fakültesi (2, 3, 4. sınıf) akıllı tahta kullanan öğrenci olduğu görülmektedir.

Akıllı tahtayı kullanmayan 9 katılımcıdan oluşan ikinci grupla da görüşme yapılmıştır. Bu katılımcılardan ikisi İngilizce Öğretmenliği programı (2. sınıf), beşi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programı (1,4. sınıf), biri Mimarlık Fakültesi (1. sınıf) ve biri de İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde (1. sınıf) akıllı tahtayı kullanmayan öğrenciler grubundadır.

Tablo 2.

Eğitim kademesine göre akıllı tahtanın kullanım durumuna ilişkin bilgileri

Eğitim Kademesi	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Üniversitede Akıllı Tahta Kullanım Durumu	19	0,68	9	0,32
Lise ve Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumu	25	0,89	3	0,11

Tablo 2'de de görüldüğü üzere görüşmeye katılan öğrencilerden 19'u üniversitede akıllı tahta kullandıklarını, 9'u ise kullanmadıklarını belirtmiştir. Derslerinde akıllı tahta kullanılan öğrenciler akıllı tahta kullanımının öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu yanıtlar, akıllı tahtanın öğretim süreçlerinde sağladığı avantajları vurgulamaktadır. Aşağıda sınıfta akıllı tahta kullanımının araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşlerinden ve akıllı tahtanın olumlu etkilerine ilişkin örnekler verilmiştir.

"Evet kullanıyoruz, her derste biz akıllı tahtayı kullanıyoruz (Ö1)". "Bence bu hem bizim için daha yardımcı oluyor, hem öğretmenler için daha da yardımcı oluyor (Ö16)". "Üniversitede çoğu zaman, bütün derslerimizde akıllı tahta kullanılıyor, slayt yapılıyor, sunum anlatılıyor (Ö22)". "İstatistik, Geometri ve ölçme dersinde ve bütün matematik derslerde kullanıyoruz (Ö25)". "Bütün derslerimizde kullanıyoruz, faydalaniyoruz akıllı tahtadan (Ö28)".

Üniversitede akıllı tahta kullanmayan 9 katılımcı ise bu teknolojinin sınıflarında bulunmadığını belirtmişlerdir. Tablo 2'deki bulgulara göre görüşmeye katılan öğrencilerden büyük bir çoğunluğu (n=25) lise ve ortaokulda akıllı tahta kullandıklarını ve çok az öğrenci (n=3) kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu akıllı tahtanın eğitimin bir parçası olarak ortaöğretim kurumlarında da yaygın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bazı öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

"Evet kullandık. Öğretmenim çeşitli sunumları ve film izletmek için kullandı (Ö18)". "Lise ve ortaokulda öğretmenlerimiz daha çok kullanırdı (Ö22)". "Evet, kullanıldı. Derse yardımcı olmak amacıyla (Ö27)".

Tablo 2'deki bulgulara göre görüşmeye katılan öğrencilerden birçoğu (n=25) akıllı tahta kullanımının olumlu etkileri olduğu görüşüne sahip olurken az sayıda katılımcı (n=3) olumsuz görüşe sahiptir. Katılımcılar, akıllı tahtanın görsel ve yazılı içerik açısından dersleri daha ilgi çekici hale getirdiğini belirtmiştir. Teknolojinin eğitimdeki önemini vurgularken, öğrencilerin ilgisini artırdığına dikkat çekmiştir. Aşağıda akıllı tahta kullanımının olumlu etkileriyle ilgili araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşlerinden örnekler verilmiştir.

“Öğrencilerin de daha çok ilgisini çektiğini düşünüyorum. Görsel açıdan olsun, yazısal açıdan olsun. O yüzden derse daha da ilgili olduk (Ö1)”. “Tabii ki de akıllı tahta kullanımı dersimi etkiledi. Bence daha öğretici oluyor. Her şeyi tahtadan görüyoruz. Uzakta oturanlar her şeyi görebiliyor (Ö16)”. “Gayet iyi yönde etkiledi çünkü bir şeyleri görsel olarak görmek hafızana daha iyi yardımcı oluyor. O yüzden güzel etkiledi beni (Ö18)”. “Derlerde daha fazla vakit kazandılar bize. Hocalarımız slaytları yansıtarak daha hızlı işleyebilirler dersleri (Ö28)”.

Bazı öğrenciler (n=3) akıllı tahta kullanımının olumlu bir etkisini belirtmedi ve “fark etmedi” (Ö9) veya “fikrimi değiştirmede” (Ö11) şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 0.

Görüşmeye katılan öğrencilerin akıllı tahtanın kullanımının avantajlarına ilişkin görüşleri

Alt Tema	f	%
Zamandan Tasarruf Etme	25	0,89
Not Tutma	23	0,82
Dikkat ve Motivasyonu Sağlama	25	0,89
Aktif Katılımı Teşvik Etme	26	0,92
Dersi Eğlenceli Hale Getirme	24	0,85
Görsel/işitsel materyal kullanımı	25	0,89

Tablo 3’de öğrencilerin görüşleri analiz edildikten sonra temalar ortaya çıkarılmış ve katılımcıların bu temaları tekrar etme sıklıkları verilmiştir. Bu bulgulara göre akıllı tahta kullanan öğrencilerin bu aracın sağladığı avantajlara ilişkin zamandan tasarruf etme (25), not tutma (23), dikkat ve motivasyonu sağlama (25), aktif katılımı sağlama (26), dersi eğlenceli hale getirme (24), görsel/işitsel materyal kullanımı (25), gibi ifadelerle görüş bildirdikleri görülmektedir.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “zamandan tasarruf etme” avantajına ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Evet etkiledi çünkü hocalar dersi anlatmak için tahtaya yazı yazıyordu. Artık ona gerek kalmadı. Hazır slaytlardan işlediler dersleri (Ö1)”. “Kesinlikle zamanın etkisi var. Çünkü hocalar hani bir tahtaya yazı yazması var, bizim deftere yazı yazma geçirmemiz var. Bunlar çok zor oluyordu. Tabii ki kolaylık sağladı. Teknoloji bu açıdan gerçekten çok yarar sağladı (Ö2)”. “Zaman yönetimini etkiledi diyebiliriz. Dersi daha hızlı işleyebiliyoruz (Ö11)”. “Evet oldu. Bizim kitaplarımız biraz yoğun olduğu için daha sonrasında notlardan çalışma fırsatı buldum. Daha kısa sürede çalıştım (Ö19)”. “Akıllı tahtanın kullanımı zaman yönetimi çok iyi etkiliyor. Zamanı çok iyi değerlendirebiliyoruz, kullanabiliyoruz. zamanı daha iyi yetiştirebiliyoruz. Ama bunu eski sisteme göre yapsaydık mesela o konuyu yetiştiremeyebilirdik, Anlatamayabilirdi. Bu sefer konu anlatılsa bile eksik anlatabilirdi. Bu yüzden çok fazla etkisi olduğunu söyleyebiliriz (Ö22)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “not tutma” avantajına ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Şimdi akıllı tahtada hocalar notları atıyor. Çok not alma durumumuz kalmadı. Onun dışında hani daha rahat olduk açıkçası, ders tekrarları daha fazla oldu çünkü elimizde hazır bir not oldu (Ö1). “Evet not tutma alışkanlığımı etkiledi. Çünkü orada yazılı olarak gördüğüm için not etmesi daha kolay oldu (Ö12)”. “Evet oldu. Bizim kitaplarımız biraz yoğun olduğu için daha sonrasında notlardan çalışma fırsatı buldum. Daha kısa sürede çalıştım (Ö19)”. “Not tutma alışkanlığında açıkçası daha iyi oldu. Oradan daha motivasyonlu bir şekilde. Çünkü hocalarımız bazen hızlı konuştukları için bazı notları kaçırabiliyoruz. Ama akıllı tahtada hocalarımız yansıttığı için daha rahat bir şekilde not tutabiliyoruz (Ö28)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “dikkat ve motivasyonu sağlama” avantajına ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Derslere ilgimi arttırdı ve kullanılmasını özellikle daha çok ortaokulda kullanmamızı tavsiye ederim (Ö2)”. “Evet etkiledi. Yazılı bir şekilde görmek motivasyonumuzu artırmış olabilir (Ö12)”. “Bazen akıllı tahtadan oyunlar oynatıyorlar. Bu da motivasyonumuzu pozitif yönde etkiliyor (Ö21)”. “Akıllı tahta dersimizde kullanıyoruz. Biz öğretmenlik okuduğumuz için daha fazla kullanıyoruz ve motivasyon olarak da bizim hem anlatma becerilerimizi geliştiriyor, ilgiyi odağa yapıyor ve çok fazla etkisi oluyor aslında. Etkisi çoktur diyelim kısaca, daha çok da becerileri kazandırması diyelim (Ö22)”. “Evet ilgimiz arttırdı çünkü hocalarımız yazarak vakit kaybetmiyorlar, canımız sıkılmıyor. Hızlı bir şekilde derslerimizi akıcı olarak işleyebiliyoruz (Ö28)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “aktif katılımı teşvik etme” avantajına ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Evet etkiledi. Hani o dersi sevenler için daha da cezbedici bir hale geldi (Ö1)”. “Evet, ders etkileşimini etkiledi. Herkesin bir fikri daha çok gelişti. Herkes daha çok istekli oldu. O yüzden gelişti diyebilirim (Ö2)”. “Eğlenceli videolar koyuyorlar. Daha çok derslere katıldım, akıllı tahta sayesinde (Ö16)”. “Derse katılmayı etkiledi. Akıllı tahtalar derse katılımı şöyle etkiliyor. Mesela derse katılırken akıllı tahtalar bize daha çok kolaylık sağlıyor. Mesela o konuyu anlamamız için internet denen sosyal medyalar aracılığıyla da bize çok fazla ders [içerik] katılımı etkiliyor (Ö22)”. “Daha çok katılmak istiyor insan (Ö24)”. “Yani daha fazla yani neyin ne olduğunu daha net gördüğümüz için fikir olarak bize şey [etki] yaptı (Ö25)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “dersi eğlenceli hale getirme” avantajına ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Bazen teneffüslerde şarkı dinlemek için kullandı (Ö4)”. “Evet, daha önce çoğu hocalar kullandılar. Desteklemek, uygulamalar ve film izlemek için kullandı (Ö10)”. “Evet, tabii ki etkiledi, eğlenceli videolar koyuyorlar, sunumlarımızı kolay yapılabiliyoruz (Ö16)”. “Öğretmen bize sunum slaytlarını gösterir, dersi anlatır, videoyu izler ve şarkıları dinleriz. Ders eğlenceli oluyor (Ö17)”. “Bazen akıllı tahtadan oyunlar oynatıyorlar. Bu da motivasyonumuzu pozitif yönde etkiliyor (Ö21)”. “Biraz daha eğlenceli hale getirdi diyebilirim (Ö26)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “görsel/işitsel materyal kullanımı” avantajına ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Görsel açıdan olsun, yazısal açıdan olsun. O yüzden derse daha da ilgili olduk (Ö1)”. “İşitsel ve görsel açıdan faydalıdır. Herkesin faydalı şeyler öğrenmesi için sunumların kolaylıkla görüntülenmesi gibi (Ö9)”. “Evet, etkiledi. Görsel ve yazısal açıdan olsun (Ö10)”. “Dersi süresiyle ilgili faydası olabilir. Görseller açısından. Daha çok görsel, görebilirsiniz o açıdan (Ö11)”. “Evet, gayet iyi yönde etkiledi çünkü bir şeyleri görsel olarak görmek hafızanla daha iyi yer ediyor (Ö18)”. “Video izliyoruz, zaman hızlı geçiyor ve görsel açıdan iyi olabilir (Ö20)”. “Daha renkli şeylere baktığımızda tahtadan onlar daha ilgi çekici oluyor (Ö21)”. “Bizim mesela bir konuyu anlattığımızda görsel ağırlıklı soyut bir konuyu anlattığımızda bunu çok iyi etkileyebiliyor derslerimizde. Mesela bir video izletebiliyoruz, animasyon izletebiliyoruz. Ondan sonra görselleri çok iyi şekilde gösterebiliyoruz. Eski sistem olsa bunu çok fazla yapamadık (Ö22)”.

Tablo 4’de görüleceği gibi görüşmeye katılan öğrencilerden birçoğu (n=23) akıllı tahta kullanımının hiçbir dezavantajının olmadığı görüşüne sahip olurken, az sayıda katılımcı (n=5) dezavantajlarına görüşe sahiptir. Bu bulgulara göre akıllı tahta kullanan öğrencilerin bu aracın sağladığı dezavantajlarına ilişkin internet bağlantısında kopma (1), elektrik kesintisi (1), kullanımda karşılaşılan zorluklar (3), Office uygulamalarını (Excel) kullanmada zorluk (1) gibi ifadelerle görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.

Akıllı tahtanın kullanımının dezavantajlarına ilişkin görüşler

Alt Tema	f	%
İnternet Bağlantısında Kopma	1	0,03
Elektrik Kesintisi	1	0,03
Kullanımda Karşılaşılan Zorluklar	2	0,07
Office Uygulamalarını (Excel) Kullanmada Zorluk	1	0,03

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “internet bağlantısında kopma” sağladığı dezavantajlarına ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Karşılaştığımız güçlükler sadece internet çekmiyor problemi, o kadar (Ö16)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “elektrik kesintisi” dezavantajlarına ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Elektrik kesintileri olabilir ya da bozuk olabilir (Ö9)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “kullanımda karşılaşılan zorluklar” dezavantajına ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Teknolojiyle arası çok iyi olmayan hocalarda iş biraz zor olabiliyor. Dersi zor geçebiliyor (Ö11)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “Office uygulamalarını (Excel) kullanmada zorluk” dezavantajına ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Yani öğrenmesi biraz zor Excel kullanımı falan biraz sıkıntı (Ö25)”.

Birçok öğrenci (n=23) akıllı tahta kullanımının hiçbir dezavantajı olduğunu belirtmedi ve “Yani şu an kullandığımız akıllı tahtalar gayet kolay bağlanıyor, o yüzden hiçbir sıkıntımız yok” (Ö18), “Hiçbir güçlükle karşılaşmadım şimdilik”(Ö19) veya “Yok” (Ö11) şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 5’te görüşmeye katılan öğrencilerin akıllı tahtanın kullanımına yönelik önerileri beklentilerine ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 5.

Akıllı tahta kullanımına ilişkin öneriler ve beklentiler

Alt Tema	f	%
Not Tutma	1	0,03
Daha Fazla Yayınlanmalı / Tüm Sınıflarda Kullanılma	5	0,17
Öğretmenlerin Bilgilendirilmesi	1	0,03
Köy Okullarında Kullanılma	1	0,03
Görsel Materyal Kullanımı	1	0,03

Tablo 5’teki bulgulara göre görüşmeye katılan 19 öğrencinin akıllı tahta kullanımına ilişkin öneriler ve beklentileri bulunmazken, 9 öğrencinin öneri ve beklentileri bulunmaktadır. Bu bulgulara göre akıllı tahta kullanan öğrencilerin bu aracın sağladığı öneriler ve beklentiler ilişkin not tutma (1), daha fazla yayınlanmalı / tüm sınıflarda kullanılma (5), öğretmenlerin bilgilendirilmesi (1), köy okullarında kullanılma (1), görsel materyal kullanımı (1), gibi ifadelerle görüş bildirdikleri görülmektedir.

Aşağıda akıllı tahta kullanımında “not tutma” önerisine ilişkin bir katılımcının görüşü verilmiştir.

“Öğrencilere ders sırasında not tutmalarını tavsiye ediyorum çünkü akıllı tahtayı kullanılırken not tutma önemlidir (Ö2)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımının “daha fazla yaygınlaşmalı / tüm sınıflarda kullanılması” önerisine ilişkin bazı katılımcıların görüşlerinden örnekler verilmiştir.

“Akıllı tahta kullanım bence daha fazla yaygınlaşmalı ve herkesin öğrenmesi lazım bütün uygulamaları, becerileri. Çünkü artık teknoloji çağındayız ve daha da çok akıllı tahta kullanmaya devam edeceğiz. O yüzden daha fazla kullanılmasını taraftarıyım. (Ö22)”. “Tüm sınıflarda, interaktif şekilde değiştirmek için olumlu, sınıflarda olması ve bizim kullanmamızı olumlu yönde etkiliyor (Ö21)”. “Tüm sınıflarda kullanılmasını arttırmak önemli (Ö25)”.

Aşağıda akıllı tahta kullanımı konusunda bazı “öğretmenlerin bilgilendirilmesi” önerisine ilişkin bir katılımcının görüşü verilmektedir:

“Akıllı tahta ile ilgili hocaların bilgilendirilmesi. Bazı hocalar daha çok bilgilenebilirler(Ö11)”.

Aşağıda akıllı tahtanın “köy okullarında kullanılma” önerisine ilişkin bir katılımcının görüşü verilmektedir:

“Evet var bir beklentim. Kullanmayanlar varsa hani bu köy okullarında falan varsa onların kullanması onları da yaygınlaştırmasının daha iyi olacağını düşünüyorum (Ö1)”.

Aşağıda akıllı tahtada “görsel materyal kullanımı” önerisine ilişkin bir katılımcının görüşüne yer verilmiştir:

“Daha fazla görsellerle zenginleştirilmiş içerikler sunulabilir (Ö12)”.

Öğrencilerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Akıllı Tahta Tutum Ölçeği (Elaziz, 2008) kullanılarak toplanan araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya 600 öğrenci katılmış olup 38 öğrenci uç değer olarak saptanmış ve tüm analizlerden çıkarılmıştır. Öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarına ilişkin bulgular tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinden sonra aşağıda takip eden bölümlerde gösterilmiştir.

Öğrencilerin %37,9'u erkek ve %62,1'i kadın olarak saptanmıştır. Sınıf düzeyine göre dağılımları 1. sınıf (%16,7), 2. sınıf (%20,5), 3. sınıf (%30,8) ve 4. sınıf (%32) olarak saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerine göre dağılımları Eğitim Fakültesi (%58,4), Hukuk Fakültesi (%31), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%3,4), Mimarlık Fakültesi (%3,9) ve Tömer (%3,4) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine göre dağılımları Hukuk (%31), iktisat ve İdari Bilimler (%3,4), İngilizce Öğretmenliği (%14,6), Matematik Öğretmenliği (%4,3), Mimarlık (%3,9), Okul Öncesi Öğretmenliği (%4,8), Özel Eğitim Öğretmenliği (%6,6), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (%5), Sınıf Öğretmenliği (%8,5), Sosyal Bilimler Öğretmenliği (%6,6), Tömer (%3,4) ve Türkçe Öğretmenliği (%8) olarak saptanmıştır. Derslerde akıllı tahta kullanılan eğitim kademelerine göre öğrencilerin dağılımı ortaokul (%21,4), lise (%35,6), üniversite (%27,6) ve hepsi (%15,5) olarak belirlenmiştir. Üniversite derslerinde kullanılan teknolojik araçlar incelendiğinde, öğrencilerin %99,5'i tamamına yakını akıllı tahta ve bilgisayar kullandığını %0,5'i sadece bilgisayar kullandığını belirtmiştir. Haftada derslerde akıllı tahta kullanım süresine göre öğrencilerin dağılımı 1-2 saat (%13,9), 2-5 saat (%61,4) ve 5 saat üzeri (%24,7) olarak saptanmıştır. Derslerde akıllı tahtanın kullanıldığı etkinlik türlerine göre öğrencilerin dağılımı sunu, video ve gösteri (%73,8), Matematik ve Fen Bilimleri Etkinlikleri (%14,8) ve Sosyal Bilimler Etkinlikleri (%11,4) olarak belirlenmiştir. Akıllı tahta ortamında ilgi çeken etkinlik ortamı türüne göre öğrencilerin dağılımı eğitsel (%51,2), multimedya (%47,7) ve çeşitli internet temelli kaynaklar (%1,1) olarak saptanmıştır.

Tablo 6.

Öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik betimsel bulgular

Ölçek Puan	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
ATKYT Puanı	2,86	3,76	3,43	0,15	-0,883	0,828

ATKYT: Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutum; ss: standart sapma

Öğrencilerin akıllı tahta kullanımına Yönelik ortalama tutum puanları madde puanlarının ortalaması alınarak elde edilmiştir. Öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları 2,86 ile 3,76 arasında olup ortalaması 3,43'tür. Bu bulgulara göre öğrencilerin genelde akıllı tahta kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu belirtilebilir.

Öğrenme Alt Kategorisindeki Öğrenci Tutumları

Ölçeğin bu kısımdaki maddeler (S1, S2, S3, S4, S5, S14) öğrenme üzerinde algılanan etkileri açısından öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır (bakınız Tablo 7).

Tablo 7.

Akıllı tahtalar ve öğrenmeye ilişkin öğrenci tutumları

		1	2	3	4	5	Ortalama*
S1	f	2	2	-	168	390	3,68
	%	0,4	0,4	-	30	69	
S2	f	-	1	1	210	350	3,61
	%	-	0,2	0,2	37,5	62,2	
S3	f	3	1	1	253	304	3,52
	%	0,5	0,2	0,2	45,1	54,1	
S4	f	1	1	-	220	340	3,60
	%	0,2	0,2	-	39,2	60,4	
S5	f	-	1	1	240	320	3,56
	%	-	0,2	0,2	42,7	57,1	
S14	f	1	-	-	275	286	3,50
	%	0,2	-	-	49	50,9	

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Fikrim yok 4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum.
Ortalama*: 3 yanıt olmadan hesaplanan ortalamalar

Tablo 7'de ortalama puanı en yüksek olan 1. maddeye (S1) verilen yanıtlara bakıldığında; çoğu öğrencinin (%73) öğretmenini akıllı tahtayı kullandığında daha fazla öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir. 2. maddede (S2) katılımcıların çoğunluğu (%72,2) öğretmenin derste akıllı tahta kullanmasının materyalin anlaşılmasını kolaylaştırdığına kesinlikle katılmaktadır. 3. maddede (S3) öğrencilerin çoğunluğu (%70,4) akıllı tahtaların öğretmenlerin daha net resimler çizmesine ve el yazısı metinlerini Microsoft word formatında göstermesine yardımcı olduğuna kesinlikle katılmışlardır. 4. maddeye (S4) verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun (%72) işitsel ve görsel materyal kullanmanın dersleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğuna kesinlikle katıldığı görülmektedir. 5. maddede (S5) öğrencilerin çoğunluğu (%71,2) akıllı tahtaların İnternet, öğrencilerin kendi çalışmaları ve diğer yazılım programları gibi farklı kaynaklardan materyaller getirmeyi ve bunlardan faydalanmayı mümkün kıldığına kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. 14. maddede (S14) genel olarak katılımcıların (%70) derslerde akıllı tahta kullanımının dersleri daha ilgi çekici ve heyecanlı hale getirdiğine kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin Teknik Konular Alt Kategorisindeki Tutumları

Öğrencilerin akıllı tahtaların kullanımına yönelik tutumlarını özellikle teknik konular açısından araştırmayı amaçlayan iki ölçek maddesi (S6, S7) vardır (bakınız Tablo 9). Tablo 8'de öğrencilerin teknik sorunlara yönelik tutumlarına ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilerin teknik konulara ilişkin tutumları

		1	2	3	4	5	Ortalama*
S6	f	502	56	-	-	4	1,12
	%	89,3	10	-	-	0,7	
S7	f	491	65	1	3	2	1,14
	%	87,4	11,6	0,2	0,5	0,4	

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Fikrim yok 4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum.
Ortalama*: 3 yanıt olmadan hesaplanan ortalamalar

6. Maddedeki (S6) (Zaman zaman görüntü bozuklukları veya güneş ışığının yeterince engellenmemesi tahtadakileri görmemi olumsuz etkiliyor) ifadesine küçük bir grubun (%0,7) katılmasına rağmen, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%89) görüntüde herhangi bir bozulma olmadığı ya da güneşin görüntüyü engellemediği ve tahtadaki içeriği olumsuz etkilemediği görüşüne katılmıştır. 7. maddedeki (S7) (Akıllı tahtalar sıklıkla bozuluyor ve tekrar ayarlanması zaman kaybına sebep oluyor) ifadeye küçük bir grubun (%0,3) katılmasına rağmen, öğrencilerin çoğunluğunun (%87) akıllı tahta arızalarıyla karşılaşmadığını ya da yaşadığı bu sorunların çözüldüğünü görmektedir.

Öğrencilerin Duyuşsal Faktörler Alt Kategorisindeki Tutumları

Bu kısım öğrencilerin akıllı tahtaların derslerde kullanımına ilişkin genel duygu ve düşüncelerine ilişkin dört maddeden (S8, S9, S10, S11) oluşmuştur (bakınız Tablo 9).

Tablo 9.

Öğrencilerin duyuşsal faktörlere ilişkin tutumları

		1	2	3	4	5	Ortalama*
S8	f	1	-	-	181	380	3,67
	%	0,2	-	-	32,2	67,6	
S9	f	440	112	2	1	7	1,24
	%	78,3	19,9	0,4	0,2	1,2	
S10	f	1	1	-	55	504	3,89
	%	0,2	0,2	-	9,8	89,7	
S11	f	165	319	60	8	10	1,54
	%	29,4	56,8	10,7	1,4	1,8	

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Fikrim yok 4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum.
Ortalama*: 3 yanıt olmadan hesaplanan ortalamalar

Tablo 9'daki ilk madde (S8), sınıf arkadaşlarının önünde akıllı tahta kullanımına ilişkin duygularını yoklamaya yöneliktir. İkinci madde (S9), öğrencilerin akıllı tahta kullanımının kolaylığı ve zorluğuna ilişkin tutumlarını yoklamaya yöneliktir. Bir sonraki madde (S10) doğrudan öğrencilerin akıllı tahta temelli ders tercihinine yönelik tutumlarını yoklamak amaçlıdır. Bu kategorideki son madde (S11), öğrencilerin çalışmalarının akıllı tahtada gösterilmesinden rahatsız olup olmadıklarını yoklamaya yöneliktir. Tablo 10'deki bulgulara bakıldığında, iki "olumsuz" maddenin (S9, S11) ortalama puanları arasında küçük bir fark vardır; bu da, öğrencilerin akıllı tahtaların kullanımının zor olduğu veya ödevlerini tüm sınıfa sunduklarında rahatsız hissettikleri düşüncesine katılmadıklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan, 8. maddeyle ilgili bulguda görüleceği gibi öğrencilerin çoğunluğu (%67,6)

akıllı tahtayı sınıfın önünde kullanmayı sevdikleri ifadesine kesinlikle katıldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, 10. maddeyle ilgili bulgulara görüleceği gibi öğrencilerin genel olarak akıllı tahta kullanılan dersleri kesinlikle tercih ettikleri (%89,7) bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Motivasyon Alt Kategorisindeki Tutumları

Akıllı tahta tutum ölçeğindeki bu maddeler (S12, S13, S15, S16), öğrencilerin akıllı tahta kullanımından kaynaklanan motivasyonel özelliklerle ilgili tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır (bakınız Tablo 10).

Tablo 10

Öğrencilerin motivasyon konularına ilişkin tutumları

		1	2	3	4	5	Ortalama*
S12	f	1	-	1	120	440	3,78
	%	0,2	-	0,2	21,2	78,2	
S13	f	1	-	1	236	324	3,57
	%	0,2	-	0,2	42,1	57,7	
S15	f	1	1	0	233	327	3,57
	%	0,2	0,2	0	41,5	58,2	
S16	f	1	2	2	232	325	3,56
	%	0,2	0,4	0,4	41,2	57,8	

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Fikrim yok 4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum.
Ortalama*: 3 yanıt olmadan hesaplanan ortalamalar

Tablo 10'daki 12. madde bulgularına göre katılımcıların (%78,2) derslerde akıllı tahta kullanıldığında daha iyi konsantre olduklarına inanıyor ve bu ifadeye ya katılıyor ya da kesinlikle katılıyor. Ayrıca, tablodaki bulgulara bakıldığında katılımcıların 13., 15. ve 16. maddelerdeki ortalama puanlarının (M = 3,57) ve (M = 3,56) birbirine çok yakın olduğu ve yüksek sayılabilecek seviyede olduğu görülmektedir. Bu durumda akıllı tahta derste kullanıldığında derse katılma, akıllı tahta kullanıldığında dikkati toparlama ve koruyabilme ve akıllı tahta kullanıldığında derse karşı motivasyonu da kolaylaştırdığını göstermektedir.

Öğrencilerin Zaman Yönetimi ve Organizasyonu Alt Kategorisindeki Tutumları

Üç ölçek maddesi (S17, S18, S19) öğrencilerin zaman yönetimi ve derslerin organizasyonu açısından akıllı tahtaların özelliklerine ilişkin görüşlerini yoklamıştır (bakınız Tablo 11).

Tablo 11.

Öğrencilerin zaman yönetimi ve organizasyona ilişkin tutumları

		1	2	3	4	5	Ortalama*
S17	f	194	316	37	8	7	1,56
	%	34,5	56,2	6,6	1,4	1,2	
S18	f	1	1	-	160	400	3,70
	%	0,2	0,2	-	28,5	71,2	
S19	f	1	-	1	224	336	3,59
	%	0,2	-	0,2	39,9	59,8	

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Fikrim yok 4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum.
Ortalama*: 3 yanıt olmadan hesaplanan ortalamalar

Tablo 11'de görüldüğü gibi ortalama puanlar, öğrencilerin 18. ve 19. maddelere katıldıklarını ancak olumsuz görüş ifade eden 17. maddeye katılmadıklarını göstermektedir. 18. madde bulgularına bakıldığında öğrencilerin (%71,2) akıllı tahta kullanıldığında derslerin daha organize hale geldiğini düşünüyor ve katılımcıların üçte ikisi de akıllı tahta kullanımının zamandan tasarruf sağladığını ve

bunun iyi bir şey olduğunu öğretmenler ve öğrenciler için düşünmektedir. 17. madde sonuçları öğrencilerin öğretmenlerinin akıllı tahtayı kullanması durumunda dersleri takip edebildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Öğrencilerin Geleneksel ve Akıllı Tahta Farkı Alt Kategorisindeki Tutumları

Araştırmaya katılan öğrencilere ölçeğin son kısmında geleneksel tahta ve akıllı tahtalar arasındaki farklarla doğrudan ilgili iki madde (S20, S21) soruldu (bakınız Tablo 12).

Tablo 12.

Öğrencilerin geleneksel tahtalarla olan farka ilişkin tutumları

		1	2	3	4	5	Ortalama*
S20	f	303	255	2	1	1	1,47
	%	54,1	45,4	0,4	0,2	0,2	
S21	f	429	123	7	2	1	1,26
	%	76,3	21,9	1,2	0,4	0,2	

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Fikrim yok 4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum.
Ortalama*: 3 yanıt olmadan hesaplanan ortalamalar

Tablo 12’deki bulgulara göre 20. maddedeki ifadeye kesinlikle katılmayan öğrencilerin sayısı (%54), öğretmenlerinin geleneksel tahta ve akıllı tahta kullanımı arasında tarz ve yöntem açısından hiçbir fark olmadığını kabul eden öğrencilerden daha yüksektir; bu da aslında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, akıllı tahtanın geleneksel tahtaya göre farklılık yarattığını düşündükleri ve bu yüzden olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. 21. maddeyle ilgili olarak öğrencilerin (%76) akıllı tahta ile geleneksel tahta arasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Çok sayıda öğrenci, akıllı tahtanın geleneksel beyaz tahtalara göre ek fonksiyon ve özelliklere sahip olduğuna ikna olmuş görünmektedir.

Demografik Özellikler ve Akıllı Tahta Kullanım Durumuna Göre Öğrenci Tutumları

Bu bölümde öğrencilerin demografik özellikleri ve akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutumları

Tablo 13’de sunulan öğrencilerin cinsiyete göre akıllı tahta kullanmaya yönelik tutum puanlarının karşılaştırılmasında, erkek öğrenciler için ortalama puan 3,42 (ss=0,17), kadın öğrenciler için ise 3,44 (ss=0,14) olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre akıllı tahta kullanmaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t_{(560)} = -1,519$, $p > .05$).

Tablo 13.

Öğrencilerin cinsiyete göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ortalama	ss	$t_{(560)}$	p
Cinsiyet	Erkek	213	3,42	0,17	-1,519	0,129
	Kadın	349	3,44	0,14		

t: bağımsız gruplar t testi istatistiği; ss: standart sapma

Akıllı Tahta Ortamında İlgi Çeken Etkinlik Türüne Göre Öğrencilerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutumları

Tablo 14’de akıllı tahta ortamında ilgi çeken etkinlik türüne göre öğrencilerin akıllı tahta kullanmaya yönelik tutum puanlarının karşılaştırılmasında, etkinlik türü eğitsel olan gruptaki öğrenciler

için ortalama puan 3,45 (ss=0,15), multimedya gruptaki öğrenciler için ise 3,41 (ss=0,16) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin akıllı tahta ortamında ilgi çeken etkinlik türüne göre akıllı tahta kullanmaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($t_{(554)} = 2,829$, $p < .05$). Akıllı tahta ortamında ilgi çeken etkinlik eğitsel olduğunu belirten öğrencilerin ortalaması multimedya olduğunu belirten öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 14

İlgi çeken etkinlik türüne göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları

Değişken	Grup	N	Ortalama	ss	$t_{(554)}$	p
Akıllı tahta ortamında ilgi çeken etkinlik ortamı türü	Eğitsel	288	3,45	0,15	2,829	0,005
	Multimedya	268	3,41	0,16		

t: bağımsız gruplar t testi istatistiği; ss: standart sapma

Etkinlik Türlerine Göre Öğrencilerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutumları

Tablo 15’de derslerde akıllı tahtanın kullanıldığı etkinlik türlerine göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Farkın kaynağı için Bonferroni çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve anlamlı çıkan gruplar fark sütununda gösterilmiştir. Buna göre derslerde akıllı tahtanın kullanıldığı etkinlik türlerinden matematik ve fen bilimleri etkinlik gruplarındaki öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik ortalama tutum puanları diğer etkinlik grubundaki öğrencilerden daha düşüktür.

Tablo 15.

Etkinlik türlerine göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları

Değişken	Grup	N	Ortalama	ss	$F_{(2,559)}$	p	Fark
Etkinlik Türleri	Sunu, video ve gösteri	415	3,44	0,14	5,993	0,003	A,C>B
	Matematik ve Fen Bilimleri Etkinlikleri	83	3,38	0,17			
	Sosyal Bilimler Etkinlikleri	64	3,43	0,18			

F: ANOVA istatistiği; ss: standart sapma; Fark: Bonferroni çoklu karşılaştırma sonucu; A: Sunu video ve gösteri; B: Matematik ve Fen Bilimleri Etkinlikleri ve C: Sosyal Bilimler Etkinlikleri

Kullanım Süresine Göre Öğrencilerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutumları

Tablo 16’daki bulgular derslerde akıllı tahtanın kullanım süresine göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Farkın kaynağı için Bonferroni çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve anlamlı çıkan gruplar fark sütununda gösterilmiştir. Buna göre derslerde akıllı tahtanın kullanım süresi 5 saat üzeri olan öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik ortalama tutum puanı akıllı tahtanın kullanım süresinin 5 saat altında olduğunu belirten öğrencilerinkinden daha yüksektir. Ayrıca, derslerde akıllı tahtanın kullanım süresinin 2-5 saat arasında olduğunu belirten öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik ortalama tutum puanı akıllı tahtanın kullanım süresinin 1-2 saat arasında olduğunu belirten öğrencilerinkinden daha yüksektir.

Tablo 16.

Kullanım süresine göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları

Değişken	Grup	N	Ortalama	ss	F _(2,559)	p	Fark
Haftada derslerde akıllı tahta kullanım süresi	1-2 saat	78	3,35	0,20	17,172	,000	C>B>A
	2-5 saat	345	3,43	0,15			
	5 saat üzeri	139	3,48	0,11			

F: ANOVA istatistiği; ss: standart sapma; Fark: Bonferroni çoklu karşılaştırma sonucu; A:1-2 saat; B:2-5 saat ve C:5 saat üzeri

Eğitim Kademelerine Göre Öğrencilerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutumları

Tablo 17'deki bulgular derslerde akıllı tahtanın kullanılan eğitim kademelerine göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Farkın kaynağı için Bonferroni çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve anlamlı çıkan gruplar fark sütununda gösterilmiştir.

Tablo 17.

Eğitim kademelerine göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları

Değişken	Grup	N	Ortalama	ss	F _(3,558)	p	Fark
Derslerde akıllı tahta kullanılan eğitim kademeleri	Ortaokul	120	3,42	0,18	5,819	0,001	D>A,C
	Lise	200	3,44	0,15			
	Üniversite	155	3,40	0,15			
	Hepsi	87	3,48	0,13			

F: ANOVA istatistiği; ss: standart sapma; Fark: Bonferroni çoklu karşılaştırma sonucu; A:Ortaokul; B:Lise; C:Lisans; D: Hepsi

Buna göre derslerde akıllı tahtanın tüm kademelerinde kullanıldığını belirten öğrenciler ile akıllı tahtanın ortaokul ve üniversite eğitim kademelerinde kullanıldığını belirten öğrencilerin puanları arasında tüm kademelerde kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Sınıf düzeyine Göre Öğrencilerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutumları

Tablo 18'deki bulgulara göre sınıf düzeyine göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 18.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum puanları

Değişken	Grup	N	Ortalama	ss	F _(3,558)	p
Sınıf	1. sınıf	94	3,43	0,16	2,582	0,053
	2. sınıf	115	3,40	0,16		
	3. sınıf	173	3,45	0,13		
	4. sınıf	180	3,43	0,16		

F: ANOVA istatistiği; ss: standart sapma; Fark: Bonferroni çoklu karşılaştırma sonucu; A:1.sınıf B:2. sınıf; C:3. sınıf; D: 4. Sınıf

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgulara göre varılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Bu sonuçlar, üniversite öğrencilerinin akıllı tahta kullanımını olumlu karşıladığını, özellikle ders içi etkileşimi artırma ve öğrenmeyi kolaylaştırma konularında bu teknolojik aracı faydalı bulduğunu

göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının eğitim kademelerine, kullanım süresine, sınıfta yapılan etkinliklere ve ilgi çeken etkinlik ortamına göre farklılık göstermektedir. Fakat, öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumları sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, bu araştırma ile benzer sonuca ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır. Daha önceki araştırmacılar (Gökçe ve diğerleri, 2020; Korucu ve diğerleri, 2016; Öztan, 2012; Smith ve diğerleri, 2005; Toptaş, 2016; Ulugöl, 2019; Zengin ve diğerleri, 2012) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını bularak bu çalışma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Genel olarak, bu araştırmanın ve daha önceki çalışmaların bulguları akıllı tahtaların eğitimde öğrenci etkileşimini artırmak, derse olan ilgiyi canlandırmak ve öğrenme sürecini daha işlevsel ve keyifli hale getirmek açısından olumlu bir araç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ders anlatımında akıllı tahta kullanımına ilişkin olumlu görüşleri arasında ders anlatımında zamandan tasarruf sağlaması ve soyut konuların daha somut veya anlaşılır hale gelmesine katkı sağlaması yer almaktadır. Bu çalışma bulgularını destekleyici nitelikte olan akıllı tahta kullanımının zamandan tasarruf sağladığı, ders içeriğinin daha hızlı ve kolay öğrenilmesine katkı sağladığı bulgusuna ulaşan benzer çalışmalar da (BECTA, 2004; Kurt ve diğerleri, 2013; Sancak, 2017) bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgisini ve katılımını artırarak derslerdeki verimliliği destekleyen akıllı tahtaların, eğitim süreçlerinde daha yaygın bir şekilde kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ayrıca, Olgun (2012) çalışmasında akıllı tahtanın ders anlatımında kullanılmasının ilgi çekiciliğinden ve öğrenci konsantrasyonunu artırmada yararlı olarak öğrencilerin derse katılımını desteklediğini belirtmiştir. Aynı çalışmada, fizik dersinde akıllı tahta kullanımında konunun anlatımında animasyon ve özelleştirilmiş video klipler kullanılmadığında öğrencilerin anlama sorunu yaşadıklarını da görülmüştür. Bu çalışmada akıllı tahta kullanılan dersler öğrenciler tarafından daha ilgi çekici ve eğlenceli olarak düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma bulgularına göre akıllı tahta kullanılan derslerde öğrencilerin derse daha fazla motive olduğu ve etkinliklere daha fazla katıldığı belirtilebilir. Bu çalışma bulgularını destekleyici nitelikte olan diğer çalışmalarda (Elaziz, 2008; Levy, 2002) öğretmenler, öğrencilerin akıllı tahta kullanılan derslerden kullanılmayan derslere kıyasla daha fazla keyif aldıklarını ve akıllı tahta kullanılan derslere daha fazla ilgi gösterme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca, bu çalışma bulgularına benzer olarak Hall ve Higgins (2005) öğrencilerin akıllı tahtanın kullanılan derslerden multimedya özellikleri ve akıllı tahtada oyun oynama imkanı nedeniyle keyif aldıklarını belirtmektedir. Benzer olarak, Sünkür ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada bulguları, öğrencilerin akıllı tahta kullanılarak işlenen derslerden daha çok keyif aldıklarını ve öğretmenin akıllı tahta kullandığında derse daha iyi odaklandıklarını göstermiştir. Bu çalışma bulguları ve daha önceki çalışma bulguları dikkate alındığında öğrencilerin genellikle akıllı tahtaları derslerde kullanma ve faydalanma konusunda olumlu bir tutum ve yaklaşım içinde oldukları belirtilebilir.

Bunlarla birlikte, akıllı tahta teknolojisinin derslerde zamandan tasarruf sağlama, dikkat çekme, ilgi ve motivasyonu artırma ve soyut konuları daha anlaşılır hale getirmesi avantajları da dikkate alınarak yükseköğretim sınıflarında akıllı tahta kullanımının daha fazla yaygınlaşmasının derslerin öğrenme-öğretme etkinlikleri açısından daha verimli geçmesi için yararlı olacağı önerilebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, akıllı tahtaların derslerde kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu artırma ve derslere olan ilgilerini çekme konusunda önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Katılımcıların büyük bir kısmı, akıllı tahtaların ders materyallerini görsel ve etkileşimli bir şekilde sunması sayesinde konuları daha iyi anladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Altınçelik (2009) akıllı tahta teknolojisinin öğrenme kalıcılığı ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini incelediği çalışmada öğrencilerin derse daha fazla katıldıkları, motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu ve aktif katılımın artırılması üzerine bir etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıllı tahtaların sağladığı diğer bir avantaj, zaman tasarrufu sağlamasıdır. Öğretmenler, ders materyallerini hızlı bir şekilde tahtaya

yansıtarak daha fazla süreyi öğrencilerle etkileşimli bir şekilde değerlendirebilmektedir. Bu durumda, öğrencilerin derslere aktif katılımını artırmış ve grup çalışmaları gibi etkinliklerde daha iş birliğine dayalı bir ortam yaratmıştır (Elaziz, 2008).

Sonuç olarak, akıllı tahtaların kullanımı, öğrencilerin hem derslerdeki etkinliklere katılımlarını destekleyen hem de derslere olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmada etkili bir eğitim aracı olarak öne çıktığı belirtilebilir. Bu teknolojik araçların öğrenci ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak derslerde doğru ve etkili bir şekilde kullanılması, eğitimde daha verimli ve etkili öğrenme ortamları oluşmasına katkı sağlayabilir. Akıllı tahtaların belirtilen bu potansiyelleri ve katkıları sınıflarda öğrenme-öğretme etkinliklerinin niteliğine ve kalitesine katkı sağlaması açısından önemli olabilir. Kullanımda bazı teknik sorunlar yaşanmasına ve öğrenciler tarafından bazı dezavantajlar veya sınırlılıklar belirtilmesine rağmen öğrencilerin genellikle derslerde akıllı tahta kullanımına yönelik olumlu tutum ve görüşe sahip oldukları belirtilebilir.

Araştırma Bulguları ile İlgili Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin olumlu tutum ve görüşleri dikkate alınarak, akıllı tahtanın derslerde zamanı daha etkin ve verimli kullanmayı destekleyen bir araç olması nedeniyle yükseköğretim kurumlarında derslerde daha yaygın olarak kullanılması önerilmektedir.
- Akıllı tahtalar kullanılarak öğrencilerin dikkatini çekmek ve derse odaklanmalarını artırmak için akıllı tahtalarda görsel-işitsel içeriklerin ve etkileşimli etkinliklerin daha yaygın bir şekilde kullanılması önerilmektedir.
- Öğrencilerin derse ilgisini artırmak ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirmek için akıllı tahta ortamında ilgi çekici multimedya materyallerinin (animasyon, video ve grafikler) daha yaygın olarak kullanılması önerilmektedir.
- Matematik ve fen bilimleri gibi derslerde soyut kavramların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla akıllı tahta ortamında soyut konuların somutlaştırıcı görsel ve işitsel materyallerin kullanımıyla desteklenmesi önerilmektedir.
- Derslerde öğrenci katılımını artırmak ve öğrencilere daha aktif öğrenci deneyimleri sunmak için akıllı tahtaların etkileşimli özelliklerinin daha etkin kullanılması önerilmektedir.
- Akıllı tahtalar için daha fazla etkileşimli ve görsel-işitsel ders materyali hazırlanması ve öğrencilerin dikkatini çekecek ve motivasyonlarını artıracak içerik çeşitliliğinin sağlanması önerilmektedir.
- Akıllı tahtaların öğrenci motivasyonuna olan olumlu etkisini artırmak ve dersleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek için akıllı tahta ortamında farklı dersler için daha fazla etkinlik geliştirme çalışma önerilmektedir.
- Üniversite genelinde akıllı tahtaların sayısının artırılması ve tüm fakülte ve sınıflarda daha yaygın kullanılabilir hale getirilmesi önerilmektedir.
- Öğrencilerin akıllı tahtalardan daha verimli yararlanabilmeleri için öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak farklı ders ve konulara akıllı tahta entegrasyon çalışmaları yapılabilir.

Gelecekteki Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin akıllı tahta kullanımına yönelik güncel görüş, tutum ve beklentilerinin incelenmesi yapılmıştır. Bu nedenle, öğretim elemanlarının tutumlarının öğrencilerin davranışlarını etkilediği dikkate alınarak öğretim elemanlarının akıllı tahta kullanımına yönelik güncel tutumlarının ve görüş ve önerilerinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapılması önerilmektedir.

• Akıllı tahta kullanımının farklı değişkenler (ders başarısı, motivasyon) üzerine etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir. Akıllı tahtaların güncel kullanımlarının diğer yükseköğretim kurumlarında ne durumda olduğunu incelemek ve raporlaştırmak için farklı üniversitelerde akıllı tahta güncel kullanım durumu araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N., & Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457, 472.
- Akgün, M., Kuru-Yücekaya, G., & Dışbudak, K. (2016). Türkiye’de akıllı tahta kullanımına yönelik araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *GEFAD / GUJGEF*, 36(1), 73-94.
- Altınçelik, B. (2009). *İlköğretim düzeyinde öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu sağlaması yönünden akıllı tahtaya ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Balkaş , S. R., & Barış, M. F. (2015). Etkileşimli akıllı tahta kullanımının öğretmen rollerine, sınıf içi etkileşime ve öğrenci motivasyonuna etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 206-222.
- BECTA. (2004). Getting the most from your interactive whiteboard: A guide for secondary schools: https://mirandanet.ac.uk/wp-content/uploads/2019/06/getting_most_whiteboard_secondary.pdf adresinden 21.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Burke, E. B. (2010). *Student perceptions of interactive whiteboards and effects on academic achievement in a fourth grade language arts classroom* [Published master's thesis]. Cedarville University.
- Büyükoztürk , Ş., Kılıç Çakmak , E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21.baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3th ed). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Educational Research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson Education.
- Elaziz, M. F. (2008). Attitudes of students and teachers towards the use of interactive whiteboards in efl classrooms [Published master's thesis]. Bilkent University.
- Elçiçek, Z. (2019). öğretmen adaylarının akıllı tahta uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1215-1221 . <https://doi.org/10.17755/esosder.498735>
- Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: a modified human science approach. *Journal of Phenomenological Psychology*, 40(3) , 245-263.
- Gökçe, H., Bektaş, O., & Armağan, F. Ö. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* , 4(2), 57-94 . <https://doi.org/10.46762/mamulebd.757704>
- Hall, L., & Higgins, S. (2005). Primary school students’ perceptions of interactive whiteboards . *Journal of Computer Assisted learning*, 21 , 102–117. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00118.x>
- Hiçyılmaz, Y. (2015). *Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzurum Atatürk Üniversitesi.

- Karaca, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Erzurum Atatürk Üniversitesi.
- Korucu, A. T., Usta, E., & Toraman, L. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 690-717. Doi: 10.14686/buefad.v5i3.5000195158
- Kurt , A. A., Kuzu, A., Dursun , Ö. Ö., Güllüpinar , F., & Gültekin, M. (2013). FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi: Öğretmen Görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 1-23.
- Levy, P. (2002). Interactive whiteboards in learning and teaching in two sheffield schools: A developmental study. <https://cir.nii.ac.jp/all?q=http://www.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards> adresinden 21.12.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Mert, M. K., & Güneş, P. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 35-47.
- Nejem, K. M., & Muhanna, W. (2014). The effect of using smart board on mathematics achievement and retention of seventh grade students. *International Journal of Education*, 6(4), 107-118.
- Olgun, H. (2012). *Fizik dersinde ortaöğretim öğrencilerinin akıllı tahta kullanımı ile ilgili algılarının araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ormanci, U., Cepni, S., Deveci, I., & Aydin, O. (2015). A Thematic Review of Interactive Whiteboard Use in Science Education: Rationales, Purposes, Methods and General Knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, 24 (5), 532-548. DOI 10. 1007/s 10956-0 14-9543-3
- Öztan, A. C. (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde akıllı tahta kullanımının ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sancak, E. (2017). *Eğitimde akıllı tahta kullanımı üzerine derleme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi.
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature . *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (2), 91-101. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00117.x>
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. SAGE Publications.
- Sünkür, M., Arabacı, B., & Şanlı, Ö. (2012). Akıllı Tahta Uygulamaları Konusunda İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri (Malatya İli Örneği) . *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 313-321.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tanrıöğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (3. Baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Toptaş, V. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkileşimli Tahta Kullanımlarına İlişkin Görüşleri . *Kırıkkale University Journal of Social Sciences*, 6(2), 117-130.
- Tosuntaş, Ş. B., Çubukçu, Z., & Beauchamp, G. (2020). Kara tahtadan etkileşimli tahtaya geçiş: öğretmenlerin etkileşimli tahta kabul ve kullanımlarının incelenmesi . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1720-1740. <https://doi.org/10.17755/esosder.725694>
- Tunalı, S. B., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "karma araştırma yöntemi" . *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.

- Türel, Y. K. (2012). Teachers' Negative Attitudes towards Interactive Whiteboard Use: Needs and Problems . *Elementary Education Online*, 11(2), 423-439.
- Türkoğlu, T. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde akıllı tahta kullanımının 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Ulugöl, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Üstün, A. G., Şilbir, L., Kurşun, E., & Göktaş, Y. (2013). Etkileşimli tahtaların ders içeriğinin sunumu sırasındaki kullanılabilirliği. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(3), 42-53.
- Ünlü, İ., & Kızılkaya, M. F. (2018). Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi . *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 863-880. <https://doi.org/10.21733/ibad.471598>
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2th ed)*. Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, F. K., Kırılmazkaya, G., & Keçeci, G. (2012). Akıllı tahta kullanımının fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi. *NWSA-EDUCATION SCIENCES*, 7(2), 526-537.

Eğitim Çalışanların Sübuta Ermeyen İdari/Disiplin Soruşturması Süreci ve Sonrasına Yönelik Görüş ve Önerileri

Uzman Öğretmen Elife İŞLER, Şehit Suat Sarı Anaokulu, elifeisler84@gmail.com, Türkiye

Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi, agozler@erciyes.edu.tr, Türkiye

Özet: Eğitim sistemlerinin başarısı sistemi oluşturan örgüt çalışanlarının örgütün hedefleri doğrultusunda belirlenen kurallar çerçevesinde hareket etme düzeylerine bağlıdır. Kamusal hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin sağlanması ve görevin ihmal edilmesinin önüne geçilmesini sağlayan güç ise disiplindir. Bu araştırmanın amacı eğitim çalışanlarının sübuta ermeyen idari soruşturma süreci ve sonrasına yönelik görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapmakta olan ve sübuta ermemiş idari soruşturma geçiren eğitim çalışanları arasında gönüllülük esasıyla belirlenen 39 kişiden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar en çok soruşturma sürecine yönelik görüş bildirmiştir, isnat ya da iftiraya maruz kaldıklarında kendileri ya da disiplin amirleri tarafından herhangi bir başvuru yapılmamıştır, bu durum örgütsel güven ve bağlılıklarını olumsuz etkilemektedir ve çalışanlar korunma hakkından etkin bir şekilde faydalanamamaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda; yapılan başvuruların ön incelemeden geçirilerek kanunlarda belirlenen esaslar doğrultusunda soruşturma başlatılması, göreve başlayan çalışanlara hak ve sorumlulukları, suç teşkil eden eylemler ve verilebilecek disiplin cezaları, soruşturma süreci ve sonrasında yapılacak başvurular hakkında eğitimler verilmesi, farklı ülkelerin disiplin uygulamaları incelenerek mevcut sistemin uygulamaya dönük olmayan yönlerinin işlevselleştirilmesi, MEB bünyesinde hukuk büroları kurularak yapılan işlemlerin şekil, usul, esas ve alınan kararlar yönünden değerlendirilmesi, disiplin soruşturma süreci ve sonrasında personelin sürecin olumsuz etkilerinden kurtulması ve yeniden adaptasyonunun sağlanması amacıyla psikolojik destek sağlanması, kanunlarda bulunan belirsizliklerin giderilmesi ve eğitim çalışanlarının koruma kapsamının genişletilmesine yönelik tedbirler alınması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim çalışanları, Örgütsel güven, Örgütsel bağlılık, Sübuta ermeyen disiplin soruşturmaları.

Opinions And Suggestions Of Education Employees Regarding The Unproven Adiministrative/ Disciplinary Investigation Process And After

Abstract: The success of education systems depends on the level of action of the employees of the organization that make up the system within the framework of the rules determined in line with the goals of the organization. The power that ensures that public services are carried out in a healthy way and that neglect of duty is discipline. The aim of this research is to determine the opinions and suggestions of education employees regarding the unconfirmed administrative investigation process and its aftermath. The research was carried out using a qualitative research design. The study group consisted of 39 people selected on a voluntary basis from among education employees working in Kayseri province in the 2023-2024 academic year and who have undergone unconfirmed administrative investigations in line with the purposive sampling method. Within the scope of the research, a semi-structured interview form consisting of ten open-ended questions developed by the researcher was used and the data was analyzed using the descriptive analysis method. According to the findings obtained, the participants mostly expressed opinions about the investigation process, no application was made by themselves or their disciplinary superiors when they were subjected to imputation or slander, this situation negatively affects their organizational trust and loyalty and employees cannot effectively benefit from the right to protection. In line with the research results; It has been suggested that the applications should be subjected to a preliminary examination and an investigation should be initiated in accordance with the principles set out in the laws, that the employees who have started their duties should be trained on their rights and responsibilities, acts constituting a crime and the disciplinary penalties that can be given, the investigation process and the applications to be made afterwards, that the aspects of the current system that are not suitable for implementation should be made functional by examining the disciplinary practices of different countries, that the procedures carried out should be evaluated in terms of form, procedure, principles and decisions taken by establishing law offices within the Ministry of National Education, that the procedures should be evaluated in terms of form, procedure, principles and decisions taken, that psychological support should be provided during and after the disciplinary investigation process in order to get rid of the negative effects of the process and to ensure their re-adaptation, that the ambiguities in the laws should be eliminated and measures should be taken to expand the scope of protection of education workers.

Keywords: education employees, organizational stuff, organizational commitment, unsubstantiated administrative investigations

Giriş

Devletlerin siyasal, sosyal ve ekonomik anlamda kalkınması devleti oluşturan sistemlerin belirlenen hedefler doğrultusunda aksamadan ve eksiksiz bir şekilde çalışmasına bağlıdır. Bu durum hem gelişmiş hem de gelişmekte olan devletler için geçerlidir. Devleti temsil eden kuruluşların devletin genel ve özel amaçları doğrultusunda belirlenen kurallar çerçevesinde kendilerinden beklenen hizmetleri etkin, verimli ve düzenli bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Bu durum küçük toplumlar olarak adlandırılan ve devleti temsil eden tüm örgütler için de geçerlidir. Kuşkusuz eğitim kurumları da bunların içinde en dikkat çeken kurumlardan biridir. Çünkü eğitim kurumları devletler için çok önemli olan beşerî sermayenin anahtarıdır.

Bir ülkenin beşerî sermayesinin gücü ile kalkınma oranı arasında doğru orantı bulunmaktadır ve bu gücü eğitim kurumları sağlamaktadır (Günkör, 2017). Kalkınmada önde gelen gelişmiş devletler eğitim kurumlarının başarısına yapılan yatırımı iktisadi gelişim için yapılan bir yatırım olarak değerlendirmektedirler (Taş, 2007). Eğitim kurumlarının işleyişi ve başarısı ise bu kurumlarda görev yapmakta olan çalışanların yeterliliğine, kurumun amaçları doğrultusunda belirlenen kuralların yerine getirilme düzeyine bağlıdır (Pehlivan, 2008). Her organizasyonda olduğu gibi eğitim kurumlarında da politika yapıcılar tarafından belirlenmiş ve çalışanların uymak zorunda olduğu disiplin adı verilen belli kurallar bulunmaktadır. Disiplin kuralları kurumların önceden belirlenen stratejik hedeflere daha kolay ve süreklilik arz edecek şekilde ulaşmalarını sağlamaktadır.

Anlam itibarıyla düzen ifade eden disiplin kavramı kamusal alanda bir kurumun işleyişinde düzenin sağlanması, işlerin etkin, verimli ve düzenli bir şekilde yerine getirilmesi için önceden belirlenmiş ve herkes tarafından bilinen kuralların bütünüdür (Kırmızıgül, 1998). Kamusal alanda çalışanların uyum ve düzen içinde çalışmalarının sağlanması kolektif disiplini gerektirir. Bu nedenle kamu kurumları, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ve eğitim kurumlarında kanun, tüzük ve yönetmeliklerle belirlenmiş disiplin kuralları ve uygulamaları bulunmaktadır (Göçgün, 2012; Karahanoğulları, 1999).

Her ne kadar örgütlerin belli bir çalışma sistemi olsa da ve çalışanlara belli görev ve sorumluluklar tebliğ edilse de kamu görevlilerinin görevleriyle ilgili hususları bilerek ya da bilmeyerek ihmal etmesi, dikkatsizlik ya da kayıtsızlık sonucu disiplin suçlarının işlenmesi, kurumun iç düzenine aykırı davranışların sergilenmesi gibi olaylar bu durumun müeyyidelendirilmesine neden olmuştur (Mahmutoğlu, 1995; Yıldırım, 2001). İşte bu yüzden, memuru görevine bağlamak, kamu hizmetlerinin en iyi düzeyde yürütülmesini sağlamak amacı doğrultusunda disiplin cezaları olarak adlandırılan yaptırımlar düzenlenmiştir. Bu yaptırımlar her ne kadar kamuda suç sayılan fiillerin işlenmesinin engellenmesine yönelik belirlenmiş gibi görünse de kamuda çalışma barışının sağlanması, yapılan iş ve işlemlerin belli bir düzen ve uyum içinde en iyi şekilde yürütülmesine yönelik alınmış tedbirlerdir (Karaman, 1994).

Disiplin cezaları kamu hizmetlerinin belirlenen usul ve esaslar doğrultusunda en iyi şekilde yürütülmesi, sorunların yerinde çözüme ulaştırılması, kamu hizmetlerinin anayasanın ikinci maddesinde ifadesini bulan “sosyal bir hukuk devleti” ilkesi doğrultusunda vatandaşın ve devletin menfaatleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi amacıyla düzenlenmiş yaptırımlardır (Karaman, 1994).

Devlet memurlarına uygulanacak yaptırımlar 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 30.04.2021 tarih ve 31470 sayılı Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği’nde belirtilen usul ve esaslar doğrultusunda gerçekleştirilen disiplin soruşturmaları sonucunda memurun işlediği fiilin ağırlığına göre belirlenmektedir (Karaman, 1994).

Disiplin soruşturmaları suç teşkil eden durum ya da eylemler hakkında şikâyet, ihbar ya da müracaatta bulunulması sonucunda disiplin amiri tarafından görevlendirilen soruşturmacı ya da muhakkik tarafından gerçekleştirilen, şikâyet konusu suçun işlenip işlenmediğinin ortaya çıkarılması amacıyla şikâyet edilenin ve şahitlerin ifadelerinin alındığı ve hukuka uygun delillerin incelenerek

karara bağlandığı süreci ifade etmektedir (Göçgün, 2012). Disiplin soruşturmaları kamu hizmetlerinin yürütülmesinde meslekle ilgili yasaklanan eylemlerin gerçekleştirilmesi ya da 657 Sayılı DMK' da yer alan ve hizmet alanının dışında devlet memuruna yakışmayacak hal ve hareketlerin ifade edildiği hükümlerde yer alan fiillerin işlendiğinin belirlenmesi durumunda kamu hizmetlerini yerine getirmekle görevli olan devlet memurlarını kapsamaktadır.

Disiplin soruşturması sonucunda şikâyet konusu suçun sübuta erdiğinin (suçun işlendiğinin) ortaya çıkması durumunda suçun ağırlığına göre memurun savunması alındıktan sonra disiplin amiri, disiplin kurulu ya da yüksek disiplin kurulu tarafından disiplin cezası tesis edilebilmektedir. Tesis edilen disiplin cezalarına yapılacak itirazlar, itiraz mercileri, karşı başvuru yolları ve başvurulabilecek süreler ise kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Disiplin cezalarına yönelik itirazlar yapılan işlemde bir yanlışlık olduğunu, yeniden incelenmesi, geri alınması ya da iptal edilmesine yönelik yapılabilmektedir. İtirazlar adli ya da idari yollarla gerçekleştirilebilen bir hak olarak değerlendirilmektedir. Bu durum memuru korumaya yönelik alınmış bir tedbir olarak kabul edilmektedir. Burada amaç idarenin memura karşı gerçekleştireceği haksız ve adaletsiz uygulamaların önüne geçebilmektir (Akylmaz, 2004; Gözler, 2009; Göçgün, 2012; Kaya, 2005).

Devlet memurları devletin vücut bulmuş halidir. Devlet adına karar verir, atama yapar, takdir yetkisini kullanır ve temsil eder. Bu görevleri devlete bağlılık içinde ve yansız bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Kendisine tebliğ edilen görevleri yerine getirirken kendini güvende hissetmelidir aksi takdirde devlet işlerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi beklenemez. Devlet memurlar yaptıkları görev itibarıyla bazen haksız ithamlarla, isnat ve iftiralarla karşılaşabilmektedir. Bu durumda memurun korunması ve gözetimi devletin sorumluluğundadır (Akıncı, 2017).

Devlet memurları görevlerini ifa ederken bazen vatandaşın aleyhine karar verebilmekte ya da yapılan işlemler şahısların menfaatine ters düşebilmektedir. Ayrıca kişisel husumetler ya da kin nedeniyle memuru korkutmak amacıyla asılsız iddialarda bulunma yoluna gidilebilmektedir (Gözler, 2009). Memurlara karşı gerçekleştirilen haksız eylemlerin önüne geçilebilmesi için devlet memurlarının korunma hakkı 657 DMK' nın 25. ve 18. maddesinde yer alan hükümlerle teminat altına alınmıştır.

Devlet memurları hakkında yapılan şikâyetler doğrultusunda gerçekleştirilen disiplin soruşturmaları ve sonrasında amacına hizmet etmeyen disiplin cezalarının verilmesi çalışanların motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Çünkü disiplin soruşturmaları ve disiplin cezaları memurlar açısından moral bozucu, yıpratıcı ve istenmeyen bir durumdur. Disiplin cezaları devlet memurlarının özlük haklarını olumsuz etkilemekte bazen de görevlerine son verilmesine neden olmaktadır. Bu durum eğitim çalışanlarının mesleki motivasyonlarını düşürmekte, çalışma arkadaşları, öğrencileri ve velilerinin güvenini kaybetmelerine ve çalışma performanslarının düşmesine neden olmaktadır.

Genel anlamda değerlendirildiğinde devletin eğitim politikalarını gerçekleştirmekle yükümlü eğitim kurumlarının kalitelisini düşürmektedir (Taş ve Kiroğlu, 2019). Çünkü insanların bir davranışa yönelik algıları o davranışın sergilenmesi ya da sergilenmemesine neden olmaktadır (Özarslan, 2014). Eğitim çalışanları için durum değerlendirildiğinde hizmet alanlarının insan olduğu ve görevleri itibarıyla toplumla iç içe ve sıkı ilişkiler içinde olunması nedenlerinden dolayı diğer çalışma alanlarına göre daha fazla şikâyet ve yaptırımla karşılaşmaktadır. Bu da çalışanlarda görevleriyle ilgili hususlarda isteksizlik ve moral bozukluğuna neden olabilmekte görevin kendilerinden beklenen nitelikte yerine getirilmemesi ve dolayısıyla disiplin sağlanamamasına neden olmaktadır. Unutulmamalıdır ki disiplin sadece yaptırımlar dayatılarak kuralların sıkı sıkıya uygulanması değil personelin kendi isteği ve bağlılığıyla sağlanabilen bir olgudur. Bu nedenle verilen disiplin cezalarının belirlenmiş amaçlara hizmet etmesi, yapıcı ve eğitici yönlerinin ön planda tutularak hareket edilmesi gerekmektedir.

Disiplin soruşturmaları her zaman cezai müeyyidelerle sonuçlanmamaktadır. Literatürde sübuta ermeyen (şikâyet konusu suçun işlenmemiş olması) disiplin soruşturmalarının oranlarına yönelik bir araştırma bulunmadığı için bu konu ile ilgili oranları sayılarla ifade etmek mümkün

olmamaktadır. Ancak Literatürde yer alan araştırma sonuçları eğitim çalışanlarının suç işleme oranlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Taş ve Kiroğlu'nun (2019) araştırmasına göre Ordu ilinde 2010-2016 yılları arasında resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin disiplin suçu işleyip disiplin cezası aldığı, ortalama suç işleme ve ceza alma oranının toplam sayıya oranla oldukça düşük olduğu; disiplin suçu işleme ve disiplin cezası alma konusunda yıllara göre çok büyük farklılık olmadığı, toplam öğretmen sayısı dikkate alındığında disiplin suçu işleyen ve disiplin cezası alan öğretmen oranının çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ersöz (2009) tarafından yapılan çalışmada, 2005-2008 yılları arasında İstanbul ilindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %1' inden daha azının disiplin cezası aldığı; Öter (2002) tarafından yapılan çalışmada ise 1998-2001 yılları arasında Diyarbakır ilinde görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin disiplin cezası alma oranlarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Gezer (2015) tarafından yapılan çalışmada 2005-2012 yılları arasında Çanakkale ilinde görev yapan öğretmenler arasında disiplin suçu işleme oranlarının çok düşük olduğu belirlenirken; Çağlar (2006) tarafından yapılan çalışmada, Adıyaman ilinde 2003-2005 yılları arasında görev yapan öğretmenler arasında disiplin cezası alma oranının görev yapmakta olan toplam öğretmen sayısına göre düşük bir oran olduğu belirlenmiştir.

Disiplin soruşturmalarında bildirim ceza kovuşturmasına başlama talebi olarak değil, ihbar olarak değerlendirilir ve sonrasında başvurudan vazgeçilmesi inceleme ve soruşturma için bir engel değildir (Livanelioğlu, 2003). 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu (CMK) 158.maddesi uyarınca kamu çalışanlarına ihbar veya şikâyet, yazılı bir dilekçe ile yapılabileceği gibi; sözlü talebin tutanağa geçirilmesi suretiyle de yapılabilir (Resmî Gazete 2004, ziyaret tarihi 16.12.2023). Ayrıca CİMER (Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi), MEBİM (Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi) gibi ulaşılması kolay sistemlerde şikâyet başvurularının kolaylıkla yapılmasını sağlamaktadır. Ancak aynı sistemler gerçek olmayan art niyetli şikâyet başvurularının da gerçekleştirilerek eğitim çalışanlarının mağdur edilmesine ve yıpratılmasına neden olabilmektedir. Bir çalışan defalarca sübuta ermemiş soruşturma geçirebilmektedir. Bu durum isnat edilen suçun ağırlığına göre memurun kendini güvende hissetmemesine, örgütsel bağlılığının azalmasına, çalışma ortamında bulunan amirleri, iş arkadaşları, velileri ve öğrencileri ile iletişiminin bozulmasına sebep olabilmektedir (Taş ve Kiroğlu, 2019). Bu durum disiplin soruşturmalarının personel üzerinde bir mobbing unsuru haline gelerek örgütsel güvenin zedelenmesine sebep olabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, disiplin suçları ve disiplin cezaları ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle öğretmenlerin aldıkları ödüller ve cezalar arasındaki ilişkilerin tespitine yönelik oldukları söylenebilir (Çelebi 2009; Seçkin, 1990; Seçkin, 1998; Seyhane ve diğerleri, 2009). Bunun yanında, disiplin suçları ve disiplin cezalarının sadece yöneticiler bazında (Çelebi, 2009; Öter, 2002; Terzi, 1996) veya sadece ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler bazında ele alındığı (Seçkin, 1990, 1998) çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca disiplin hukukuna ve memur suçlarına yönelik literatür taramasına dayalı çalışmalar da mevcuttur (Coşkun, 2009; Erdoğan, 2010; Güneşleyici, 2010; Orman, 2011; Söyler, 2008; Uygun, 2012). Ancak literatürde sübuta ermeyen disiplin soruşturmalarına yönelik yapılmış herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu tezin amacı eğitim çalışanlarının sübuta ermeyen idari soruşturma süreci ve sonrasına yönelik görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde eğitim çalışanlarının sübuta ermeyen idari soruşturma sürecine ve sonucuna yönelik görüş ve önerileri incelemeye alınacaktır.

Eğitim çalışanlarının suçun sübuta ermediğinin ortaya çıktığı disiplin soruşturmaları süreci ve sonuçlarına yönelik görüş ve önerilerini incelediğimiz araştırmamızda sadece kamuda görev yapmakta olan eğitim çalışanlarına yönelik disiplin düzenlemeleri kanun ve yönetmelikler çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmamızda kamu görevlileri hakkında özel kanunlarda yer alan disiplin uygulamalarına ilişkin çeşitli düzenlemeler incelenmekle birlikte araştırmamızın kapsamı nedeniyle 657 Sayılı Devlet

Memurları Kanunu' nun disiplin düzenlemelerine yönelik maddeleri ve Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği ele alınmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde disiplin düzenlemelerine yönelik tanımlar ve kavramlara yer verilerek sonrasında disiplin cezalarına yönelik düzenlemeler ve karşı başvuru yolları 657 DMK ve Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma kapsamında 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapmakta olan eğitim çalışanlarından disiplin soruşturması geçirip masumiyeti ortaya çıkmış olan yani şikâyet konusu suçun işlenmediğinin ortaya çıktığı disiplin soruşturması geçiren eğitim çalışanlarının bilgilerine başvurulmuştur.

Yöntem

Eğitim çalışanlarının sübuta ermeyen soruşturma süreci ve sonrasına yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiğimiz araştırmamız nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırmalar olay ve olguları içinde bulundukları çevrede inceleyerek genelleme amacı güdülmeksizin anlama amacıyla gerçekleştirilen araştırma yöntemleridir (Yıldırım, 2010). Sosyal bilimlerde sıklıkla gerçekleştirilen nitel araştırmalarda olgu ve olayların doğal ortamında gözlem, görüşme, doküman analizi ve bilginin kaydedilmesi yöntemleri kullanılarak gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel araştırmalar olay ve olguları tecrübe edenlerin gözlerinden sosyal bir çerçevede incelemek ve tanımlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Tarkun, 2000).

Nitel araştırmaların aksine nitel araştırmalarda toplanan veriler sayılardan öte kelimelerdir ve kişilerin görüşleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirilerek olgu ve olaylara bakış açılarının belirlenmesinde kullanılmaktadır (Tarkun, 2000). Olgubilim (fenemoloji) olarak adlandırılan araştırma deseni nitel araştırma desenlerinden biri olup kişilerin yaşadıkları olgu ve olaylarla ilgili tecrübelerini ve bu tecrübelerle yönelik bakış açılarını meydana çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2007). Olgubilim yaşanan bir olay ya da olgudan elde edilen tecrübelerin keşfedilmesi ve bireyde oluşturduğu anlamların ortaya çıkarılmasına yoğunlaşan bir araştırma desendir (Creswell, 2021; Miller, 2003; Tekindal ve diğerleri, 2021).

Olgubilim bireylerin olguları nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek, olay ve olgularla bireyin algıları arasındaki bağlantıları gün yüzüne çıkarmak, bir olgunun temelini bireyler tarafından nasıl tecrübe edildiğini inceleyerek kişiler arasındaki ortak noktaları belirlemek için kullanılan bir tekniktir (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). Sübuta ermeyen disiplin soruşturması süreci ve sonuçlarına yönelik gerçekleştirdiğimiz araştırmamızın genel amaçları çerçevesinde bu süreci deneyimlemiş eğitim çalışanlarının gözünden olguya yönelik algılarının bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenemonoloji) deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması aktarılabirliği sağlayarak geçerlilik ve güvenilirliği artırmaktadır (Guba & Lincoln, 1982). Bu nedenle araştırmamızın araştırma evrenini 2024- 2025 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapmakta olan eğitim çalışanları oluşturmaktayken araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 39 eğitim çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan eğitim çalışanları araştırmacı tarafından eğitim öğretim işlerinin yürütülmesi, okul dışı görevler ve İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından planlanan toplantılarda görüşülen şube müdürleri, idareciler, öğretmenler akademisyenler ve sübuta ermemiş disiplin soruşturması geçirdiği bilgisine ulaşılan eğitim çalışanları arasından araştırmaya katılmayı kabul edenlerden oluşturulmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara ait demografik bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Tür</i>	<i>N</i>
Cinsiyet	Kadın	20
	Erkek	19
Eğitim Durumu	Lisans	29
	Lisans Üstü	10
	Okul Öncesi	24
	İlkokul	3
Kademe	Ortaokul	4
	Lise	2
	Diğer	5
	Okul Öncesi	23
	Sınıf Öğretmeni	3
Branş	Branş	7
	Diğer	5
	1-10 Yıl	2
Kıdem	11 Yıl ve üstü	36
Toplam		39

Tablo 1’ de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanının 20’ sinin kadın 19’unun erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar eğitim durumları açısından değerlendirildiğinde 28 katılımcının lisans, 11 kişinin lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademesi değerlendirildiğinde 25 kişinin okul öncesi eğitim kurumunda, 3 kişinin ilkokulda, 4 kişinin ortaokulda, 2 kişinin lisede ve diğer kategorisinde alan 5 kişinin ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcılar branş bazında değerlendirildiğinde 24 kişinin okul öncesi öğretmeni, 3 kişinin sınıf öğretmeni, 7 kişinin branş öğretmeni ve 5 kişinin şube müdürü görevinde olduğu için diğer kategorisinde değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcıların meslekteki kıdem yılları incelendiğinde 2 kişinin 1-10 yıl arası kıdeme, 37 kişinin ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce araştırmanın amacı doğrultusunda disiplin, disiplin soruşturması ve idari hukuk” anahtar kelimeleri kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM ve üniversite kütüphanelerinde bulunan tezler ve bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Konu hakkında ayrıntılı bilgi edinildikten sonra araştırmanın amacına bağlı kalınarak araştırma soruları hazırlanmıştır. Araştırmalarda kullanılacak olan veri toplama aracının kapsam geçerliğinin belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliğini belirlemek oluşturulan maddelerin açık, anlaşılır olup olmadığının ve amaca hizmet edip etmediğinin belirlenmesi için idari hukuk alanında 1 uzman ve eğitim yönetimi alanında bir uzman olmak üzere 2 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenerek araştırma konusu ile bağlam bütünlüğü içinde açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan eğitim çalışanları ile iletişime geçilerek araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. İletişim kurulan kişilerden bazıları araştırma konusu nedeniyle katılmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunda yer almayı kabul eden eğitim çalışanlarından randevu alınarak eğitim öğretim saatleri dışında belirledikleri zaman diliminde bir araya gelinmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacının katılımcılarla aynı ortamda

bulunması samimi güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesini, katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmesini sağlamakta böylelikle veri toplama süreci gözlemlere desteklenerek ayrıntılı ve doğru bilgi alınabilmektedir (Houser, 2016 Başkale, 2016). Veri toplama sürecinin gözlem ve yazılı dokümanlarla desteklenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini de artırmakta cevapların doğru şekilde yorumlanmasına katkıda bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008; Karataş, 2015). Bu nedenle araştırmacı veri toplama sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiş. Araştırma konusu hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılarak elde edilen bilgilerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı, kişisel bilgilerinin ikinci veya üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı açıklanmış ve düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri belirtilmiştir. Veri toplama aracında yer alan maddeler katılımcılarla birlikte okunmuş anlamadıkları maddeler ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Disiplin soruşturma süreçleri ile ilgili tecrübeleri hakkında konuşularak katılımcılar görüşme için hazırlanmıştır. Katılımcılar görüşme sorularını cevaplarken herhangi bir yönlendirme ya da kısıtlama yapılmasından uzak durulmuştur. Görüşme formu katılımcılar tarafından doldurulduktan sonra veri analizinde olabilecek yanlış anlaşılmalara önüne geçilmesi için cevaplar birlikte okunmuş ve teyit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Eğitim çalışanlarının sübuta ermeyen disiplin soruşturması süreci ve sonrasına yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla çalışma grubunu oluşturan 43 kişiye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulanan görüşme formları incelenerek eksik ve hatalı olanlar ayıklanmış araştırmanın amaçlarını karşılayan 39 form belirlenerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Fenomonoloji araştırmalarında sıklıkla kullanılan betimsel veri analizi elde edilen verinin özünü yakalayıp anlam geliştirme, yorumlama ve kategori oluşturma sürecidir (Çelik, Baykal & Memur, 2020). İçerik analizi yöntemi ile veriler tanımlanarak diğer verilerle karşılaştırılır, birbiri ile ilişkisi olduğu belirlenen veriler bir araya getirilerek araştırılan olgu ya da olaya ilişkin yorum getirilir (Creswell, 2013; Flick, 2013; Patton, 2014). Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna uygulanan formlara katılımcıları temsil eden K1, K2, K3..... şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmadan elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmış içerik analizi yöntemi kullanılarak analizi gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2013).

Verilerin analizinde: Araştırmadan elde edilen formlar incelenerek eksik ve hatalı olanlar ayıklanarak kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen ham veriler literatür taramasında elde edilen bilgiler, veri toplama sürecinde yapılan gözlemler ve formlarda yer alan bilgiler ve araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenmiş ve özetlenmiştir. Özetlenen veriler tanımlanmış, betimlenerek sınırlandırılmış ve diğer verilerle ilişkisi bağlamında bir araya getirilmiştir. Bir araya getirilen veriler tüm gerekçeleri ile birlikte değerlendirilmiş alanyazında yer alan kavram ve temalar göz önünde bulundurularak kategoriler haline getirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler maddeler halinde sıralanmış yüzde ve frekansları alınarak sayısallaştırılmış birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilenler ortak temalar altında ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla oluşturulan maddeler, temalar ve sınıflandırmaların değerlendirilmesi için bir alan uzmanıyla görüşülerek değerlendirmesi ve sınıflandırması istenmiştir. İki analiz arasında “Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş birliği +Görüş Ayrılığı” formülü (Miles & Huberman, 1994) uygulanmış ve güvenirlilik %95 olarak tespit edilmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacı ve uzman görüşü arasındaki benzerliğin %90 ve üzeri olması araştırmanın güvenirliliğinin istenen düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Formül sonuçlarına göre araştırmamızın güvenirliliğinin kabul edilir bir düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablolar haline getirilerek sunulmuştur. Ayrıca tablo altlarında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması amacıyla verilerin toplanması sürecinden analizine kadar elde edilen tüm dokümanlar araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin toplanan verilerden elde edilen bulgular araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak için ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiş,

kodlanmış, frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Tablo altlarında doğrudan alıntılama yapılarak katılımcı görüşlerine yer verilmiştir (Karataş, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2005).

Araştırmanın birinci alt problemi “Eğitim çalışanlarının disiplin soruşturmalarının uygulanma süreci hakkındaki görüşleri nelerdir” şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanından elde edilen veriler: Soruşturma öncesine yönelik görüşler, Soruşturma sürecine yönelik görüşler, Çalışan üzerindeki etkilerine yönelik görüşler başlıkları altında incelenmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2

Disiplin soruşturmalarının uygulanma sürecine yönelik görüşler.

Kodlar	Görüşler	f	%
Soruşturma Öncesine Yönelik Görüşler	Her şikâyet soruşturmaya çevriliyor.	8	7,55
	Muhakkik görevlendirilmesi olumlu(	4	3,77
	CİMER ve MEBİM’ e yapılan her şikâyet	4	3,77
	Ön inceleme yapılmıyor.	3	2,83
	Soruşturulanın haberi olmadan	2	1,89
	Diğer	2	1,89
Soruşturma Sürecine Yönelik Görüşler	Uzun sürüyor	18	16,98
	Soruşturmalar taraflı yapılıyor.	11	10,38
	Mevzuatta yer alan usullere göre	9	8,49
	Ön yargılı yapılıyor(Potansiyel suçlu).	5	4,72
	Gizlilik içinde yapılmıyor.	5	4,72
	Süreç hakkında bilgilendirme	4	3,77
	Somut delil olmadan yapılıyor.	4	3,77
	Mevzuata uygun yapılıyor.	3	2,83
	Diğer	3	2,83
	İfadeler savunma olarak	2	1,89
Çalışan Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşler	Çalışanı olumsuz etkiliyor.	5	4,72
	Çalışan korunmuyor.	4	3,77
	Şikâyet ve soruşturmalar çalışanlar için	3	2,83
	Verimliliği düşürüyor.	3	2,83
	İsnat ve iftiraya maruz kalıyoruz.	2	1,89
	Motivasyonu düşürüyor.	2	1,89
Toplam		106	100

Tablo 2. İncelendiğinde katılımcılar tarafından F=106 görüş bildirilmiştir. Katılımcıların en çok soruşturma sürecine yönelik (f=64) Sonrasında sırasıyla soruşturma öncesine yönelik (f=23) ve çalışan üzerindeki etkilerine yönelik (f=10) görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcıların soruşturma sürecine yönelik olarak en çok uzun sürüyor (f=18) ve soruşturmalar taraflı yapılıyor (f=11) sonrasında sırasıyla mevzuatta yer alan usullere göre yapılmıyor (f=9), ön yargılı yapılıyor (potansiyel suçlu) (f=5), gizlilik içinde yapılmıyor (f=5), süreç hakkında bilgilendirme yapılmıyor (f=5), somut delil olmadan yapılıyor (f=4), mevzuata uygun yapılıyor (f=3) Diğer (f=3), İfadeler savunma olarak değerlendiriliyor (f=2). Soruşturma öncesine yönelik görüşler; Her şikâyet soruşturmaya çevriliyor(f=8), muhakkik görevlendirilmesi olumlu (Kurum işleyişine hâkim kişilerce yapılmalı)(f=4), CİMER ve MEBİM’ e yapılan her şikâyet üzerine soruşturma açılıyor (f=4), ön inceleme yapılmıyor (f=3), soruşturulanın haberi olmadan soruşturma başlatılıyor (f=2), Diğer (f=2). Çalışan üzerindeki etkilerine yönelik olarak; çalışanı olumsuz etkiliyor (f=5), çalışan korunmuyor (f=4) Şikâyet ve soruşturmalar çalışanlar için mobbing unsuru olarak kullanılıyor (f=3), verimliliği düşürüyor (f=3), isnat ve iftiraya maruz kalıyoruz (f=2),

motivasyonu düşürüyor (f=2) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları disiplin soruşturmalarının uygulanma sürecine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K3- MEBİM-CİMER şikâyetlerinin soruşturma sürecinde şikâyetçi olan ve olunan taraf açısından süreç çok hızlı ilerlemekte. Bu durum şikâyetçi olan taraf için olumlu olsa da şikâyet edilen kişi için kendini savunması, gerekli bilgi ve evrakları toplaması için dezavantaj oluşturmaktadır. Şikâyetçinin hiçbir delil ortaya koymadan şikâyet hakkına sahip olması verilen cevaptan tatmin olmayıp yine ek belge sunmadan istediği sayıda şikâyetçi olabilmesi keyfiyeti biz kurum amirlerini yıpratmaktadır. Soruşturma süresince ilk aşamada hızlı bir şekilde bilgilendirildim, savunmam hızlıca alındı fakat daha sonra ki durum ve gelişmelerden yeterince haberdar edilmedim. Bu durum soruşturmanın gidişatı ve kendimi savunmam için zayıf bir noktaydı.

K7- Eğitim çalışanlarına yönelik disiplin soruşturmaları genellikle veli şikâyet kanallarının CİMER, MEBİM ve okul idaresine verilen dilekçeleri ile kurumun değerlendirmesi sonucu soruşturma/inceleme izni ile oluşturulmaktadır. Süreç şikâyet konusunun hassasiyeti veya sürecin taraflara olan müspet zararlarının en aza indirilmesi veya problemi ortadan kaldırmak amacı ile ivedilikle yapılması gerekir. Bu ivedilik açılan soruşturmanın objektifliğine hâlel getirmemesi veya soruşturmayı yapan görevlilerin yetkinliğine bağlı olmaması gerekmektedir. Şikâyet merciinin ve 1. Disiplin amirinin soruşturmaya konu olan olayın tarafları ile birebir görüşme yapması süreçlere olumlu yansır.

K9-Uygulanma aşamasına geçmeden önce eğitim çalışanı, öğretmen ya da okul müdürü en basit olaylarda dahi haberdar olmayarak sürecin başlamış olmasından kaynaklı olumsuzluklar sayılabilir. Örneğin öğretmen ile ilgili veli şikâyeti dilekçe vb. resmi olarak okuldan başlamalı CİMER ve MEBİM kanalı ile yapılan her şikâyet disiplin soruşturmasına dönmemelidir. Disiplin soruşturması başlaması ile savunma alma aynı anda olmamalı. Disiplin soruşturmaları kurumun işleyişine hâkim kişilerce yapılmalıdır.

K11-Son yıllarda disiplin soruşturmalarında bir artış yaşanmaktadır. CİMER, Alo MEB gibi uygulamalar ile her başvuru disiplin soruşturmasına dönüştürülmekte bu da zaman ve emek israfına yol açmaktadır. Disiplin soruşturmaları neticesinde de çoğunlukla suç sübuta ermemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Eğitim çalışanlarının disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumuna yönelik görüşleri nelerdir" şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanından sürecinde disiplin amirlerinin tutumuna yönelik F=89 görüş bildirilmiş olup en fazla görüşün; Disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumuna yönelik olumlu görüşler (f=57), Disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumuna yönelik olumsuz görüşler (f=32) başlıkları altında incelenmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 3. ve Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.

Disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumuna yönelik olumlu görüşler

Kodlar	Görüşler	f	%
<i>Disiplin amirlerinin tutumuna yönelik olumlu görüşler</i>	Yapıcı	18	31,58
	Destekleyici	12	21,05
	Tarafsız	6	10,53
	Gerekli bilgilendirmeyi yaptı.	6	10,53
	Haklarımı korudu.	4	7,02
	Adaletli	3	5,26
	Mevzuata uygun davrandı.	3	5,26
	Ön yargılı değildi.	3	5,26
	Süreç içinde aktif olarak yer aldı.	2	3,51
Toplam		57	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar tarafından F=57 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların soruşturma sürecinde disiplin amirinin olumlu tutumuna yönelik en çok yapıcı (f=18) ve destekleyici (f=12) sonrasında sırasıyla tarafsız (f=6), gerekli bilgilendirmeyi yaptı (f=6), haklarını korudu (f=4), adaletli (f=3), mevzuata uygun davrandı (f=3), ön yargılı değildi (f=3) ve süreç içinde aktif olarak yer aldı (f=2) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim sürecinde disiplin amirinin olumlu tutumuna yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K17- Benim hakkımda açılan soruşturma konusunda bir kasıt olmadığı amirlerim tarafından da bildirildiği için oldukça olumlu bir tavır sergilemişlerdi.

K19- Disiplin soruşturması sürecinde sicil amirim beni ayrıntılı bir şekilde bilgilendirdi. Süreç takibinde sürekli iletişim halindeydik. Sicil amirim tüm sorularımı cevaplayarak beni aydınlattı.

K22- Soruşturma süreci boyunca İlçe Milli Eğitim Müdürünün manevi varlığını hep hissettim. Makamına gittiğimde ya da telefon açtığımda hep zaman ayırdı. Desteğini üzerimden asla esirgemedi. Soruşturmaya konu olan olayla ilgili bir şeyler anlamam gerektiğinde mutlaka yanında iki şube müdürü oluyordu. Yapıcı, olumlu ve yardımseverdi.

K34- Sicil amirlerimiz adil çözüm odaklı ve yapıcıydı. Tarafıma gerekli bilgilendirmeleri yaptılar. Olabildiğince süreci sağlıklı bir şekilde atlatmak için yardımcı ve destek oldular.

Tablo 4

Disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumuna yönelik olumsuz görüşler

Kodlar	Görüşler	f	%
Disiplin amirlerinin tutumuna yönelik olumsuz görüşler	Sürecin tamamen dışındaydı.	7	21,88
	Ön yargılı.	6	18,75
	Destek görmedim.	6	18,75
	Siyasi baskılara göre değişiyor.	4	12,50
	Ön inceleme yapmadan soruşturma açtı.	3	9,38
	Taraflı	2	6,25
	Empati yapmadı.	2	6,25
	Diğer	2	6,25
Toplam		32	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar tarafından F=32 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların soruşturma sürecinde disiplin amirinin olumsuz tutumuna yönelik en çok sürecin tamamen dışındaydı (f=7) ve ön yargılı (f=6) sonrasında sırasıyla destek görmedim (f=6), siyasi baskılara göre değişiyor (f=4), ön inceleme yapmadan soruşturma açtı (f=3), taraflı (f=2), empati yapmadı (f=2) ve diğer (f=2) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları sürecinde disiplin amirinin olumsuz tutumuna yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K16-Soruşturma sürecinde sicil amirlerinin olayın nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi almaması ve sadece verilen ifadelere göre hareket etmelerini yanlış buluyorum. Tutumları ilgisiz ve tamamen suçlayıcı bir tavırda olmuştur.

K28- Sicil amirlerinin sanki kendi personeli değilmiş gibi davranmaları insanı yıpratmaktadır. Amirlerimiz bize bu süreçte beklediğimiz desteği ve yardımı sağlamıyorlar. Vatandaşın haksız suçlamasına maruz kalabiliyoruz ancak bu durumda kimse arkamızda durmuyor. Yalnız kalıyoruz.

K35- Amirimin tutumu telaşlı ve gergindi. Şikâyetin ne olduğundan ziyade, bunun gündem olmasıyla ilgileniyordu. Başkalarının fikirlerine odaklandığı için duruma dair kendi görüşlerini dile getirmekte zorlandı. Uğraşması gereken yeni bir sorun olarak bu durumu görüyordu.

K38- Soruşturma sürecinde sicil amirlerimiz bazen sessiz kalıyor bazen de durum hakkında bilgi alıyor. Ancak tam bir destek aldığımızı söyleyemem. Her şikâyet soruşturmaya dönüştürülüyor. Onlarda

durumun farkında evet ama her şikâyetle bir suçlu muamelesi görmek sicil amirlerimize olan güvenimizi sarsıyor. Bazen öyle şikâyetler oluyor ki gelen dilekçeyi okuyunca isnat olduğu anlaşıyor. Ancak gelen dosyaların incelenmeden direk soruşturmaya dönüştürülmesine engel olmuyor.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Eğitim çalışanlarının disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumunun nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir” şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanından sürecinde disiplin amirinin tutumunun nasıl olması gerektiğine yönelik F=95 görüş bildirilmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

Disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumunun nasıl olması gerektiğine yönelik görüşler

Görüşler	f	%
Tarafsız	19	20
Adaletli	10	10,53
Süreçte aktif	9	9,47
Yapıcı	9	9,47
Destekleyici	8	8,42
İletişime açık	7	7,37
Mevzuat çerçevesinde hareket eden	7	7,37
Çalışanın haklarını gözetten	7	7,37
Empati kurabilen	5	5,26
Önyargısız	4	4,21
Şeffaf	4	4,21
Uzlaştırıcı	2	2,11
Rehberlik edici	2	2,11
Gizliliğe önem veren	2	2,11
Toplam	95	100

Tablo 5. İncelendiğinde katılımcılar tarafından F=95 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumunun nasıl olması gerektiğine yönelik en çok tarafsız (f=19) ve adaletli (f=10) sonrasında sırasıyla süreçte aktif (f=9), yapıcı (f=9), destekleyici (f=8), iletişime açık (f=7), mevzuat çerçevesinde hareket eden (f=7), çalışanın haklarını gözetten (f=7), empati kurabilen (f=5), önyargısız (f=4), şeffaf (f=4), uzlaştırıcı (f=2), rehberlik edici (f=2) ve gizliliğe önem veren (f=2) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları sürecinde disiplin amirinin tutumunun nasıl olması gerektiğine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K1-Disiplin soruşturma sürecinde sicil amirin tutumu öncelikle tarafsız ve adaletli ve çalışanın hakkını gözetten yukarıdaki siyasi baskılara göz yummayan bir tutum sergilemesini beklerim.

K13- Disiplin amirimin tutumu şöyle olmalıydı: Bütün olayları teferruatlı bir şekilde araştırmaları, soruşturma geçirilen tarafların çalışma arkadaşlarından mutlaka bilgi edinilmeli, şikâyet edilen tarafta eden tarafta eşit bir şekilde soruşturmaya dâhil edilmeli. Kadın erkek ayrımı yapılmamalıydı.

K17- Amirlerimin tavrı, tabii ki tarafsız olmalıdır. Her soruşturma geçirene suçlu gözüyle bakılması eğitim çalışanlarını olduğu gibi her sektördeki çalışanı da olumsuz etkileyecek ve çalışma, hizmet üretme motivasyonunu ortadan kaldıracaktır.

K28- Sicil amirlerimizin soruşturmanın her sürecinde yargılayıcı ve suçlayıcı değil daha çok destekleyici yaklaşımlarda bulunmalarını bekliyorum. Aynı yollardan geçen amirlerimizin yaşadığımız

sıkıntılar konusunda empati yapamaması bizi çok üzüyor. Tarafsız olması adaletli olması öncelikli tercihimizdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Eğitim çalışanlarının disiplin soruşturması sonrasında soruşturma konusunun sübuta ermediğinin (şikâyet konusu suçun işlenmediğinin) ortaya çıkması durumunda (idari ya da adli) yapılan başvurulara yönelik görüşleri nelerdir” şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanından yapılan başvurulara yönelik F=39 görüş bildirilmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’da sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6

Disiplin soruşturması sonrasında soruşturma konusunun sübuta ermediğinin ortaya çıkması durumunda yapılan başvurulara yönelik görüşler

Görüşler	f	%
Adli ya da idari başvuru yapmadım	34	87,18
Adli başvuru yaptım	3	7,69
İdari başvuru yaptım	1	2,56
Adli ve idari başvuru yaptım	1	2,56
Toplam	39	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar tarafından F=39 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların disiplin soruşturması disiplin soruşturması sonrasında soruşturma konusunun sübuta ermediğinin (şikâyet konusu suçun işlenmediğinin) ortaya çıkması durumunda (idari ya da adli) yapılan başvurulara yönelik en çok adli ya da idari başvuru yapmadım (f=34) ve adli başvuru yaptım (f=3) sonrasında sırasıyla idari başvuru yaptım (f=1) ve adli ve idari başvuru yaptım (f=1) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları disiplin soruşturması sonrasında soruşturma konusunun sübuta ermediğinin (şikâyet konusu suçun işlenmediğinin) ortaya çıkması durumunda (idari ya da adli) yapılan başvurulara yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K1-Disiplin soruşturma sürecinde şikâyet konusu tarafıma hiçbir zaman açık bir şekilde bilgilendirilmedim. Hukuki süreci başlatacağımı ve bilgi edinme kanunu kapsamında şikâyetçi ve şikâyet konusunu öğrendiğimde şikâyet konusunun tamamen yalan ve iftira üzerine olduğunu öğrendim şikâyetçi hakkında TCK’nın 267 maddesine istinaden iftira davası açtım. Aynı zamanda disiplin soruşturmasının bu asılsız yalan üzerine kurgulandığını belgelendirerek idari mahkemeye başvuruda bulundum.

K4- Yapılan disiplin soruşturması sonucunda şikâyet edenin kamu görevlisi olması halinde suçsuz olan eğitim çalışanı onun hakkında idari şikâyet te bulunmaktadır. Ancak Eğitim çalışanlarına yönelik gerçekleştirilen şikâyetlerin çoğunluğu devlette bir görevli olarak çalışmadığı için, idari olarak şikâyet edilememektedir. Kendi adıma söyleyecek olursam tarafıma yönetilen şikâyet sübuta ermediği zaman maalesef ki bürokratik durumlardan dolayı ne adli ne de idari olarak bir karşı hak arama ortamına giremedim.

K7- Eğitim çalışanı olarak tek ve en iyi bildiğimiz işi yaptığımıza inanıyorum. Sübuta ermeyen 4 bakanlık soruşturmasının içinde bulundum. Şikâyetçimde aynı kişi idi, buna rağmen soruşturma açılması konusunda idare hiç tereddütte bulunmadı. “Adalet Herkese Lazım” üslubu ile yaklaşılan süreç yaşadım. Şikâyetlerden bıktığım halde, karşı dava veya iftira davası açma fikrimi paylaştığımda “uğraşma, değmez” telkini ile karşılaştım. Eğitimci olarak işimizi yapmak taraftarıyız. Ama arkamızda bizi soruşturan makamlar sübuta ermeyen soruşturma sonunda bizim hakkımız savunan Karşı soruşturma veya dava hizmetin ide başlatmasını bekleriz. Kamu davası hükmünde bizim şikâyetçi olmamızı teşvik ederek. Hatta bize bırakmadan.

K27- Eğitim çalışanları olarak bazen kanunu uygularken vatandaşın menfaatine ters düşen uygulamalar yapabiliyor. Nu durumda vatandaşın tepkisine, haksız suçlamasına, iftirasına maruz kalabiliyoruz. Böyle bir süreç yaşadım kanunu uygularken yaptığım işlem ilgili velinin çıkarlarına ters düştüğü için beni şikâyet etti yalan ve iftiraya uğradım. Bunların gerçek olmadığını ortaya çıkardım ama çamur at izi kalsın çalışan uğraşsın mantığı ile ben mağdur edildim. İdari başvuruda bulundum. Cezam kaldırıldı.

K38- Ben iki kere soruşturma öncesinde şikâyetçi oldum. Aslında uğradığım hakaretler nedeniyle şikâyetçi olduğum için soruşturma geçirdim. Bunlardan bir tanesinde veli cezaya çarptırıldı. Ancak bu benim işim değildi. Bu sicil amirimin alması gereken bir tedbirdi. Kanun memuru korumaya almıştır. Ancak sicil amirleri kamu davası açılması konusuna asla girmiyor. Benim yaşadığım durumda mağdur bendim davayı da kazanmıştım. Kimse beni korumadığı için bu işi kendim yapmak zorunda kaldım. Bu işlemler kişisel ilişkilerimle ilgili değildi devleti temsil etmekle görevli olduğum işimle alakalıydı. Ama birçok arkadaşım bu durumdan bir haber kimse kolay kolay adli ya da idari başvuru yapmıyor. Birçoğunun mevzuat hakkında bilgisi yok sadece yakayı kurtardıklarına bakıyor. Konuştuğumuz zamansa böyle bir hakları olduğunu bilmediklerini ifade ediyorlar.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Eğitim çalışanlarının sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının mesleki verimlilik/motivasyon üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir” şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanından sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının mesleki verimlilik/motivasyon üzerindeki etkilerine yönelik F=92 görüş bildirilmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7

Sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının mesleki verimlilik/motivasyon üzerindeki etkilerine yönelik görüşler

Görüşler	f	%
Motivasyonum düştü.	31	33,70
Verimliliğimi düşürdü.	25	27,17
Güvenimi kaybettim.	8	8,70
Fedakârlıkta bulunmak istemiyorum.	5	5,43
Moralimi bozdu.	5	5,43
Baskı yaratıyor.	5	5,43
İletişimimi olumsuz etkiledi.	4	4,35
Mesleğime ve kurumuma inancımı kaybettim.	3	3,26
Risk almıyorum.	2	2,17
İş doyumumu olumsuz etkiledi.	2	2,17
Verimliliğimi ya da motivasyonumu etkilemedi.	2	2,17
Toplam	92	100

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılar tarafından F=92 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının mesleki verimlilik/motivasyon üzerindeki etkilerine yönelik en çok motivasyonum düştü (f=31) ve verimliliğimi düşürdü (f=25) sonrasında sırasıyla güvenimi kaybettim (f=8), fedakârlıkta bulunmak istemiyorum (f=5), moralimi bozdu (f=5), baskı yaratıyor (f=5), iletişimimi olumsuz etkiledi (f=4), mesleğime ve kurumuma inancımı kaybettim (f=3), risk almıyorum (f=2), iş doyumumu olumsuz etkiledi (f=2) ve verimliliğimi ya da motivasyonumu etkilemedi (f=2) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun

işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının mesleki verimlilik/motivasyon üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K3- Mesleki açıdan değerlendirildiğinde haksız yere şikâyet maruz kalıp yine kendimi başkalarına anlatmak zorunda bırakılmak beni çok yıprattı. Her an ve her veli tarafından şikâyet edilecekmiş duygusuna kapılıp işime odaklanamadım. Yaptığım işi ve kendimi sorgulamaya başladım. Aslında işimi yaparken dışardan ve kurumdan gelebilecek asılsız iddialara ne kadar açık ve korunmasız olduğumu fark ettim.

K10- Her ne kadar şikâyet konusu suçu işlenmediğim ortaya çıkmış olsa da kesinlikle disiplin soruşturması geçirmek motivasyonumu olumsuz etkilemiştir. Özellikle işlemediğim bir suç isnat edilmesi daha çok üzmüştür beni. Verimlilik konusunda da disiplin soruşturmasına harcadığım zamanı okulum için harcaşabilirdim. Ortalama bir haftamın verimsiz geçmesine neden oldu.

K16- Mesleki motivasyonumu düşürdü ve amirlerime olan inancım ve bakış açım değişti. Mesleki olarak öğrencilere faydalı olamadığımı düşünüyorum. Bundan sonraki yapacağım çalışmalarımı da etkileyeceğini düşünüyorum.

K27- Ben artık emeğimi boş yere harcadığımı düşünüyorum. Haksız bir itham ve iftiraya maruz kalmak mesleki verimliliğimi ve motivasyonumu olumsuz etkiledi. Daha önceleri daha fazla özverili çalışıyordum artık fedakârlık yapmak istemiyorum. Artık mesleğim konusunda risk almıyorum. İşleri zamana yayıyorum. Kendimi geri çektim.

K29-Yaşadığım disiplin soruşturması sürecinde meslek hayatımın en verimsiz zamanlarını yaşadım. Günlerce kâbus gördüm. Eğitimcilik ideallerimi tekrar tekrar haftalarca sorguladım. Öğrencilerle yakın olmamaya çalıştım. Nöbetçilik yaparken ne pahasına olursa olsun öğrencilere fiziksel olarak dokunmama kararı aldım ve o günden bu yana da bu kararımı uygulamaya devam ediyorum.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Eğitim çalışanlarının sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının kurum içi iletişim süreci üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir” şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanından sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının mesleki kurum içi iletişim süreci üzerindeki etkilerine yönelik F=51 görüş bildirilmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 8

Sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının kurum içi iletişim süreci üzerindeki etkilerine yönelik görüşler

Görüşler	f	%
İletişim sürecini olumsuz etkiliyor	23	45,10
İletişimimi etkilemedi	13	25,49
Okul iklimini olumsuz etkiliyor	8	15,69
Stres yaratıyor.	3	5,88
Karşılıklı güven ortamı oluşturdu	2	3,92
Diğer	2	3,92
Toplam	51	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcılar tarafından F=51 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının kurum içi iletişim süreci üzerindeki etkilerine yönelik en çok iletişim sürecini olumsuz etkiliyor (f=23) ve iletişimimi etkilemedi (f=13) sonrasında sırasıyla okul iklimini olumsuz etkiliyor (f=8) , stres yaratıyor (f=3), karşılıklı güven ortamı oluşturdu (f=2) ve diğer (f=2) şeklinde görüş bildirdiği

görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının kurum içi iletişim süreci üzerindeki etkilerine üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K4- Kurum içerisinden yapılan bir şikâyet ve akabinde sübuta ermediği zaman maalesef ki kurum içerisindeki şikâyet eden ve edilen arasındaki iletişim bağı ya kopuyor ya da çok zayıflıyor Bu da diğer çalışanları ve tüm ortamı olumsuz etkilemekte ve tedirgin etmektedir.

K13- Soruşturma geçirdiğimde ben şikâyet eden kişiyle mesai dışında hiçbir paylaşımda bulunmak istemedim. Haksızlık etmemek için çok uğraş verdim ama insan yine de karşıdakinin attığı iftirayı kafasından bir türlü atamıyor.

K19- Kurum içi arkadaşlarım da çok üzüldü ve bana inanılmaz destek verdiler. Sürekli yanımda oldular ve beni hiç yalnız bırakmadılar. Moralimi yükseltmek için ellerinden geleni yaptılar.

K38- Bu şikâyetin içeriğine göre değişiyor. Kurum içinden bir şikâyet söz konusu olunca arkadaşlarımızla olan ilişkilerimiz bozuluyor. Kimden ne çıkacak diyoruz. Okuldaki huzurumuz ve çalışma barışımız bozuluyor. Dedikodular bitmiyor acaba benim hakkımda ne diyor diye düşünüyoruz. İş birliği yapamıyoruz. Okul dışından bir şikâyet varsa ve arkadaşlarımızla iletişimimiz iyi ise birbirimize destek olmaya ve kollamaya çalışıyoruz.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Eğitim çalışanlarının sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin sonucunda çalışanın korunma hakkı çerçevesinde çalışanın lehine kamu davası açılmaması durumunun örgütsel bağlılık/ güven duygusu üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir” şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanı tarafından sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmaları sonucunda çalışanın korunma hakkı çerçevesinde çalışanın lehine kamu davası açılmaması durumunun örgütsel bağlılık/ güven duygusu üzerindeki etkilerine yönelik F=90 görüş bildirilmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 9’da sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 9

Sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmaları sonucunda çalışanın korunma hakkı çerçevesinde çalışanın lehine kamu davası açılmaması durumunun örgütsel bağlılık/ güven duygusu üzerindeki etkilerine yönelik görüşler

Görüşler	f	%
Örgütsel güvenimi olumsuz etkiledi.	28	31,11
Örgütsel bağlılığımı olumsuz etkiledi.	22	24,44
Kendimi yalnız hissediyorum.	9	10
Güvende hissetmiyorum.	6	6,67
Motivasyonumu düşürdü.	5	5,56
Verimliliğimi düşürdü.	5	5,56
Korunmadığımı düşünüyorum.	4	4,44
Mesleğimden soğudum.	4	4,44
Aidiyetim kalmadı.	2	2,22
Psikolojik anlamda olumsuz etkiledi.	2	2,22
Risk almıyorum.	2	2,22
Olumsuz etkilemedi.	1	1,11
Toplam	90	100

Tablo 9 incelendiğinde katılımcılar tarafından F=90 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmaları

sonucunda çalışanın korunma hakkı çerçevesinde çalışanın lehine kamu davası açılmaması durumunun örgütsel bağlılık/ güven duygusu üzerindeki etkilerine yönelik en çok örgütsel güvenimi olumsuz etkiledi (f=28) ve örgütsel bağlılığımı olumsuz etkiledi (f=22), kendimi yalnız hissediyorum (f=9), güvende hissetmiyorum (f=6), motivasyonumu düşürdü (f=5), verimliliğimi düşürdü (f=5), korunmadığımı düşünüyorum (f=4), mesleğimden soğudum (f=4), aidiyetim kalmadı (f=2), psikolojik anlamda olumsuz etkiledi (f=2), risk almıyorum(f=2) ve olumsuz etkilemedi (f=1) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmaları sonucunda çalışanın korunma hakkı çerçevesinde çalışanın lehine kamu davası açılmaması durumunun örgütsel bağlılık/ güven duygusu üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K3-Sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarında çalışanın korunma hakkı çerçevesinde çalışanın lehine kamu davası açılmaması durumu her zaman ki gibi sahipsizlik duygusu yaşamama, yaptığım işte bazı çekinceler hissetmeme, tekrar aynı duruma maruz kalma korkusu ile olaylara nötr bakamama, işten soğumama, işim gereklerini değil de karşı tarafın memnun etme adına hareket etmeme neden oldu. Mesleki anlamda işin gereklerini yapmanın önemsiz olduğunu günü kurtarma mantığının doğru olduğunu düşünmeye başladım.

K6-Kamu çalışanı olarak kamu davası açılması gerektiğini düşünüyorum zira gerekli gereksiz şikâyetler ve uğradığımız iftiralar eğitim çalışanının gün güne motivasyonunu düşürüyor ve tükenmişliğe neden oluyor eğitim çalışanları mesleklerini yaparken artık korktukları için arkasında duracak kimse olmadığını düşündüklerinden eğitim öğretimde ciddi disiplin sorunları yaşıyor ve görmezden gelmeye başlıyorlar. Bu durum da güvenleri tamamen bittiğini gösteriyor. Olayların kapatılmaya çalışılması hiçbir yaptırımın olmaması eğitimi sekteye uğratıyor.

K9- Kesinlikle uygulamaya tam anlamıyla geçilmeli nasıl ki diğer kurumlar örneğin doktorlar polisler vb. bakanlık düzeyinde korunuyorsa eğitimcinin de böyle olması gerekir. Ayrıca kişinin kendini savunmasından çok üst amirlerinin savunması psikolojik ve sosyolojik yönden olumlu bir yaklaşım olur. Zaten Türk toplumu olarak başkalarından olay duymak daha inandırıcı gibidir olumlu yönde yapılacak haber ya da söylemler kişiyi güvende hissettirir.

K17- Çalışan lehine kamu davası açılması, birçok asılsız şikâyet i de önleyeceği için talep edilmeye gerek bırakılmadan açılmalıdır. Herhangi bir asılsız şikâyet sonucu zamanını harcamak zorunda kalan, motivasyonu düşen çalışan kendi haklarını koruyacak bir mekanizmaya ihtiyaç duymaktadır. Bunun gerçekleşmemesi çalıştığı kuruma bağlılığı olumsuz etkilemektedir.

K33- Elbette ki idari makamlarımız tarafından, tarafımıza sübuta ermemiş bu şikâyet ve soruşturma ile ilgili şikâyet te bulunan kişi ya da kişiler hakkında gerekli ve yeterli işlemlerin yapılmasını bekledik. Lakin herhangi bir işlem yapılmadı. Az da olsa kurumumuza güven duygumuz ve samimiyetimiz zedelendi. Az da olsa dedim çünkü bu bozuk ve rahatsız sistem mesleğimizin rutini haline gelmiş durumda. İstemesek de alışmak zorunda kaldık. Bu şekilde yolumuza devam ediyoruz.

K38- Bu durumu o kadar çok yaşadım ki düştüğünüzde kimse yanınızda olmuyor. Tek başınıza mücadele ediyorsunuz. Ben kendi adıma kendi çıkarıma çalışmıyorum. Devletin amaçları ve refahı için bana verilen görevi en iyi şekilde yapmaya çalışıyorum. Ancak ne yazık ki her an düşebilirim ve düştüğümde elimden tutacak bir amir ya da başkası yok kendimi çok yalnız hissediyorum. Bu durum kendimi güvende hissetmememe neden oluyor. Örgütüme güvenmiyorum. Bu durum bağlılığımı da olumsuz etkiliyor. Günden güne azaltan bir etki oluşturuyor.

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetler hususunda yürütülen politikalar hakkındaki öneriler nelerdir" şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanından eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetler hususunda yürütülen politikalar hakkındaki önerilere yönelik F=103 görüş bildirilmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 10'da sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 10

Eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetler hususunda yürütülen politikalar hakkındaki önerilere yönelik görüşler

Görüşler	f	%
Şikâyetler ön incelemeden geçirilmeli	18	17,48
İsnat ve iftiralara yaptırım uygulanmalı	16	15,53
Çok fazla şikâyetle maruz kalıyoruz önü alınmalı	15	14,56
Çalışan mağdur edilmemeli	8	7,77
Şikâyetlerin mobbing unsuru olarak kullanılmasına müsaade	7	6,80
Uygulanan politikalar şikâyetçilerin motivasyonunu artırıyor	7	6,80
Çalışanları koruyucu kanunlar ve politikalar geliştirilmeli	6	5,83
Psikolojik olarak olumsuz etkiliyor tedbir alınmalı	5	4,85
CİMER kaldırılmalı	5	4,85
Eğitim öğretimi aksatmasına müsaade edilmemeli	4	3,88
Performansı düşürüyor	3	2,91
Tarafsız uygulamalar yapılmalı	3	2,91
Motivasyonu düşürüyor	3	2,91
Örgütsel güveni ve bağlılığı olumsuz etkiliyor	2	1,94
Çalışanlar hakları konusunda bilgilendirilmeli	1	0,97
Toplam	103	100

Tablo 10 incelendiğinde katılımcılar tarafından F=103 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetler hususunda yürütülen politikalar hakkındaki önerilere yönelik en çok şikâyetler ön incelemeden geçirilmeli (f=18) ve isnat ve iftiralara yaptırım uygulanmalı (f=16), çok fazla şikâyetle maruz kalıyoruz önü alınmalı (f=15), çalışan mağdur edilmemeli (f=8), şikâyetlerin mobbing unsuru olarak kullanılmasına müsaade edilmemeli (f=7), uygulanan politikalar şikâyetçilerin motivasyonunu artırıyor (f=7), çalışanları koruyucu kanunlar ve politikalar geliştirilmeli (f=6), psikolojik olarak olumsuz etkiliyor tedbir alınmalı (f=5), CİMER kaldırılmalı (f=5), eğitim öğretimi aksatmasına müsaade edilmemeli (f=4), performansı düşürüyor (f=3), tarafsız uygulamalar yapılmalı (f=3), motivasyonu düşürüyor (f=3), örgütsel güveni ve bağlılığı olumsuz etkiliyor (f=2) ve çalışanlar hakları konusunda bilgilendirilmeli (f=1) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetler hususunda yürütülen politikalar hakkındaki önerilere yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K3- Eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetler hususunda yürütülen politikalar genellikle devlet memuru mantığının getirdiği memur her zaman emre amade, hizmet alan vatandaş her zaman haklı mantığı ile hareket edilmekte, devlet memuruna bu anlamda bir şikâyet edilme, soruşturulma, ceza verme, korkutma ile olumsuz psikoloji yaşatılmaktadır. Yani memur zaten hizmet verirken 1-0 yenik başlamaktadır. Devletin şikâyet mekanizması genelde dijital ortamlarda keyfi bir şekilde ve şikâyetçinin lehine hızlandırılmış bir halde devam etmektedir. Şikâyet konusunun soruşturmaya değer bir durum olduğuna bakılmamaktadır. En azından bu noktada bir eleme süzgeci geliştirilmelidir.

K9- Eğitimcilerin diğer memurlar gibi düşünüldüğü 657 devlet memurları kanunu yanı sıra meslek kanunun çıkması ve ayrıntılı yaşanmış yaşanabilecek olay olgular ışığında kanun mevzuat belirlenmeli. Eğitimcilerin mesleki haklarını çok iyi bilmesi benimsemesi aynı zamanda mevcut kanun ve yasalara uygun hareket etmesi gerekir. Mevcut yasalara tamamen uyan ile uymayan adaletli ayrılmalı ve yöresel mahalli olarak ayrıcalık göstermemeli. Örneğin Aydın da bir öğretmen ile doğuda Anadolu da bir öğretmen aynı tutumla karşılaşmalı.

K22- MEB' in uyguladığı CİMER'i uygun bulmuyorum. Soruşturma adil kişiler tarafından tarafsız ve önyargısız yürütülmeli. İlçe ve il hukuk bürolarında mutlaka hukukçu birinin soruşturma geçirenlere

“hakları, izleyeceği yol, adli ve idari süreçlerde yol gösterilmeli. Her iki tarafa da. Sendikalar, hatırlı kişiler, makamı yüksek kişiler soruşturma sürecinde aba altından sopa göstermemeli. Haklı ile haksız; kişinin makam gücü, nüfuz sahibi olması, milletvekili, daire başkanı gibi kişilerden bağımsız olarak ayırmalı.

K26--Önceki soruda da açıkladığım üzere ve mesleki tecrübeme dayanarak şunu söyleyebilirim. Maddi delil, yeterli belge, somut içerik, kanıtlayıcı doküman vs. olmadan sadece ithamla başlatılan inceleme/ soruşturmalar çok büyük oranla sübuta ermemektedir. İtham edilenin ruh hali ve verimliliğinin de göz önünde bulundurulması ve başvuruların süzgeçten geçirilmesinin daha faydalı olabileceğini düşünüyorum.

K33--Eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetleri muhakkak bir ön komisyondan geçirilmesi ve öğretmene aksettirilmeden bir ön değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Şikâyetin soruşturmaya mevzu bahis olup olmadığı nihayete ermeli ve direk öğretmene aksettirilmemelidir. Eğitimde öğretmenim motivasyonu ve eğitime katkısı çok büyüktür. Böyle bir personelin motivasyonunun düşmesi demek, insan faktörünün ortaya çıkıp moral ve motivasyonunun zedelenmesi ve görevini tam anlamıyla yapamaması demektir. Bu durum kamuya da, topluma da çok ciddi sıkıntı yaratacak ve zarara uğratacaktır. Bu durum kamu çalışanının görevini yapmasına engel olmak kapsamında ilgili kişi ya da kişiler hakkında gerekli iş ve işlemlerin ilgili makamlarca gerçekleştirilmesi gerekir. Sübuta ermeyen soruşturmanın ilgili makamlarca hesabının sorulması gerekir. Sümen altı yapılmaması gerekir. Ayrıca öğretmen meslek kanununda bu konuya önemle yer verilmesi ve çözüme ulaştırılması gerekir. Eğitimin bel kemiği öğretmenlerin korunması ve bu korumanın yasalaştırılması elzemdir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Eğitim çalışanlarının yürütülen disiplin soruşturması politikaları hakkındaki önerileri nelerdir” şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanı tarafından eğitim çalışanlarının yürütülen disiplin soruşturması politikaları hakkındaki önerilerine yönelik F=92 görüş bildirilmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 11’de sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 11

Eğitim çalışanlarına yönelik yürütülen disiplin soruşturması politikalarına yönelik öneriler

Kodlar	Görüşler	f	%
Soruşturma öncesi politikalarla yönelik öneriler	Ön inceleme yapılmadan soruşturma	11	11,96
	Her şikâyet soruşturmaya	4	4,35
	Soruşturmacı eğitimleri artırılmalı.	3	3,26
	Soruşturan ve soruşturulan tanındık	2	2,17
	Usulüne uygun başvurular işleme	2	2,17
	Online başvurular ücrete tabi tutulmalı.	2	2,17
Soruşturma süreci politikalarına yönelik öneriler	Tarafsız yürütülmeli.	9	9,78
	Adaletli yapılmalı.	7	7,61
	Ön yargılı olunmamalı.	5	5,43
	Mevzuat çerçevesinde yürütülmeli.	6	6,52
	Soruşturmalar yetkin kişiler tarafından	5	5,43
	Siyasi baskıdan uzak yürütülmeli.	4	4,35
	Soruşturma konusu iyi araştırılmalı.	3	3,26
	Süreç iyi yönetilmeli.	3	3,26
	Çalışan yıpratılmamalı.	3	3,26
	Şeffaf olmalı.	2	2,17
	Gizlilik ön planda olmalı.	2	2,17
	İsnat ve iftiralara karşı yaptırım	9	9,78
Soruşturma sonrası	Çalışan korumaya yönelik politikalar	6	6,52

Yasalarla alınacak Suç ve cezalar konusunda kanunlarda	2	2,17
tedbirlere yönelik İl ve İlçe MEM'lerde hukuk bürosu	2	2,17
Toplam	92	100

Tablo 11 incelendiğinde katılımcılar tarafından F=92 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların eğitim çalışanlarına yönelik disiplin soruşturması politikaları hakkındaki önerilere yönelik en çok soruşturma süreci politikalarına yönelik öneriler (f=49) ve soruşturma öncesi politikalara yönelik öneriler (f=24) sonrasında sırasıyla soruşturma sonrası politikalara yönelik öneriler (f=19), yasalarla alınacak tedbirlere yönelik öneriler (f=10) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları eğitim çalışanlarına yönelik disiplin soruşturması politikaları hakkındaki önerilere yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K4-Eğitim çalışanlarına yönelik disiplin soruşturmasındaki politika konusunda önerim öncelikle şikâyet başvurularının daha sağlıklı ve gerçekten doğru başvuruların alınması için bazı yöntemler oluşturulmalıdır. Sıralayacak olursak; Şikâyetçinin internet üzerinden başvurular için cüzi bir miktar para karşılığının olması. Gereksiz bir şikâyetle adli ve idareyi soruşturmanın kendisine döneceğine dair bir sözleşme imzalanması. Öğrencilerden öğretmenlerini şikâyet edenler için sübuta ermediği durumlarda okulunda kendisi hakkında disiplin soruşturması açılması gerçek dışı şikâyet başvurularının önüne geçecektir. Şikâyet eden ve edilen de kamu çalışanı ise şikâyet eden kişinin şikâyet konusu sübuta ermediği durumda kendisine ceza teklif edilmesi gerçek dışı başvuruların önüne geçecektir.

K26- Kamu hizmetlerinin belli bir düzen içerisinde yürütülmesinin sağlanması ve korunması adına yürütülen disiplin soruşturmasında disiplin suçu oluşturan eylemlere karşı getirilen yaptırımlar disiplin hukuku kurallarına göre düzenlenmiş ve disipline konu suçlar ve bunlara uygulanacak cezalar belirlenmiştir. Önemi yadsınamayacak olan disiplin soruşturmaları yürütürken azami özen gösterilmeli ve usule aykırı en ufak bir işlem tesis edilmemelidir. Ancak sübuta ermeyen fiillerle ilgili olarak ise; şikâyet sahibine de bir yaptırım uygulanabilir olması mesnetsiz şikâyetlerin önüne geçilmesi konusunda bir aşama olabileceğini düşünüyorum.

K33-Muhakkak şikâyetlerin bir ön komisyondan ön değerlendirmeden geçmesi gerekmektedir. Öğretmene aksettirilmeden öğretmen dışında çalışmalarla soruşturmaya gerek duyulup duyulmadığı nihayete erdirilip bu yönde hareket edilmelidir. Öğretmenin, öğrencinin ve kamunun menfaati göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmene karşı yapıcı, adil ve saygılı davranılmalıdır. Soruşturma sürecinde öğretmen kesin suçludur muamelesi yapılmamalıdır. Eğitim çalışanına bu işlemlerin rutin bir işlem olduğu ve herhangi bir sıkıntı olmadığı hissiyatı önemiyetle verilmelidir.

K38-Yapılan her şikâyetin ön inceleme yapılmadan soruşturmaya dönüştürülmemesi gerekmektedir. Ön incelemelerin etkili ve gizlilik içinde yapılması, personele potansiyel suçlu muamelesi yapılmaması gerekmektedir. Benim amirim bana güvenmezse ben ona nasıl güvenebilirim. Örneğin bir soruşturmada velinin ifadesi benim yanımda alında veliye bu işin kurdu kendini her türlü kurtarır sen nasıl kurtaracaksın ifadesi bir müfettiş tarafından kullanıldı. Soruşturma yine sübuta ermedi. Bakın suçsuz olduğum bir durumda bile velinin gözünde güvenilmez ve potansiyel suçlu ilan edildim. Bu profesyonel bir soruşturmacının yapamaması gereken bir iş. Gelen müfettiş ya da muhakkiklerin soruşturma usul ve esasları çerçevesinde tarafsız ve dedikoduya yer vermeyecek şekilde işlerini yapması gerekiyor. Bu konuda gerekli eğitimlerin verilip sürecin bizim ve onların yaptığı iş açısından daha düzgün şekilde yönetilmesi gerekiyor. Ayrıca soruşturma sürecinin dış etkilere kapalı şekilde yürütülmesi gerekiyor. Soruşturma sürecinin uzatılması ise ayrı bir sorun. Bazen saçma sapan bir şikâyet iki hafta eğitim öğretimin her türlü aksatılmasına neden oluyor. Bir de memurun savunması alınmadan disiplin cezası verilebiliyor. Ya da kanunda suç olarak belirlenmemiş bir şikâyet başka bir başlık altına alınıp gereğinden daha ağır ya da alakasız bir ceza verilebiliyor. Birde kişiden kişiye farklı uygulamalar yapılabiliyor. Aynı suçtan bir personele cezai işlem yapılırken bir diğerine ceza verilmiyor

ya da aynı şikâyetle maruz kalan birine soruşturma açılmayıp rapor istenirken bir diğerine soruşturma açılabilir. Uygulamada ikilik var bunun çözülmesi gerekiyor.

Araştırmanın onuncu alt problemi “Eğitim çalışanlarının disiplin soruşturmaları süreci ve sonunda eğitim çalışanlarının korunması hususundaki önerileri nelerdir” şeklindedir. Araştırmaya katılan 39 eğitim çalışanı tarafından eğitim çalışanlarının yürütülen disiplin soruşturması politikaları hakkındaki önerilerine yönelik F=108 görüş bildirilmiştir. Görüşlere yönelik kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 12’de sunulmuştur. Tablo altında doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 12

Eğitim çalışanlarının korunması hususuna yönelik öneriler

Kodlar	Görüşler	f	%
Önleyici tedbirlere yönelik öneriler	Mevzuata çalışanları işleriyle ilgili	10	9,26
	CİMER ve MEBİM kapatılmalı.	3	2,78
	Şikâyet zorlaştırılmalı.	3	2,78
	Diğer	2	1,85
Soruşturma öncesine Soruşturma sürecinde yönelik öneriler	Somut delillere dayanan şikâyetlere		
	Çalışan yalnız bırakılmamalı.	13	12,04
	Adaletli uygulamalar yapılmalı.	7	6,48
	Süreçte gizliliğe önem verilmeli.	7	6,48
	Çalışanın itibarı korunmalı.	4	3,70
	Çalışan kendini güvende hissettirilmeli.	4	3,70
	Soruşturma sürecinde çalışan	4	3,70
	Tarafsız uygulamalar yapılmalı.	4	3,70
	Ön yargılı uygulamalar yapılmamalı.	3	2,78
	Şikâyetçinin kimlik bilgileri	3	2,78
	Soruşturmalar ivedilikle	2	1,85
	Diğer	2	1,85
Soruşturma sonrasında alınacak tedbirlere yönelik öneriler	Asılsız şikâyetlere yaptırım	12	11,11
	Çalışanlara psikolojik destek verilmeli.	5	4,63
	Hukuk büroları çalışan hakları	5	4,63
	Sübuta ermeyen soruşturmalarda	4	3,70
	Çalışanlar korunma hakkından aktif bir	3	2,78
	Korunma hakkının kapsamı	1	0,93
Toplam		108	100

Tablo 12 incelendiğinde katılımcılar tarafından F=108 görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcıların eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetler hususunda yürütülen politikalar hakkındaki önerilere yönelik en çok Soruşturma sürecinde yönelik öneriler (f=51) ve Soruşturma sonrasında alınacak tedbirlere yönelik öneriler (f=30) sonrasında sırasıyla Önleyici tedbirlere yönelik öneriler (f=18) ve soruşturma öncesine yönelik öneriler (f=10) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim çalışanları eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetler hususunda yürütülen politikalar hakkındaki önerilere yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

K3- Şikâyetçinin kimlik bilgilerinin saklı tutulması asılsız suçlamada bulunma cesaretini artırmaktadır. Soruşturma sürecinde bizlere hukuki anlamda danışmanlık yapacak ve psikolojik destek sağlayacak birimlerin bulunması gerekir. Şikâyetçi şikâyetinin asılsız veya gereksiz olduğu tespit edilirse aleyhinde şikâyetçi olunacağı konusunda bilgilendirilmeli ve bizimde böyle bir şikâyet hakkımız olmalıdır. Şikâyet konusu hakkında somut delil sunulmalı hikayeleştirilmiş olaylar üzerinden soruşturma yapılmamalı.

K12- Eğitim çalışanlarının itibarı her zaman korunmalıdır. Bu kadar itibarsızlaştırılan bir meslek grubunun geleceğin yetişkinlerini iyi yetiştirmesini beklemek bence hayal ürünüdür. Üstüne bir de mesnetsiz suçlamalarla kendini aklamaya çalışan eğitim çalışanları politika belirleyenler ve bakanlık tarafından yalnız bırakılmamalıdır. Bakanlık gerek soruşturma aşamasında, gerekse de Bakanlık personellerinin karşılaştığı saldırılarda personelin yanında olduğunu lafla değil etkili bir disiplin yönetmeliği ortaya çıkarılmalıdır. Şikayetler ivedilikle sonlandırılmalı, ciddi manada motivasyon kaybına neden olacak şekilde uzatılmamalıdır. Müfettişler dünyadaki değişik ülkelerdeki uygulamaları yakinen takip etmeli ara ara bu müfettişler yurtiçi ve yurtdışı eğitimlere gönderilmeli ve örnek uygulamalar yerinde tespit edilmelidir. Asla kadın erkek, sendikal ayrım yapılmamalı, sendikaların suçlu olan kişilerin yanında bulunup suçluysa suçsuz hale getirme girişimleri adilane bir şekilde kim olursa olsun sonuçlandırılmalıdır. Eğitim çalışanlarının adalete olan inançlarının yok olmaması, ama canım sende moduna gelmemesi için suçlu cezasını mutlaka çekmeli, suçsuzlar da ivedilikle suçlamalardan iftiralardan aklanmalıdır.

K34-Öğretmen mental ve psikolojik olarak korunmalı ve desteklenmelidir. Eğitim çalışanı, şikâyet edene karşı korunmalıdır. Eğitim çalışanının itibarı ve imajı korunmalıdır. Soruşturmanın olabildiğince gizli yapılması gerekmektedir. Eğitim çalışanının, asla kendini suçlu hissetmemesi gerekmektedir. Eğitim çalışanı, bu süreçten sonra hızlı bir şekilde toparlanıp görevine en iyi şekilde devam edebilmesi için gerekli destek sağlanmalıdır.

K38-657 sayılı DMK memura bir korunma hakkı vermişken disiplin amirlerinin bunu uygulamaktan kaçınması çalışanların korunmasız kalması kendini yalnız hissetmesini örgütsel güven ve bağlılıklarının olumsuz etkilenmesini ve özelde disiplin amirine genelde devlete olan güvenini sarsmakta ve özverili bir şekilde çalışmamasına neden olmaktadır. Bu nedenle bu haktan etkili bir şekilde faydalanmalarının sağlanması gerekmektedir. Kanunun bu konuda açık kapı bırakmamaktadır. Bunun yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu konuda gereken tedbir alınmalıdır. Ayrıca bu topluma da yansıtılmalıdır. İnsanlar çıkarlarına ters düşen durumlarda hemen bunu mobbing unsuru olarak kullanmamalıdır. Korunma hakkının kapsamı genişletilmeli ve bu konuda memurun kendisinin başvurması beklenmemelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Bulgular mevcut literatür çerçevesinde incelenerek yorumlanmış ve tartışılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular “Soruşturma öncesine yönelik görüşler, Soruşturma sürecine yönelik görüşler, Çalışan üzerindeki etkilerine yönelik görüşler” başlıkları altında incelenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen bulgulara göre katılımcılar en çok soruşturma sürecine yönelik görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda soruşturma uygulamalarının uzun sürdüğünü, taraflı yapıldığını, sonrasında sırasıyla mevzuatta yer alan usullere göre yapılmıyor, ön yargılı yapılıyor(potansiyel suçlu) ,gizliliğe riayet edilmiyor, süreç hakkında bilgilendirme yapılmıyor, somut delil olmadan yapılıyor, mevzuata uygun yapılıyor, diğer başlığı altında ise ifadelerin savunma olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir. Soruşturma sürecine yönelik görüşler incelendiğinde Çelik’in (2010) araştırmasında gerçekleştirilen soruşturma dosyalarını yapılan hatalar yönünden incelediği araştırma sonuçlarından soruşturmalarda usul ve esaslar yönünden yapılan hatalarla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca müfettişlerin, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin soruşturma görevinin yerine getirilmesinde yaşadıkları sorunların incelendiği; Ayvaz (2017), Beyhan (2008), Çınarlı (2011), Düztepe (2019), Erdem (2010), Ekinci ve Sabancı (2020), Ersöz ve Serttaş (2019), Göçgün (2012), Görgülü (2007), Karaman(1983), Özmen ve Şahin (2010), Şirin ve Dal (2017) ve Ünal ve Kafalı (2017) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan Soruşturma öncesine yönelik görüşler kategorisi incelendiğinde; Her şikâyet soruşturmaya çevriliyor (Erdem, 2010; Özmen & Şahin, 2010), muhakkik görevlendirilmesi olumlu Kurum işleyişine hâkim kişilerce yapılmalı (Düztepe, 2019; Ekinci & Sabancı, 2020; Şirin & Dal, 2019; Ünal & Kafalı, 2017), CİMER ve MEBİM' e yapılan her şikâyet üzerine soruşturma açılıyor (Erdem, 2010; Ersöz & Serttaş, 2009), ön inceleme yapılmıyor (Beyhan 2008; Erdem, 2010; Ersöz & Serttaş, 2019; Karaman, 1983; Özmen & Şahin, 2010, Şirin & Dal, 2017; Ünal & Kafalı, 2017, soruşturmanın haberi olmadan soruşturma başlatılıyor şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları literatürde yer alan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Ancak Düztepe (2019), Ekinci ve Sabancı (2020) araştırma sonuçlarının okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesinin kurum işleyişine hâkim olmaları nedeniyle soruşturulanlar tarafından olumlu görüldüğü ancak görevlendirilenler tarafından olumsuz algılanması nedeniyle tutarlılık göstermediği belirlenmiştir.

Çalışan üzerindeki etkilerine yönelik olarak; çalışanı olumsuz etkiliyor (Ayvaz, 2017), çalışan korunmuyor (Ersöz & Settaş, 2019) Şikâyet ve soruşturmalar çalışanlar için mobbing unsuru olarak kullanılıyor (Göçgün, 2012), verimliliği düşürüyor (Genç, 1990), isnat ve iftiraya maruz kalıyoruz (Ersöz & Serttaş, 2019; Gözler, 2007), motivasyonu düşürüyor (Genç, 1990) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarının literatürde yer alan araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların soruşturma sürecinde disiplin amirinin tutumuna yönelik en fazla görüşü disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumuna yönelik olumlu görüşler kategorisinde bildirdiği görülmektedir. Katılımcıların soruşturma sürecinde disiplin amirinin olumlu tutumuna yönelik en çok yapıcı ve destekleyici sonrasında sırasıyla tarafsız, gerekli bilgilendirmeyi yaptı, haklarını korudu, adaletli, mevzuata uygun davrandı, ön yargılı değildi ve süreç içinde aktif olarak yer aldı şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Disiplin soruşturması sürecinde disiplin amirlerinin tutumuna yönelik olumsuz görüşler incelendiğinde katılımcıların soruşturma sürecinde disiplin amirinin olumsuz tutumuna yönelik en çok sürecin tamamen dışındaydı ve ön yargılı sonrasında sırasıyla destek görmedim, siyasi baskılara göre değişiyor, ön inceleme yapmadan soruşturma açtı, taraflı ve empati yapmadı şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde olumsuz görüşler noktasında siyasi baskılara göre değişiyor kategorisinin Uygun (2012), Düztepe (2019), Ayvaz (2017), Göçgün (2012) ve Çınarlı (2011) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Ulusal literatürde disiplin soruşturma sürecinin çalışan gözüyle incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde çalışanların soruşturma sürecinde disiplin amirinin tutumuna yönelik görüşleri çoğunlukla olumlu olmakla birlikte olumsuz görüşlere de rastlanmaktadır. Küçük toplumlar olan örgütlerde de disiplin kavramı ceza ve baskı kavramına eşdeğer görülmektedir (Şimşek, 2004). Disiplin iki yönlü bir kavramdır baskı unsuru olan yönü daha dikkat çekmesine rağmen yapıcı bir özelliğe de sahiptir. Disiplin kuralları bireyi cezalandırmaya yönelik olduğundan daha fazla korumaya yönelik alınmış tedbirlerdir. Disiplinin yapıcı yönüyle bireylerin severek ve isteyerek örgütün hedefleri doğrultusunda çalışmalarının sağlanması hedeflenir (Çelebi, 2013; Eren, 2015). Yapıcı disiplin bireylerin yaptıkları işin aksayan yönlerinin düzeltilmesine yönelik alınan tedbirlerdir. İstenmeyen bir süreç olarak kabul edilen disiplin uygulamalarında disiplin amirlerinin yapıcı, destekleyici ve rehberlik edici bir tutum içerisinde olması bu sürecin personel üzerinde yaratacağı stres ve baskının önüne geçerek kendini güvende hissetmesini de sağlayacaktır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular incelendiğinde soruşturma sürecinde disiplin amirinin tutumunun nasıl olması gerektiğine yönelik en fazla görüşün tarafsız ve adaletli sonrasında sırasıyla süreçte aktif,

yapıcı, destekleyici, iletişime açık, mevzuat çerçevesinde hareket eden, çalışanın haklarını gözeten, empati kurabilen, önyargısız, şeffaf, uzlaştırıcı, rehberlik edici ve gizliliğe önem veren şekilde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarının Bucaktepe (2015) ve Williams ve Hazer (1986) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Disiplin soruşturmaları personelin görevleri gereği karşılaştıkları istenmeyen bir durumdur. Daha öncede ifade ettiğimiz gibi disiplin uygulamaları personelin görevini eksiksiz ve en etkin bir şekilde yerine getirmesi için alınan tedbirlerdir. Ancak çalışanlar özellikle eğitim çalışanları görev alanları gereği toplumla sürekli içi içe çalışmaktadır. Görevlerini yerine getirirken öğrencileri, velileri ve paydaşları ile sürekli etkileşim halindedir. Bu bazen istismara açık bir durum haline gelebilmektedir. Böyle bir süreçte çalışanın disiplin amiri tarafından tarafsız bir tutum içinde desteklenmesi yalnız olmadığını kurumu tarafından korunduğunu hissetmesi örgütsel güven ve bağlılığını olumlu etkileyecek, örgütün başarısını artıracak, olumlu örgüt ikliminin oluşmasına katkıda bulunacak ve yaşanabilecek olumsuz durumların önlenmesini sağlayacaktır. Ayrıca disiplin soruşturma sürecinin çalışan üzerinde baskı ve stres oluşturmamasının önüne geçilebilecektir. Çünkü Örgütsel adalet ve güven birbirinden etkilenen kavramlardır araştırma sonuçlarının literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir (Atay, 2016; Baş, 2010; Demir & İnandı, 2022; Eroğlu, 2014; Özdemir, 2013; Şeşen, 2010).

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular incelendiğinde disiplin soruşturması sonrasında soruşturma konusunun sübuta ermediğinin (şikâyet konusu suçun işlenmediğinin) ortaya çıkması durumunda (idari ya da adli) yapılan başvurulara yönelik en fazla görüşün adli ya da idari başvuru yapmadım sonrasında sırasıyla adli başvuru yaptım, idari başvuru yaptım ve adli ve idari başvuru yaptım şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde çalışanların isnat ya da iftiraya maruz kaldıklarında çoğunlukla herhangi bir başvuruda bulunmadıkları ya da çoğunlukla disiplin amirleri tarafından herhangi bir başvuru yapmadığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarının Ersöz ve Serttaş (2019) araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Ersöz ve Serttaş (2019) ve Göçgün (2012) araştırmasında ifade ettiği üzere çalışanın isnat ve iftiraya maruz kalması halinde gerekli tedbirin bağlı bulunduğu disiplin amiri tarafından personelin başvurusu beklenmeden yapılması gerekmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulguların en dikkat çekici yanı çalışanların korunma hakkından, itiraz yolu ve şartlarından haberdar olmamasıdır. Bu nedenle gerekli girişimlerde bulunmadıklarını ifade etmektedirler. Göçgün (2012) araştırmasında ifade ettiği üzere çalışanların hak ve sorumlulukları konusunda açık, net ve herkes tarafından bilinecek bir şekilde bilgilendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle çalışanlar korunarak hakkaniyetsiz uygulamalarında önüne geçilmiş olunacaktır (Akbulut, 2023; Öztürk, 1998).

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular incelendiğinde sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmasının mesleki verimlilik/motivasyon üzerindeki etkilerine yönelik en fazla görüşün motivasyonum düştü ve verimliliğimi düşürdü, sonrasında sırasıyla güvenimi kaybettim, fedakârlıkta bulunmak istemiyorum, moralimi bozdu, baskı yaratıyor, iletişimimi olumsuz etkiledi, mesleğime ve kurumuma inancımı kaybettim, risk almıyorum, iş doyumumu olumsuz etkiledi görüşlerinin literatürde yer alan diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Akyüz vd., 2013; Angle & Perry, 1992; Atay, 2016; Baş, 2010; Becker vd., 1996; Cohen, 1992; Cook & Wall, 1980; Demir & İnandı, 2022; Dailey & Kirk, 1992; Demiroğlu & Erdoğan, 2013; Eroğlu, 2014; Genç, 1990; İnce & Gül, 2017; Mathieu & Zajac, 1990; Obstroff, 1992; Özdemir, 2013; Şeşen, 2010; Tschannen-Moran, 1998; Whiener, 1982). Ancak verimliliğimi ya da motivasyonumu etkilemedi görüşünün yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermediği görülmektedir. Mesleki verimlilik ve motivasyon kavramları örgütsel güven ve bağlılık duygusundan etkilenen dinamik kavramlardır. Kişiden kişiye tecrübeden tecrübeye farklılık gösterebilmektedir. Yaşanılan olumlu ya da olumsuz bir tecrübe sonucunda personelin kişisel algısına göre şekillenmektedir. Bu nedenle görüşler genel anlamda olumsuzken nötr etkide görülebileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular incelendiğinde sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmalarının kurum içi iletişim süreci üzerindeki etkilerine yönelik en çok iletişim sürecini olumsuz etkiliyor ve okul iklimini olumsuz etkiliyor sonrasında sırasıyla stres yaratıyor, karşılıklı güven ortamı oluşturdu ve iletişimi etkilemedi şeklinde görüş bildirildiği görülmektedir. Görüşlerin çoğunlukla olumsuz olduğu görülmekle birlikte literatürde yer alan bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Ayvaz, 2017; Taş & Kiroğlu, 2019). Çalışanlar arasında güven ortamı oluşturması görüşü olumlu olarak değerlendirilebilirken ve iletişim sürecini etkilememesi nötr bir etki oluşturması yönleriyle literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular incelendiğinde sübuta ermediği (şikâyet konusu suçun işlenmediği) ortaya çıkan disiplin soruşturmaları sonucunda çalışanın korunma hakkı çerçevesinde çalışanın lehine kamu davası açılmaması durumunun örgütsel bağlılık/ güven duygusu üzerindeki etkilerine yönelik en fazla örgütsel güvenimi olumsuz etkiledi ve örgütsel bağlılığı olumsuz etkiledi, kendimi yalnız hissediyorum, güvende hissetmiyorum, motivasyonumu düşürdü, verimliliğimi düşürdü, korunmadığımı düşünüyorum, mesleğimden soğudum, aidiyetim kalmadı, psikolojik anlamda olumsuz etkiledi, risk almıyorum görüşleri bu durumun çalışanlar tarafından olumsuz olarak algılandığını ve sübuta ermeyen disiplin soruşturmaları sonucunda memurun korunma hakkından etkin bir şekilde faydalanamaması durumunun çalışanın örgütsel güven ve bağlılığını genel anlamda olumsuz etkilediği görülmektedir. Araştırma sonuçlarının literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Akyüz vd., 2013; Angle & Perry, 1992; Atay, 2016; Baş, 2010; Becker vd., 1996; Cohen, 1992; Cook & Wall, 1980; Demir & İnandı, 2022; Dailey & Kirk, 1992; Demiroğlu & Erdoğan, 2013; Eroğlu, 2014; Genç, 1990; İnce & Gül, 2017; Mathieu & Zajac, 1990; Obstroff, 1992; Özdemir, 2013; Şeşen, 2010; Tschannen-Moran, 1998; Whiener, 1982; Yılmaz & Sünbül, 2009).

Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular incelendiğinde eğitim çalışanlarına yönelik şikâyetler hususunda yürütülen politikalar hakkındaki önerilere yönelik görüşler incelendiğinde en çok şikâyetler ön incelemeden geçirilmeli ve isnat ve iftiralara yaptırım uygulanmalı, çok fazla şikâyetle maruz kalıyoruz önü alınmalı, çalışan mağdur edilmemeli, şikâyetlerin mobbing unsuru olarak kullanılmasına müsaade edilmemeli, uygulanan politikalar şikâyetçilerin motivasyonunu artırıyor, çalışanları koruyucu kanunlar ve politikalar geliştirilmeli, psikolojik olarak olumsuz etkiliyor tedbir alınmalı, CİMER kaldırılmalı, eğitim öğretimi aksatmasına müsaade edilmemeli, performansı düşürüyor, tarafsız uygulamalar yapılmalı, motivasyonu düşürüyor, örgütsel güveni ve bağlılığı olumsuz etkiliyor ve çalışanlar hakları konusunda bilgilendirilmeli şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarının literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Atay, 2016; Baş, 2010; Beyhan 2008; Darıcı, 2020; Demir & İnandı, 2022; Erdem, 2010; Eroğlu, 2014; Ersöz & Serttaş, 2019; Göçgün, 2012; Gözler, 2007; Güveyi, 2013; Karaman, 1983; Onar, 1996; Özmen & Şahin, 2010; Öztürk, 1998; Şirin & Dal, 2019; Ünal & Kafalı, 2017 Özdemir, 2013; Şeşen, 2010).

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular incelendiğinde en çok soruşturma süreci politikalarına yönelik tarafsız yürütülmeli, adaletli yapılmalı, ön yargılı olunmamalı, mevzuat çerçevesinde yürütülmeli, soruşturmalar yetkin kişiler tarafından yürütülmeli, siyasi baskıdan uzak yürütülmeli, soruşturma konusu iyi araştırılmalı, süreç iyi yönetilmeli, çalışan yıpratılmamalı, şeffaf olmalı, gizlilik ön planda olmalı şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarının Çelik'in (2010) müfettişlerin soruşturma görevini yerine getirirken usul ve esas yönünden yaptıkları hatalara yönelik araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Literatürde disiplin soruşturma politikalarına yönelik yapılmış bir araştırma bulunmamakla birlikte soruşturma sürecine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde disiplin soruşturması uygulama sürecine yönelik önerilerin müfettiş, okul idarecileri ve öğretmenlerin

soruşturma görevinin yerine getirilmesi hususunda yaşanan zorluklara yönelik yapılmış araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Ayvaz, 2017; Beyhan, 2008; Çınarlı, 2011; Düztepe, 2019; Ekinci & Sabancı, 2020; Erdem, 2010; Ersöz & Serttaş, 2019; Görgülü, 2007; Göçgün, 2012; Karaman, 1983; Özdemir, 2013; Özmen & Şahin, 2010; Şirin & Dal, 2019; Ünal & Kafalı, 2017).

Soruşturma öncesi politikalara yönelik önerilerin ön inceleme yapılmadan soruşturma açılmamalı, her şikâyet soruşturmaya dönüştürülmemeli, soruşturmacı eğitimleri artırılmalı, soruşturan ve soruşturulan tanındık olmamalı, usulüne uygun başvurular işleme alınmalı, online başvurular ücrete tabi tutulmalı şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde elde edilen sonuçların online başvurular ücrete tabi olmalı sonucu dışında 657 Sayılı DMK ve 30.04.2021 tarih ve 31470 sayılı Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği'nde yer alan hükümlerle tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Araştırma sonuçları soruşturma görevinin aslında kanunlarla belirtilen usullere uygun olarak yerine getirilmediğini de göstermektedir. Bu noktada soruşturma görevinin yerine getirilmesi hususunda soruşturmacıların yeterliliklerinin önem arz ettiği ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçları literatürde yer alan benzer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Ayvaz, 2017; Beyhan, 2008; Çınarlı, 2011; Düztepe, 2019; Ekinci & Sabancı, 2020; Erdem, 2010; Ersöz & Serttaş, 2019; Görgülü, 2007; Göçgün, 2012; Karaman, 1983; Özmen & Şahin, 2010; Şirin & Dal, 2019; Ünal & Kafalı, 2017). Online başvuruların ücrete tabi tutulması alınabilecek önlemlerden bir tanesi olarak gündeme getirilebilir böylelikle bir nebze de olsa isnat ve iftiraya yönelik başvurular ve çalışanları yıpratmaya yönelik art niyetli başvuruların önüne geçilmesinde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Soruşturma sonrası politikalara yönelik önerilerin isnat ve iftiralara karşı yaptırım uygulanmalı şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarının 657 Sayılı DMK ve 30.04.2021 tarih ve 31470 sayılı Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği'nde yer alan hükümlerle tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Adı geçen kanun ve yönetmeliklerde yer alan hükümlerle çalışanların korunmasına yönelik tedbirler alınmış olmasına rağmen araştırma sonuçlarına göre eğitim çalışanları bu haklardan etkin bir şekilde faydalanamamaktadır. Memurun isnat ve iftiralara karşı korunma hakkı konusunda kanunlarda yer alan hükümler kesindir. Bu noktada gerekli tedbirin çalışanın başvurusu beklenmeden yetkili amirler tarafından alınması gerekmektedir. Bu durum kanuni bir zorunluluktur. Aksi uygulamalar çalışanların kendilerini güvende hissetmemelerine, kurumlarına olan güven ve bağlılık duygularının zedelenmesine neden olmaktadır. Bu durum çalışanı olumsuz etkilemekle birlikte örgütün verimliliğini ve başarısını olumsuz etkileyecektir. Araştırma sonuçlarının literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. (Ersöz & Serttaş, 2019; Göçgün, 2012).

Yasalarla alınacak tedbirlere yönelik öneriler çalışanı korumaya yönelik politikalar geliştirilmeli, suç ve cezalar konusunda kanunlarda bulunan belirsizlikler giderilmeli, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde hukuk bürosu bulunmalı ve personele destek vermeli şeklinde olduğu görülmektedir. 657 Sayılı DMK ve 30.04.2021 tarih ve 31470 sayılı Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği'nde yer alan hükümlerle çalışanlar koruma altına alınmış olsa da gereksiz idari işlemlerle çalışanların yıpratılmasının önüne geçilememektedir. Araştırma sonuçları da bunu doğrular niteliktedir. Kanunlar idareye sınırsız olmamakla birlikte geniş bir takdir yetkisi vermiş durumdadır. Ayrıca soruşturma sürecinin dış etkilere kapalı olarak gerçekleştirilememesi, soruşturmacıları gerekli niteliklere haiz olmaması durumu, yasalarda yer alan suç teşkil eden fiiller ve cezalara yönelik belirsizlikler, çalışanların hak ve sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları gibi durumlar çalışanların mağdur edilmesine ve yıpratılmasına disiplin soruşturmalarının mobbing unsuru olarak kullanılabilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle kanunlarla gerekli tedbirler alınmalı, disiplin suçları ve karşılığında verilecek cezalar arasındaki belirsizliklerin giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde hukuk büroları kurulmalı ya da mevcut büroların hizmet alanları genişletilerek çalışanların destek almalarının sağlanması da mağduriyetlerin giderilmesi, hak ve sorumlulukların öğrenilmesi açısından faydalı olabilir. Araştırma sonuçlarının çalışanı korumaya yönelik

politikalar geliştirilmeli ve suç ve cezalar konusunda kanunlarda bulunan belirsizlikler giderilmeli önerileri literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akıncı, 2017; Ayvaz, 2017; Çelik, 2010; Çınarlı, 2010; Ersöz & Serttaş, 2019; Göçgün, 2012; Görgülü, 2007; Karaman, 1983; Özmen & Şahin, 2014).

Araştırmanın onuncu alt problemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan 39 eğitim çalışanından elde edilen bulgular incelendiğinde disiplin soruşturmaları süreci ve sonunda eğitim çalışanlarının korunması hususundaki önerilerine yönelik en çok soruşturma sürecine yönelik öneriler kategorisi altında görüş bildirdiği görülmektedir. Önerilere göre çalışan yalnız bırakılmamalı, adaletli uygulamalar yapılmalı, süreçte gizliliğe önem verilmeli, çalışanın itibarı korunmalı, çalışan kendini güvende hissettirilmeli, soruşturma sürecinde çalışan bilgilendirilmeli, tarafsız uygulamalar yapılmalı, ön yargılı uygulamalar yapılmamalı, şikâyetçinin kimlik bilgileri gizlenmemeli, soruşturmalar ivedilikle sonuçlandırılmalı şeklinde olduğu görülmektedir. İvedilikle sonuçlanması sonucunun Özmen ve Şahin (2010), Erdem (2010), Ekinci ve Sabancı (2020), Ünal ve Kafalı (2017) ve Şirin ve Dal (2019) araştırmalarının soruşturmalara gereken zamanın ayrılmaması sonucuyla tutarlılık göstermediği görülmektedir. Şikâyetçinin kimlik bilgileri gizlenmemelidir sonucu dışında elde edilen araştırma sonuçlarının literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Akıncı 2017; Çınarlı, 2011; Gözler, 2009; Görgülü, 2007; Ünal& Kafalı, 2017).

Soruşturma sonrasında alınacak tedbirlere yönelik öneriler kategorisinde asılsız şikâyetlere yaptırım uygulanmalı, hukuk büroları çalışan hakları konusunda danışmanlık desteği vermeli, sübuta ermeyen soruşturmalarda disiplin amiri personel başvurusunu beklemeden adli işlem başlatmalı çalışanlar korunma hakkından aktif bir şekilde faydalandırılmalı, korunma hakkının kapsamı genişletilmeli şeklinde olduğu görülmektedir. Elde edilen araştırma sonuçlarından hukuk büroları çalışan hakları konusunda danışmanlık desteği vermeli sonuçlarının literatürde yer alan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermediği görülürken diğer sonuçlar bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Ersöz & Serttaş, 2019; Göçgün, 2012).

Önleyici tedbirlere yönelik önerilere yönelik bulgular incelendiğinde CİMER ve MEBİM kapatılmalı, şikâyet zorlaştırılmalı, somut delillere dayanan şikâyetlere soruşturma açılmalı şeklinde bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Önleyici tedbirlere yönelik önerilere yönelik bulgulardan mevzuata çalışanları işleriyle ilgili saldırılardan koruyucu maddeler eklenmeli, şikâyet zorlaştırılmalı sonuçlarına benzer araştırmalarda ulaşılmadığı görülmekle birlikte CİMER ve MEBİM kapatılmalı, somut delillere dayanan şikâyetlere soruşturma açılmalı sonuçlarının literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Beyhan, 2008; Darıcı, 2020; Ekinci & Sabancı, 2020; Erdem, 2010; Ersöz & Serttaş, 2019; Güveyi, 2019; Özmen & Şahin, 2010; Şirin & Dal, 2019; Ünal & Kafalı, 2017).

Öneriler

Kamusal düzenin sağlanmasından kullanılan disiplin kavramı çoğunlukla cezaların ön planda tutulduğu bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Bunun nedeni okullarda geleneksel yöntemlerle verilen eğitim sürecinde disiplin uygulamalarının caydırıcı yönünün ön planda tutulmasından kaynaklanmaktadır (Sarpkaya, 2003). Yapılan araştırmalar toplumsal hayatın getirdiği kuralların bireylerde zorlayıcı bir unsur olarak değerlendirildiğini bu durumun değişime direnç gösteren bir yapıya sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Şerif, 1985; Freedman, Sears & Carlsmith, 1993).

Küçük toplumlar olan örgütlerde de disiplin kavramı ceza ve baskı kavramına eşdeğer görülmektedir (Şimşek, 2004). Disiplin iki yönlü bir kavramdır baskı unsuru olan yönü daha dikkat çekmesine rağmen yapıcı bir özelliğe de sahiptir. Disiplin kuralları bireyi cezalandırmaya yönelik olduğundan daha fazla korumaya yönelik alınmış tedbirlerdir. Disiplinin yapıcı yönüyle bireylerin severek ve isteyerek örgütün hedefleri doğrultusunda çalışmalarının sağlanması hedeflenir (Çelebi, 2013; Eren, 2015). Yapıcı disiplin bireylerin yaptıkları işin aksayan yönlerinin düzeltilmesine yönelik alınan tedbirlerdir. 657 Sayılı DMK ve 30.04.2021 tarih ve 31470 Sayılı Devlet Memurları Disiplin

Yönetmeliği'nde yer alan hükümlerle çalışanların kamu hizmetlerini belirlenen usul ve esaslar doğrultusunda en etkin ve verimli şekilde yerine getirmeleri, kamu kurumlarının düzen içinde işleyişinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle disiplin uygulamalarının hem kamusal düzeni sağlayacak şekilde hem de çalışanı koruyacak şekilde yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle disiplin uygulamaları üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Disiplin soruşturmaları konusundaki öneriler geçmeden önce şikâyet politikalarına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Kamu çalışanlarının görevleri ile ilgili işledikleri suçlara yönelik soruşturmalar üç şekilde yapılmaktadır. Birincisi Denetim faaliyetleri sırasında karşılaşılan ve kanunlar gereği kamuda suç olarak değerlendirilen eylemlere rastlanması, ikincisi şikâyetçinin yazılı beyanı ve CİMER ve MEBİM uygulamaları kanalıyla gerçekleştirilen başvurulardır.

Şikâyet Politikalarına Yönelik Öneriler;

CİMER ve MEBİM portalları devletin yönetime katılım ve şeffaflık ilkesi gereği vatandaşların kamu hizmetlerinin yerine getirilmesi sırasında yaşanan aksaklıkları kamu idarelerine bildirmeleri yoluyla yapılacak yerel ve ulusal politikalarda rol almasının sağlanması amacıyla kurulmuş platformlardır. Ancak aynı sistemler gerçek olmayan art niyetli şikâyet başvurularının da gerçekleştirilerek eğitim çalışanlarının mağdur edilmesine ve yıpratılmasına neden olabilmektedir. Çünkü başvuru sahibine başvurusunun gerçeği teşkil etmemesi durumunda herhangi bir cezai yaptırım uygulanmamaktadır. Bu portallara ulaşımın kolay olması ve yapılan şikâyetlerin asılsız çıkması durumunda başvuru yapanlara hiçbir cezai yaptırım uygulanmaması durumu portalların kullanış amacı dışına çıkılarak şahısların haksız isnatlarla çalışanları zor duruma düşürmek ve baskı oluşturmak için kullandıkları bir şikâyet kanalı haline gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle bu platformlara yapılan başvuruların ön incelemeden geçirilerek somut delillere ulaşılması halinde soruşturma başlatılması gerekmektedir. Böylelikle çalışanları olumsuz etkileyecek, tedirgin edecek, asılsız isnat ve iftiralara maruz bırakacak uygulamaların önlenmesi yönünde atılmış bir adım atılmış olacaktır. Çünkü bu platformlara yapılan başvurular müşteri memnuniyeti sağlanmasına yönelik hizmetler olarak görülmektedir. Asılsız olması halinde başvuru yapana herhangi bir yaptırım uygulanmaması şikâyetçi motivasyonunu artırıcı bir etki oluşturmaktadır.

CİMER ve MEBİM uygulamaları üzerinden yapılacak şikâyet başvurularının ücrete tabi tutulmasının da şikâyetçi motivasyonunu azaltıcı bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Çünkü CİMER ya da MEBİM platformlarına istenilen cevaba ulaşana kadar başvuru yapılabilmektedir. Yani şikâyetçi verilen cevaptan tatmin olamaması durumunda defalarca aynı konu üzerinde şikâyetle bulunabilmektedir. Bu durum kamu kurumlarının gereksiz şekilde meşgul edilmesine defalarca rapor hazırlanmasına yani zaman kaybına, emek kaybına ve kamu hizmetlerinin aksatılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle başvuruların ücrete tabi tutulması yolu ile asılsız başvuruların önüne geçilebilir.

CİMER ve MEBİM uygulamalarına yapılan başvurunun asılsız olduğunun belirlenmesi ya da isnat ve iftira olduğunun belirlenmesi halinde tarafınıza yaptırım uygulanabileceğine dair bir uyarı yapılması yine asılsız şikâyetlerin önlenmesi için başvurulabilecek bir yol olarak değerlendirmektedir. Şikâyetlerin kamu kurum ve kuruluşlarına yazılı başvuru yapılması halinde ilgili başvurunun kanunlarda belirlenen esaslar doğrultusunda (isim, imza vd.) verilmesi halinde yine ön incelemeden geçirilerek işleme konması gerekmektedir.

Disiplin Soruşturmasının Uygulanmasına Yönelik Öneriler;

Araştırma sonuçları incelendiğinde çalışanları hak ve sorumlulukları konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üniversitelerin hukuk fakültelerinde bulunan İdare Hukuku Anabilim Dalında görev yapmakta olan akademisyenlerle iş birliği yapılarak göreve yeni başlayan çalışanlara hak ve sorumlulukları, suç teşkil eden eylemler ve verilebilecek disiplin cezaları, soruşturma süreci ve soruşturma sonunda yapılacak adli ve idari başvurular hakkında eğitimler verilmesi önleyici ve koruyucu müdahale işlevi görecektir.

Kamu çalışanları hakkında yapılan başvuruların ön incelemeden geçirilerek şikâyet konusu suçun işlendiğine yönelik somut delillere ulaşılması halinde disiplin soruşturması açılması gerekmektedir. Aksi bir uygulama kamu kurumlarının işleyişini aksatmakta, huzursuzluğa neden olmakta ve çalışanları olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle bu konu hakkında disiplin amirlerinin gereken hassasiyeti göstermesi gerekmektedir.

Disiplin soruşturmalarında alanında uzman ve gerekli niteliklere sahip, kurumların işleyiş esasları hakkında bilgi sahibi olan soruşturmacıların görevlendirilmesi gerekmektedir. Milli eğitim bakanlığı tarafından üniversitelerin hukuk fakülteleri ile iş birliği yapılarak soruşturmacı eğitimlerinin belli aralıklarla yenilenmesi ve soruşturmacıların yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması ayrıca farklı ülkelerin disiplin uygulamaları incelenerek mevcut sistemin uygulamaya dönük olmayan işlemlerinin daha işlevsel hale getirilmesi sağlanabilecektir.

Disiplin soruşturmaları ve cezaları devlet memurları için istenmeyen ve kaçınılan yaptırımlardır. Bu yaptırımların adaletsiz bir şekilde gerçekleştiriliyor olması personelin moralini bozmakta, çalışma performansını düşürmekte, örgütsel güven ve bağlılığının zedelenmesine neden olmaktadır. Kanaatimizce disiplin soruşturmalarının açılması, yürütülmesi ve disiplin cezalarının verilmesi süreçlerinin tarafsız bir kurum tarafından incelenmesinin idarenin haksız uygulamalarının önüne geçebileceği, böylelikle kamu yararının ve eşitlik ilkesi gözetilerek kamu çalışanlarının örgütsel güven ve bağlılığının zedelenmesinin önüne geçilmiş olunacağı düşünülmektedir. Disiplin uygulamalarının yapıcı yönünün ön planda tutularak disiplin soruşturması ve cezalarının memur üzerinde bir mobbing aracı olmasının önüne geçilmesi sağlanacaktır.

Disiplin uygulamalarının mevzuatta yer alan usul ve esaslar çerçevesinde tarafsız, adil, hakkaniyetli ve kamu yararı gözetilerek gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ancak araştırma sonuçlarına göre teamülde durum olması gerektiğinden daha farklıdır. Bu durum çalışanların aleyhine adaletsiz ya da yanlış uygulamalar yapılmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde hukuk büroları kurularak yapılan işlemlerin şekil, usul, esas ve alınan kararlar yönünden değerlendirilmesi taraflı uygulamalar yapılması, uygulamalarda ikilik olması ya da personelin aleyhine istenmeyen hataların yapılmasının önüne geçebileceği gibi yargıya yapılacak başvuru sayısını azaltarak iş yükünün hafifletilmesini sağlayacak emek ve zamandan tasarruf sağlayacaktır.

Disiplin amirlerinin tutumunun soruşturması sürecinde ve sonrasında çalışanları olumlu ya da olumsuz etkileyen bir faktör olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar disiplin amirine güvenin örgütsel güvenle özdeşleştirildiğini ortaya koymuştur. Disiplin soruşturması öncesi ve sürecinde disiplin amirlerinin çalışanları yapıcı, koruyucu, destekleyici, süreçte iletişime açık, adaletli, ön yargısız olması çalışanların örgütü ve amiri tarafından korunduğu ve gözetildiğini hissetmelerini sağlayacaktır. Bu da disiplin soruşturması gibi istenmeyen durumların personelin örgütsel güven ve bağlılığını olumsuz etkilemesini önüne geçilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Disiplin uygulamaları gerçekleştirilirken hakkaniyet ilkesinin göz önünde bulundurulması ve yapılan işlemlerde memurların mağdur edilmemesi gerekmektedir. Bu durum üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Kamu hizmetlerinin yürütülmesi sırasında hizmet alanların memnuniyetinin sağlanması önemlidir. Ancak bu hizmetler verilirken çalışanlar bazen hizmet alanların çıkarlarına ters düşecek işlemler yapabilmektedir. Bu durum devlet memuru olmanın verdiği yükümlülükler yerine getirilirken çalışanların yaptıkları işlemler nedeniyle olumsuz algılanmasına ve haklarında asılsız suçlamalarda bulunulmasına neden olabilmektedir. Araştırma sonuçları bu işlemlerin personel üzerindeki yıkıcı etkilerini gözler önüne sermiştir. Disiplin soruşturmaları sürecinde personelin kurum tarafından desteklenmesi örgütsel güven ve bağlılığının olumsuz etkilenmesini engelleyecek örgütteki üyeliğinin devamını sağlayacaktır. Ayrıca disiplin soruşturma süreci ve sonrasında personelin sürecin olumsuz etkilerinden kurtulması ve yeniden adaptasyonunun sağlanması amacıyla psikolojik destek sağlanması sürecin atlatılmasında personele ve örgüte fayda sağlayacaktır. Bu konuda Milli

Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı arasında iş birliği yapılarak çalışanlara psikolojik destek hizmeti verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

657 sayılı DMK' da bulunan hükümler incelendiğinde disiplin suçu sayılan fiiller ve verilebilecek disiplin cezaları arasında belirsizlik olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları bu nedenle uygulamada ikilik olduğunu yani verilen disiplin cezaları ve yapılan işlemlerin kişiden kişiye farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle Üniversitelerin Hukuk Fakülteleri ile iş birliği yapılarak kanunlarda yer alan belirsizliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yapılacak işlemle uygulamadaki ikiliklerin önüne geçilebilecektir. Ayrıca yapılacak yanlış ve hakkaniyete aykırı uygulamaların önüne geçilmesi idari ve adli başvuru sayısını azaltacak kamu kurumları ve yargının iş yükünün azaltılmasını, zaman, emek ve paradan tasarruf edilmesini sağlayacaktır.

Memurlara karşı gerçekleştirilen haksız eylemlerin önüne geçilebilmesi için devlet memurlarının korunma hakkı 657 DMK' nın 25. ve 18. maddesinde yer alan hükümlerle teminat altına alınmıştır. Bu hükümlerde üretilen idari soruşturma sonucunda suçun sübuta ermediğinin ortaya çıkması durumunda çalışanın isnat ve iftiralara karşı korunma hakkı çerçevesinde merkezde memurun en büyük amiri illerde ise valiler Cumhuriyet Savcılığından isnatta bulunanlar aleyhinde kamu davası açılmasını istemeye yetkilidir (657 sayılı Devlet Memurları Kanunu; madde 25) denilmektedir. Çalışanın başvurusuna gerek kalmaksızın disiplin amirleri tarafından çalışanların bu haktan etkin bir şekilde faydalanması konusunda gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Mevzuata göre bu bir zorunluluktur ve çalışanların bu haktan etkili bir şekilde faydalandırılmaları gerekmektedir. Aksi uygulamalar çalışanları korunmasız duruma getirmektedir. Bu nedenle disiplin amirleri tarafından gerekli tedbirler alınmalıdır.

Eğitim çalışanlarının isnat ve iftiradan korunması ve görevlerini güven içinde yerine getirebilmelerinin sağlanması ve kamu hizmetlerinin belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde en etkili şekilde yerine getirilmesinin sağlanması ve eğitimde kalitenin artırılması için çalışanın kendini güvende hissetmesi gerekmektedir. Bu amaçla Üniversitelerin Hukuk Fakülteleri ile işbirliği yapılarak kanunlarda eğitim çalışanlarının koruma kapsamının genişletilmesine yönelik tedbirler alınmalıdır. Alınacak tedbirlerle eğitim çalışanlarının görevlerini güven, huzur ve barış içinde gerçekleştirmelerine katkıda bulunacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbulut, B. (2023). *Devlet Memurları Kanunu'na göre Türkiye'de disiplin cezaları ve yargısal denetimi* (1188208115)[Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Akyılmaz, B. (2004). Anayasal esaslar çerçevesinde kamu personeli disiplin hukuku ve uygulamadaki sorunlar. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(1-2), 241-262.
- Akyılmaz, B., Sezginer, M. ve Kaya, C. (2017). *Türk idare hukuku*. Genişletilmiş ve Güncellenmiş 8. Baskı. Ankara
- Akyüz, Ü., Demirkasımoğlu, N. ve Erdoğan, Ç. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütündeki yöneticilerin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 273-288.
- Angle, H. L. ve Perry, J. L. (1981). An empirical assesment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26, 1-14.
- Atay, E. E. (2016). *İdare hukuku*. Turhan Kitabevi.
- Ayvaz, M. (2017). *Okul Müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balay, R. (1999). İşgörenlerin örgütsel bağlılık etkenleri ve sonuçları, Erişim 24.07.2024, <http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/1999/237-246.pdf>

- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (2), 17-36.
- Başkale, H.(2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başığit, A. (2006). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, O. M. ve Gilbert, N. L. (1996). Foci and Bases of Employee Commitment: Implications for Job Performance. *Academy of Management Journal*, 39, 2, 464-482.
- Beyhan, A. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin disiplin soruşturması sürecinde karşılaştıkları sorunlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Ankara Üniversitesi.
- Bucaktepe, A. (2015). Disiplin makamlarının disiplin cezası verme yetkileri üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19(2), 199-224.
- Büyükoztürk, Ş.(2011).*Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Cohen, A. ve Lowenberg, G. (1990). A reexamination of the side-bet theory as applied to organizational commitment: A meta-analysis. *Human Relations*, 43(10), 1015-1050.
- Cohen, A. (1992). Antecedents of organizational commitment across occupational groups: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 539-554.
- Cohen, Marc A. & Dienthart, J.(2013). Moral and amoral conceptions of trust, with an application in organizational ethics. *Journal of businessethics*, 112(1), 1-13.
- Cook, J. and Wall T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfillment. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 39-52.
- Coşkun, H. (2009). *657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre disiplin suçları ve disiplin soruşturmaları, Danıştay kararları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü/Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.,
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage.
- Creswell, J. W. , and C. J. D. (2021). *Araştırma tasarımı nitel, nicel ve karma araştırma yöntem yaklaşımları*. Nobel Yayıncılık.
- Çağlar, S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işledikleri disiplin suçları ve aldıkları disiplin cezaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çelebi, N. (2009). Resmi ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin disiplin sorunları ve ödüllendirme uygulamaları. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 29, 75-100

- Çelebi, N. (2013). Resmi ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin disiplin sorunları ve ödüllendirme uygulamaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 75-100.
- Çelebi, N., Övür, M. ve Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-30.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çelik, İ. (2010). *Eğitim müfettişlerinin inceleme ve soruşturma sürecinde yaptıkları hatalar*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çınarlı, S. (2011). Yükseköğretim Kurumlarında Disiplin Soruşturması Sorunu ve Alman Disiplin Mahkemeleri Modeli Önerisi. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19(1), 39-63.
- Çınarlı, S., ve Azak, K. (2021). Devlet memurları disiplin yönetmeliğine ilişkin bir inceleme. *Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(1), 15-31. <https://doi.org/10.51562/nkuhukuk.2021212>
- Dailey, R. C. ve Kirk, D. C. (1992). Distributive and Procedural Justice as Antecedents of Job Satisfaction and Intent to Turnover. *Human Relations*, 45, 3, 305-317.
- Darıcı, M. (2020). Yeni kamu yönetimi ekseninde bir şikâyet mekanizması olarak Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (Cimer). *Türk İdare Dergisi*, (490), 93-114.
- Demir, N., ve İnandı, Y. (2023). Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-29.
- Düztepe, H. (2019). Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin okul müdürlerinin muhakkiklik görevlerine ilişkin görüşleri.
- Ekinci, H., & Sabancı, A. (2020). Okul müdürlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 138-154.
- Eroğlu, Ş. G. (2014). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütsel güven üzerindeki etkileri. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, (1), 53-66.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Ersöz, A. (2009). *Resmi ilköğretim okullarında personel disiplini*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü/Beykent Üniversitesi.
- Erdem, H. B. (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştığı Sorunlar (Kahramanmaraş İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Erdoğan, Z. (2010). 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre disiplin cezaları ve yargısal denetimi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Gazi Üniversitesi.
- Ersöz, K. ve Serttaş, S. (2019). Devlet Memurlarının İsnat Ve İftiralar Karşı Korunması. *İzmir Barosu Dergisi*, 84(2), 163-164.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Flick, U. (2013). *Mapping the field*. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Los Angeles, USA: Sage.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., Carlsmith, J. M. (1993) *Sosyal psikoloji*. İmge.

- Gezer, H. (2015). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin işledikleri disiplin suçları ile aldıkları disiplin cezalarının değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Golembiewski, .T. and M. Mcconkie (1975). The centrality of interpersonal trust in group process, Cooper, C.L. (Der).(p.p.131-185) Theories of Group Process.
- Göçgün, M. (2012). *Disiplin cezalarına karşı başvuru yolları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Görgülü, S. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan öğretmenler hakkında açılan soruşturmalar ve sonuçları*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Ankara Üniversitesi.
- Gözler, K.(2003). *İdare Hukuku*. Ekin Yay.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Güneşleyici, Ş. (2010). *İdare hukukunda memurların disiplin soruşturması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Erciyes Üniversitesi
- Günkör, C. (2017). Eğitim ve Kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1),14-32.
- GÜRSOY, H. (2021). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri. *The Journal of Social Sciences*, 54(54), 579-588.
- Güveyi, Ü. (2013). Memur disiplin hukukunda mobbing. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1455-1482.
- Houser, J. (2016). *Nursing research: Reading, using and creating evidence: Reading, using and creating evidence*. Jones & Bartlett Learning.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Karahanogulları, O.(1999). Memur disiplin hukukunun niteliği ve ilkeleri. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 8(3), 55-77.
- Karaman, Ü. (1983). Müfettiş yeterliklerinin saptanması ve hizmetiçi eğitim programı hazırlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 587-602.
- Karaman, Y. (1994). Eğitim iş görenlerinin disiplin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 861-874.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Kaya, C. (2005).Memur Disiplin suç ve cezalarına ve disiplin soruşturmasına hâkim olan temel ilkeler. *Amme İdaresi Dergisi*, 38(2), 61-87.
- Kırmızıgül, H. (1998). *Uygulama ve teoride disiplin suç ve cezaları ve denetim yolları*. Kazancı Yayınları.
- Koçyiğit, A. (2007). *Disiplin mahkemeleri kanununa göre askeri disiplin suçları ve cezaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü /Atatürk Üniversitesi.
- Livanelioğlu, Ö.A.(2003). *Memur disiplin hukuku*. 2. Baskı. Türk Hukuk Enstitüsü Yayınları.
- Mahmutoğlu, F. S.(1995). *Kabahatleri suç olmaktan çıkarma eğilimi ve düzene aykırılıklar hukukunda (idari ceza hukukunda) yaptırım rejimi*. Kazancı Yayınları.

- Mathieu, J. E. ve Zajac, D. M. (1990). A Review and Meta-Analysis of The Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 2, 171-194.
- Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Bazı Disiplin Cezalarının Affı Hakkında Kanun. Mevzuat Bilgi Sistemi. 25.07.2024. <https://www.mevzuat.gov.tr/> tarihinde erişilmiştir.
- MEB 2012/28 Nolu Genelge. 30.07.2024. <https://www.memurlar.net> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M.B & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative dataanalysis*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Miller, A. H. (1974a). Political issues and trust in government: 1964-1970. *The American Political Science Review*, 68 (3): 951-972.
- Miller, A. H. (1974b). Rejoinder to 'comment' by Jack Citrin: Political Discontent or Ritualism?. *The American Political Science Review*, 68 (3): 989-1001.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Obstroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: An organizational-level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Onar, S. S. (1966). *İdare hukukunun umumi esasları II*. İsmail Akgün Matbaası.
- Orman, H. (2011). *Memur disiplin hukukunun genel ilkeleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü /İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Öter, Ö. M. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin aldıkları disiplin cezaları (Diyarbakır örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özarslan, M.Z. (2014). Kitleleri harekete geçirme aracı olarak sosyal algı yönetimi. [Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 99-117.
- Özer, N. & Yılmaz A. (2015). Maarif müfettişlerinin inceleme-soruşturma çalışmalarını yürütürken karşılaştıkları sorunlar. *Eğitime Bakış*, 11(33), 56-61.
- Özmen, F., ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevi yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 92-109.
- Öztürk, B. (1998). *Uygulamalı ceza hukuku ve emniyet tedbirleri hukuku*. Seçkin Yayınevi.
- Öztürk B.(1994). *Ceza Hukuku ve Emniyet Tedbirleri Hukuku*. Seçkin Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Pehlivan, H. (2008). *Etkili öğretim için öğretmen davranışları*. Asil Yayın Dağıtım.
- Resmî Gazete 2004, ziyaret tarihi 16.12.2023
- Sarpkaya, R. (2003). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik disiplin ve ödüllendirme uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 189- 225.
- Seçkin, N. (1990). Orta dereceli okul öğretmenlerinin aldıkları ödüller ve cezalara ilişkin bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 77, 24-36.
- Seçkin, N. (1998). Orta dereceli okul öğretmenlerinin aldıkları ödüller ve cezalar. Yayımlanmamış araştırma raporu, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Seyhani, M., Özder, H. ve Konedralı, G. (2009). KKTC’nde ilköğretim öğretmenlerine uygulanan ödül-ceza politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(57), 109-131
- Söyler Y. (2008). *İdari usul ilkeleri açısından devlet memurlarının disiplin soruşturması*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı/ Gazi Üniversitesi.
- Şerif, M. (1985). *Sosyal kuralların psikolojisi*. (Çev. İ. Sandıkçıoğlu). Alan Yayıncılık.
- Şeşen, H. (2010). *Öncülleri ve sonuçları ile örgüt içi girişimcilik: Türk savunma sanayinde bir araştırma*[Yayımlanmamış Doktora tezi]. Savunma Bilimleri Enstitüsü/Kara Harp Okulu.
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 41-59.
- Şirin, A & Dal, S. (2019). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri: Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11 (3), 215-240.
- Tarkun, E. T. (2000). Nitel araştırmalar. *Öneri Dergisi*, 3(14), 29-34.
- Taş, U. (2007). *Türkiye’de kalkınma planları ışığında eğitimin kalkınmadaki rolü*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Bilim Dalı/Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2019). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işledikleri disiplin suçları ile aldıkları disiplin cezalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1).
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, 30.07.2024. <http://tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Tekindal, M., Özden, S. A., Gedik, T. E., Ege, A., Erim, F., & Tekindal, M. A. (2021). Nitel araştırmaların raporlanmasında standartlar: SRQR Kontrol Listesinin Türkçe uyarlaması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(42), 5425-5443.
- Terzi, H. (1996). *1994–95 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili resmi ve özel ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin aldıkları disiplin cezalarının analizi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yüksel, İ. (2019). Okul yönetimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik BİMER’e konu olan şikâyetlerin analizi (Antalya örneği). *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.
- Uygun, F., (2012).Memur disiplin suç ve cezaları[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü /Beykent Üniversitesi.
- Ünal, A. & Kafalı, O. (2017). *Soruşturmacı olarak görevlendirilen okul müdürlerinin soruşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Anı Yayıncılık.
- Williams, L. J. ve Hazer, J. T. (1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turnover models: a reanalysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology*, 71, 2, 219-231.
- Yıldırım, T. (2001). Kamu yararı ve disiplin cezalarının affı. Ankara: *Anayasa Mahkemesi Yayınları Anayasa Yargısı Dergisi*, (18), 438–439.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

Yılmaz, E. & Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi. *Journal of Qafqaz University*, 26: 172-179.

Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik

Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, nevin.akkaya@deu.edu.tr, Türkiye

Ladin ŞENGÜL, Dokuz Eylül Üniversitesi, ladin-sngl@hotmail.com, Türkiye

Özet: Gerçekliği arama çabası ve alternatif gerçeklik düşüncesi son yıllarda sanal olan gerçekliğe dönüşmüş ve yeni nesil teknolojilerle sanal dünyalara kapı açılmıştır. Hızla gelişen sanal gerçeklik teknolojileri birçok alanda yeni yaklaşımlarla kullanılmaya; eğitim ve yabancı dil eğitiminde de dikkat çekmeye başlamıştır. Yeni neslin ilgisini çekerken gelecek kuşağa hitap eden sanal gerçeklik teknolojileri bireyleri sanal dünyaların içerisinde daldırma derecelerine göre türlere ayrılmaktadır. Bireylerin dış gerçeklikten koparak çeşitli ekipmanlarla tamamen sanal dünyaların içerisine girmesi sanal gerçeklik; dış dünya ile sanal nesnelerin birleştirilmesi ise artırılmış gerçeklik olarak tanımlanabilmektedir. Sanal gerçeklikle çeşitli sanal ortamlar oluşturularak öğrencilerin farklı bağlamlarda dil yapılarını kullanmaları sağlanabilmekte, kültür öğretimi desteklemektedir. Sanal ve artırılmış gerçeklik dil öğrenme kaygılarını azaltarak motivasyonu arttırmakta, farklı duylara hitap ederek öğrenme kalıcılığını sağlamaktadır. Dört temel dil becerisini destekleyen bu teknolojiler öğretim sürecine odaklanmayı artırırken oyunlaştırmalarla işbirlikli ve yaratıcı öğrenme ortamları sunmaktadır. Fakat bu teknolojilerin maliyet yüksekliği, donanım ve yazılım için öğretici yeterlilikleri, sağlık sorunları ve teknoloji bağımlılığı dikkat edilmesi gereken konular arasında yer almaktadır. Sonuç olarak sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik, alternatif öğrenme materyali olarak yabancı dil öğretiminde potansiyelleri olan ve kontrolü bir şekilde kullanılması gereken teknoloji olduğu söylenebilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sanal gerçeklik, Artırılmış Gerçeklik, Yabancı dil öğretimi, Eğitim.

Virtual Reality and Augmented Reality in Foreign Language Education

Abstract: The pursuit of reality and the concept of alternative realities have, in recent years, evolved into virtual realities, opening doors to new virtual worlds through next-generation technologies. Rapidly advancing virtual reality (VR) technologies have begun to be used with new approaches across many fields, attracting particular attention in education and foreign language teaching. While capturing the interest of the new generation, VR technologies, which appeal to future learners, are categorized based on the degree of immersion they provide within virtual environments. The process of disconnecting individuals from physical reality and immersing them entirely into virtual worlds using various equipment is referred to as virtual reality, whereas the integration of virtual elements into the real world is defined as augmented reality (AR). Through virtual reality, diverse simulated environments can be created, enabling students to use language structures in different contexts and supporting the teaching of culture. VR and AR reduce language learning anxiety, enhance motivation, and contribute to learning retention by appealing to multiple senses. These technologies, which support the four fundamental language skills, also promote focus on the learning process and offer collaborative and creative learning environments through gamification. However, several challenges must be addressed, such as the high costs of these technologies, the need for teacher competence in handling hardware and software, potential health issues, and the risk of technology addiction. In conclusion, it can be stated that virtual reality and augmented reality, as alternative learning materials, have significant potential in foreign language education, but their use should be carefully managed and controlled.

Keywords: Virtual reality, Augmented reality, Foreign language teaching, Education

Giriş

İnsanoğlunun gerçeği arama ve anlamlandırma çabası tarihi şekillendirmiştir. İnsan sürekli olarak aradığı gerçekliği kimi zaman mağara duvarlarında kimi zaman bir kelebeğe bulmuştur. Günümüzde ise simülasyonlarda aramaktadır. Alternatif gerçeklik düşüncesi sanat yaratımlarıyla ortaya çıkmış; bireyler kendi gerçekliklerine alternatif olayları romanlar, öyküler, tiyatrolar ve resimler ile aktarmıştır. Teknolojinin gelişimi, alternatif gerçekliği dijitallik ile birleştirmiş ve sanallaştırmıştır. Taş devriyle başlayan insanlık artık sanal dünyalara doğru evrilmektedir. Sanayi dönemiyle buharlaşan dünya, İnternet ve bilgisayar devrimleri ile dijitalleşmiş ve bugünlerde gerçekliğin yansıtılmış yapaylığı ile “sanal” olmaya doğru ilerlemektedir.

Bu durum nesillerin sahip oldukları özellikleri de etkilemektedir. Kuşaklar teknolojiye çok sonradan tanışan ve kısıtlı etkileşimi olan nesilden teknoloji dünyasına doğmuş ve sürekli etkileşimi olan nesile evrilmiştir. Dijital araçlar ve dijital ortamlar hayatlarının merkezinde olan, teknolojiyi bir ihtiyaçtan çok günlük yaşamın gerekliliği olarak kabul eden, sanal ortamın içerisinde doğan ve teknoloji ile doğal bağları bulunan 21.yüzyılın çocuklarına dijital yerliler denmektedir (Karabulut, 2015). Göçen’e (2022) göre, Z kuşağı gerçek ve hayalin ayırt edilmediği simülasyon dünya düşüncesini içselleştirmeye başlamıştır. Z kuşağının içselleştirmeye başladığı bu “sanal” gerçeklikler, gelecek kuşakların bildikleri tek gerçek olma ihtimalini barındırmaktadır. Çünkü alfa nesli, anne karnından itibaren çeşitli teknolojiler ve dijital ortamlar haricinde yapay zekâ ve insana benzeyen robotlarla çevrili olarak yaşayan tek nesildir bu nedenle alfa nesli ve endüstri 4.0 ile uyumlu eğitim sürecinin gerçekleştirilmesi için gerekli olan unsurlar yeniliğe ve yaratıcılığa dayalı eğitim, dış dünyaya karşı açık ve esnek eğitim, dijital öğrenmedir (Arifah ve diğerleri, 2021).

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler dünya ile birlikte toplumları ve toplumların ihtiyaç duyduğu birey profillerini de değiştirmektedir. Dünyanın ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirebilmek, günümüz kuşağı ile uyum sağlayabilmek ve gelecek nesillere hitap edebilmek için eğitim ile teknolojiyi entegre etmek önemli bir rol oynamaktadır. Geçmişten bugüne uzanan tarih çizgisinde insanoğlu çeşitli amaçlarla farklı dilleri öğrenme çabası içerisinde olmuştur. İçinde yaşanılan çağda bireylerden birden fazla yabancı dil bilmeleri istenmekte, bireyler ise hedef dilin konuşulduğu ülkeye gitmeye gerek kalmadan sanal ortamlarda dil öğrenebilmektedir. Sanal gerçeklik iş, eğitim, mühendislik, sağlık, turizm, askeri ve savunma, eğlence vb. çeşitli alanlarda etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Gandhi & Patel, 2018). Bu bağlamda hayatın çeşitli alanlarında etkin bir şekilde kullanılmaya başlanan sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğretiminde kullanımının kaçınılmaz olduğu söylenebilmektedir.

Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik Nedir?

Gerçeklik genel olarak beş duyu organıyla algılanan daha somut olaylar için tanımlanabilirken (TDK, 2025), sanal gerçeklik bilgisayar yazılım ve çeşitli donanımlarla bireylere istedikleri ve hayal ettikleri gerçekliği sunan dijital bir gerçeklik olarak tanımlanabilmektedir. Gerçekliğin yeniden üretimi ve yorumlanması olarak tanımlanabilecek sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik, bilgisayar yazılım ve donanımlarıyla oluşturulan üç boyutlu dünya ile görme, duyma, dokunma ve koku gibi yapay duygusal deneyimlerle gerçek dünyanın bilgisayar tarafından üretilmiş dijital ortamlar olarak kabul edilmektedir (Jerald, 2016; Şekerci, 2017; Sliwinski, 2015).

Kullanıcının gerçek dünyadan uzaklaşarak, sanal ortama derinlemesine dahil olması ve kendisini tamamen kaptırması olan daldırma (Sanchez-Vives & Slater, 2005); bu deneyim içerisinde kullanıcının sanal ortama psikolojik olarak bağlı olması ve kendisini sanal dünyada var olarak hissetmesi olan bulunuşluluk (Slater & Wilbur, 1997); ve sanal dünyada dokunma, hareket ettirme, doğrudan nesneyle etkileşim ve iletişim kurulması olan etkileşim (Argelaguet ve diğerleri, 2016) sanal gerçeklik teknolojisinin sahip olduğu ve ayırt edici üç özelliğidir. Bu bağlamda sanal gerçeklik, kullanıcıların sanal ortamlarla ne derece etkileşim kurdukları ve ne kadar sanal gerçekliğe dahil olduklarına göre türlere ayrılmaktadır. Tamamen yapılandırılmış ortamlar sanal gerçeklik, yapılandırılmayan özelliklere sahip

ortamlar artırılmış gerçeklik, ikisinin arasındaki ortamlarsa karma gerçeklik olarak tanımlanmaktadır (Milgram & Kishino, 1994). Sanal gerçeklikte nesneler tamamen sanal ortamdır. Kullanıcılar gözlük, eldiven vb. çeşitli ekipmanlarla tamamen sanal dünyadadır. Artırılmış gerçeklikte bireyler gerçek dünyada sanal nesnelerle etkileşim kurmaktadır. Bu noktada artırılmış gerçeklikte sanal gerçeklikte olduğu gibi tamamen dış dünyadan izole olma durumu yoktur. Aksine dış dünya ile sanal dünyayı birleştirmektedir. Buna göre artırılmış gerçeklik sanal gerçeklik ve gerçek dünya arasında köprü vazifesi görmektedir (Chang ve diğerleri, 2010).

Eğitimde Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik

Bireyleri dış dünyadan kopararak sanal bir dünyaya çağıran sanal gerçekliğin veya bireyin dış gerçekliğinde sanal dünyaları ekleyen artırılmış gerçekliğin eğitime alternatif bir yaklaşım sunduğu söylenebilmektedir. Sanal gerçekliğin eğitimde kullanılmasına ilişkin ilk çalışmalar 1980'li yıllarda başlamış (Pantelidis, 2009) ve sanal gerçekliğin eğitimle uyumu arttıkça eğitim alanında daha fazla kullanılmaya başlanmıştır (Kamińska ve diğerleri, 2019). Sanal ve artırılmış gerçekliğin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen doğası eğitime yeni bir yaklaşım kazandırmakta (Başaran, 2010) bireyleri sanal dünyalara daldırarak güçlü gerçeklik hissiyle yaparak-yaşayarak ve kalıcı öğrenmeye imkân tanımaktadır.

Sanal dünya bina, insan vücudu, su altı, uzay, müze vb. birçok şey olabilmesi öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal ve kokusal algısında neredeyse aynı kişisel deneyimler yaşatarak benzer durumlarla etkileşimde bulunması ve öğrencilerin aşırı uyarılmasını sağlayarak entelektüel öğrenmenin temellerini oluşturmaktadır (Dobrova ve diğerleri, 2017). Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik hayal gücünü sanal gerçeğe dönüştürmektedir. Zaman ve mekân sınırlamasının olmamasının haricinde her şey olabilmeye imkân tanıyan sanal gerçeklik, eğitim sürecinde riskli olabilecek deneyimlerin risksiz ortamlarda üretilerek deneyimlenmesine yardımcı olabilmektedir. Örneğin kimya mühendisliğinde sanal gerçeklik ortamları risksiz ve gerçekçi bir eğitime imkân tanımaktadır (Bell & Fogler, 1996). Öğrencilerin sanal gerçeklik ile güneş sisteminde gezinmeleri ve gezegenleri yakından görmeleri gerçek hayatta mümkün değilken sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojisiyle rahatça deneyimlenebilmektedir. Öğrenci hiç görmediği bir aslanı artırılmış gerçeklik ile odasının ortasında görebilmekte ve sesini duyabilmektedir. Bu durum çok uyarınlı bir öğrenme ortamı oluşturarak kalıcılığı artırmaktadır. Alanyazından hareketle eğitimde sanal gerçekliğin sunduğu avantajları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Yaratıcı öğrenme ortamı sunmakta ve farklı öğrenme stillerini desteklemektedir (Can & Şimşek, 2016; Orhan Özen, 2011; Smutnýve diğerleri, 2019).
- Bilgi ve becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamakta ve farklı bakış açıları kazandırmaktadır (Yuen ve diğerleri., 2011).
- Kazanımları olumlu yönde etkileyerek etkili deneyim ortamları oluşturmaktadır (Goodwin ve diğerleri, 2015).
- Yarak- yaşayarak öğrenme deneyimi sunmaktadır (Wang & Braman, 2009; Wu ve diğerleri, 2013).
- Eğitimde zaman, uzaklık, maliyet ve güvenlik kaynaklı eğitim sınırlarını ortadan kaldırmaktadır (Chen, 2007; Ramasundaram ve diğerleri, 2005).
- Geleneksel sınıflara alternatif bir sınıf ortamı sunarak kalıcılığı artırmaktadır ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Arıcı, 2013).
- 3B nesnelerle doğrudan deneyim sağlaması nedeniyle bilgiyi keşfetme ve geri bildirimlere olanak sağlarken, görselleştirmelerle kolay öğrenme ortamı sunmakta, öğrenme çeşitliliğini ve motivasyonu artırmaktadır (Daghestani vd., 2008; Freina & Ott, 2015).

- Bireysel öğrenmeyi desteklenmekte ve eleştirel düşünme, problem çözebilme, iletişim kurabilme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir (Dunleavy vd., 2009; Yuen vd., 2011; Güngördü, 2018).

Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik eğitimde fiziksel sınırlamaları kaldırarak günlük hayatta deneyimlenmesi güç durumları güvenli bir şekilde tecrübe edilmesine imkan tanıyan ve problem çözme becerilerini geliştiren, çeşitli öğrenme biçimlerini destekleyen; görme, işitme, dokunma gibi farklı duylara hitap ederek öğrenme kalıcılığını artırırken motivasyonu yükselten, bireysel özelliklere ve ihtiyaçlara duyarlı, hayat boyu öğrenme imkanı sunarak eğitim sürekliliği sağlayan bir teknoloji olduğu söylenebilmektedir.

Sanal gerçekliğin ve artırılmış gerçekliğin oyun tabanlı ve çok uyaranlı yapısı öğrencilerin öğrenme sürecindeki motivasyonlarını yükseltmekte ve öğretim sürecine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebildiği söylenebilmektedir. Artırılmış gerçeklikteki nesneler, kullanıcıların öğrendikleri içerik ile gerçek ve sanal dünyaları arasındaki bağlantıları keşfetme olanağı sunarak bilgi ve eğitim içeriğini çok boyutlu yapabilmektedir (Johnson ve diğerleri, 2010).

Sanal ve artırılmış gerçeklik eğitimde birçok avantajı sunsa da maliyet yüksekliği, kullanılabilmesi için gerekli donanım-yazılım hakkında bilgi ve yeterliliğine sahip eğitimcilerin azlığı ve yetiştirilmesindeki sorunlar, sistemsel problemler, motivasyon ve dönüt eksikliği, sanal ortamların yaratılma güçlüğü, ses veya grafik kaynaklı teknik sorunlar, altyapı eksikliği gibi durumlar çözüm bekleyen sorunları arasında yer almakta ve tam anlamıyla eğitime uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Kluge & Riley, 2008; Bulu & Isler, 2011; Smelik ve diğerleri, 2011; Kavanagh ve diğerleri 2017). Sanal ve artırılmış gerçekliğin bireylerin sanal ortam ve araçlara bağımlılığını arttırması, gerçeklik algısını etkilemesi, maliyeti nedeniyle eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliği oluşturmaları, veri güvenliği-gizliliği sorunlarını ortaya çıkarması ve sağlık sorunlarına yol açabilmesi eğitim içeriği olarak kullanımında dikkatli olunması ve bilinçlendirilmesi gereken konular olduğu söylenebilmektedir.

Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik

Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik yabancı dil öğretiminde yeni fırsatlar sunan son nesil teknolojilerden olduğu söylenebilir. Zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldıran bu teknolojiler öğrencilere her an ve her yerde "gerçekçi" bir şekilde öğrenme hissi vaat etmektedir. Sanal gerçeklik sosyal öğrenme, sürükleyici öğrenme, yaratıcılık ve gerçeklikle bağlantılı deneyimleri içermekte, 3 boyutlu sanal ortamlarda öğrenciler başkalarıyla etkileşime girmekte, bulunma hissi sayesinde yaratıcılıklarını kullanabilmelerinden dolayı dil öğrenimi için ideal bir ortam sunmaktadır (Solak & Erdem, 2015).

Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik karmaşık verilerin öğrenciler tarafından daha eğlenceli ve kolay bir şekilde öğrenilmesini sağlamakta; bireysel veya grup olarak 3 boyutlu ortamla etkileşime girmekle beraber nesnelerle etkileşim kurarak bilgi edinmelerine, keşif yapmalarına ve kendi bilgilerini inşa etmelerine olanak sağlamaktadır (Safar, Al-Jafar & Al-Yousefi, 2017; Alfadil, 2020). Bu durum öğrencilerin bilişsel yükünü ve kaygısını azaltmakta (Solak & Çakır, 2015), öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını teşvik etmektedir (Chen ve diğerleri, 2017; Ho ve diğerleri, 2017). Böylelikle öğrenciler bilgiyi kendileri yapılandırmakta ve öğrenme özerkliği kazanmaktadır. Özellikle hedef dilde dil bilgisi yapılarını öğrenme ve uygulama süreci öğrenciler için kaygı verici olabilmektedir. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklikte oluşturulan dersler öğrencilerin eğlenceli bir şekilde pratik yapmalarına imkân tanırken dil bilgisi yapılarını dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi çeşitli dil becerilerinde de aktif olarak kullanabilmelerine olanak sağlanmaktadır. Sanal gerçekliğin öğrencileri motive eden ve yabancı dilde otantik metinlerle dinleme becerisini geliştiren araçlar olduğu görülmektedir (Peixoto, 2019).

Artırılmış gerçeklik hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmekte etkileşimli öğrenme ortamlarıyla dil becerilerini uygulama imkânı sunarak işbirlikli öğrenmeyi desteklemektedir (Chen vd., 2017; Liu & Tsai, 2013). Yabancı dil öğretiminde oluşturulacak sanal ortamlarla öğrenciler hedef dili

farklı bağlamlarda aktif olarak kullanabilme imkanına sahip olurken ana dil konuşurlarıyla o ülkeye gitmeden etkileşim kurabilmektedirler. Örneğin oyunlaştırılmış bir ortamda öğrenciler iş birliği ve müzakereler yaparak dili gerçek bağlamda kullanabilmekte ve bu durum iş birliği becerileriyle birlikte sosyal becerilerini de geliştirerek öğrenme düzeyini arttırabilmektedir (Dörnyei & Ushioda, 2011; Richardson, 2016; Zhang, 2018). Bu durumun aynı zamanda yabancı dil öğrenen öğrencilerin hedef dili kullanmada yaşadıkları kaygı ve çekingenlik hissini azaltılmasına yardımcı olabileceği de söylenebilir. Öğrenciler çoğunlukla yabancı bir dili kullanırken çekinmekte ve hata yapma kaygısı taşıyabilmektedir. Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojisiyle bireyler sanal ortamlarda dili kendiliğinden ve planlanmamış bir şekilde kullanma fırsatı bulmakta (Richardson, 2016), gerçekçi bir sınıftan ziyade sanal bir deniz kenarı, sanal uzay boşluğu ve hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerin turistik yerlerinde öğrenim görerek fiziksel sınıf kaygılarından uzaklaşarak keyifli bir öğrenme ortamıyla dil öğrenebildikleri söylenebilir.

Sanal gerçeklik gerçek yaşam deneyimlerine yakın bir gerçeklik sunarak öğrencilerin sadece simülasyondaki dünyayı gözlemlemek yerine bizzat deneyimleyebilmelerine imkân tanımaktadır (Johnson & Rickel, 1997). Sanal gerçeklik, öğrencilere bulundukları ortamda var olma hissi vererek, dikkat çekici görsel araç olarak derse daha iyi odaklanmaları sağlanmakta, dikkat ve konsantrasyonu arttırmaktadır (Shelton & Hedley, 2004; Solak & Erdem, 2015; Kim & Kim, 2018). Bu bağlamda artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik canlı görsellerle somut bir öğrenme süreci sunmaktadır. Bu durum temel kelime bilgisi öğretimi ve fonetik öğretimi desteklemektedir (Safar ve diğerleri, 2017; Chen & Wang, 2015; Limsukhawattve diğerleri, 2016, Afdail, 2020). Bu teknolojiler öğrencilerin kelime bilgisini her zaman ve her yerde aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Lee, 2017). Örneğin öğrenciler evlerinde veya sınıflarında 3 boyutlu hayvanları görerek ve seslerini duyarak anlamlı ve kalıcı kelime öğretimi yapabilmektedir. Öğrenciler hedef dilde konuşan sanal öğretmenler veya sanal arkadaşlar sayesinde sözcüklerin telaffuzlarını öğrenebilmekte ve telaffuz çalışmaları yapabilmektedir. Bu bağlamda sanal nesnelerle ve diğer öğrencilerle iletişim kurabilme imkânı tanıyan sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik mevcudiyet hissini artırarak öğrenme materyaliyle daha yoğun bir deneyim yaşanmasını sağlamaktadır (Christopoulosve diğerleri, 2018).

Bir dili öğrenmek beraberinde o dilin kültürünü öğrenmeyi de içermektedir. Bu noktada sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik bireylere kültür öğretimi de sunmaktadır. Her birey yabancı dili hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenmemektedir. Sanal gerçeklikte hedef dilin kültürünü, toplumunu ve ülkesini çağrıştıran veya benzeten bir ortamda dili gerçek bağlamda öğrenme fırsatı sunmaktadır (Peixoto, vd., 2019). Sanal gerçeklikte hedef kültüre ait tarihi yapılar, binalar ve kültürel öğelerle öğrencilerin "gerçekçi" bir şekilde kültürü deneyimlemeleri sağlanabilmektedir. Chen ve diğerleri (2017) yabancı dil öğrenmek isteyen bir kişi için, dili ve kültürü gözlemleyerek öğrenmesini sağlayacak, motive edici sanal ortamlar oluşturulmasının dil öğrenme sürecinde ideal olan şekilde betimlemiştir. Böylelikle öğrenciler hedef dilin beden dili de dahil olmak üzere kültürel kurallarını gerçekçi bir şekilde öğrenebilmektedir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen öğrenci sanal olarak oluşturulan geleneksel Türk ailesiyle birlikte bayramlaşabilir, milli bayram kutlamalarına katılabilir ve Türk misafirperverliğine tanıklık edebilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak tamamıyla öğretim sürecine dahil olan sanal gerçeklik teknolojilerinin yabancı dil öğretimine sunduğu avantajlar şu şekilde sıralanabilmektedir: (Liu, 2009, s.518)

- **Kalıcılık:** Öğrencinin öğrenmeleri sisteme kaydedilebilmekte ve saklanabilmektedir.
- **Durumsallık:** İletişim becerileri gerçekçi durumlar içinde kullanılabilmektedir.
- **Süreklilik:** Öğrencinin konumu değişse bile öğrenme süreci devam edebilmektedir.
- **Sürükleyicilik:** Öğrenciler gerçek dünyada sanal öğretmenlerle öğretime devam edebilmektedir.

• **Bağlamsal Farkındalık:** Öğrenciler farklı bağlamlara uygun dil örnekleriyle karşılaşabilmekte ve kullanabilmektedir.

• **Sosyal etkileşim:** Öğrenciler işbirliği yaparak bir hikâyeyi tamamlayabilmektedir.

• **Bireysellik:** Öğrenciler kişisel yeteneklerine, ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına, hedeflerine ve programlarına uygun öğrenme materyallerini seçebilmektedir.

Bu teknolojiler yabancı dil öğretimine büyük fırsatlar ve yeni bir yaklaşım sunsa da uygulamalarında karşılaşılan sınırlılıkların olduğu da bir gerçektir. En sık karşılaşılan sorunlarının başında bu teknolojilerin işleyişine ve nasıl kullanılabileceğine yönelik bilgi eksikliği gelmektedir (Liu & Tsai, 2013; Perry, 2015; Richardson, 2016). Bu durum eğitimcilerin söz konusu teknolojilerle ilgili bilgi ve yeterliliğe sahip olması hem yabancı dil öğretimine uyarlanması hem de öğrencilere rehberlik edilebilmesinde önemli rol oynadığı söylenebilmektedir. Genellikle oyun ve görev temelli olan bu teknolojilerde öğrencilere içerikle ilgili talimatların açık ve net olarak verilmesi gerekmektedir. Perry'e (2015) göre eğitimcilerin sadece dil öğrenme rehberliği yapmakla kalmayıp oyun içi rehberlik sunmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda bu teknolojiyi kullanacak eğitimcilerin sanal ve karma gerçeklikle yabancı dil eğitimin buluşturulmasında önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada sanal gerçeklik teknolojileri öğretmenlerin yerini alan teknolojiler olmaktan çok öğretmene yardımcı materyaller olarak kullanılabilmektedir.

Sonuç

Gelecek nesillerin gerçekliğine ve dünyasına hitap eden sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri birçok alanda kullanılmakla birlikte eğitimde ve özellikle yabancı dil öğretiminde potansiyellere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Farklı duylara hitap eden sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik öğrencileri kesintisiz ve sınırsız bir dil öğretimi evreninin içerisine daldırmakta ve böylelikle öğrenme kalıcılığını artırırken hedef dildeki becerilerin geliştirilmesine yardımcı olduğu söylenebilmektedir. Bu teknolojilerin oyunlaştırılmış gerçekçi doğası öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırarak hedef dile yönelik kaygı ve endişeleri azaltmakta, ilerlemelerin kaydedilebilirliği süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme imkânı sunmaktadır. Sanal olarak oluşturulan mekanlar, sokaklar ve sosyal ortamlarda öğrenciler hedef dilin farklı bağlamlardaki kullanımlarını görebilmekte ve kültürel olarak hedef dilin konuşulduğu ülkelerin gelenek ve göreneklerini deneyimleyebilmelerine imkân tanımaktadır. Bu durum sanal gerçeklik ve artırılmış gerçekliğin öğrencilerin öğrenme hızlarına göre öğretim süreçlerini yönlendirirken kültürel öğrenmeyi de desteklediğini gösterebilmektedir. Etkili bir dil öğretiminde öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisinde yetkinliğe sahip olmaları beklenmektedir. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik öğrencilerin sanal ortamlarda diğer kişilerle iletişim kurabilmelerine, duygu ve düşüncelerini sanal dünyalarda ifade etmelerine olanak sağlayarak dört temel dil becerisini desteklemektedir.

Her yeni teknoloji gibi sanal gerçeklik ve artırılmış gerçekliğinde sınırlıları ve zorlukları bulunmaktadır. Sanal gerçekliğe ve artırılmış gerçekliğe uygun yazılım ve donanımların yüksek maliyeti eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğine neden olabilmektedir. Bu teknolojilerin eğitime uygun materyal olarak sunulabilmesi ve sürekli olarak dil öğretimine yönelik güncellenebilmesi eğitici donanımını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin sanal gerçeklik teknolojiye yönelik eğitimi önemli rol oynamaktadır. Sanal gerçeklik teknolojilerin öğrencileri dış gerçeklikten uzaklaştırabilmekte, sanal dünyalara bağımlılığı artırabilmekte ve sosyal izolasyona neden olabileceği söylenebilmektedir. Bu durumda sanal gerçeklik teknolojilerinin öğretim sürecini destekleyen materyaller olarak ele alınması, dikkatli ve kontrollü bir şekilde kullanılmasına yönelik eğitimi gerekli kıldığı söylenebilmektedir.

KAYNAKLAR

- Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 149, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103800>
- Argelaguet, F., Hoyet, L., Trico, N., & Lécuyer, A. (2016). The role of interaction in virtual embodiment: Effects of the virtual hand representation. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 22(4), 1162–1170.
- Arıcı, V. A. (2013). Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma: “Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi” ünitesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Arifah, M. N., Munir, M. A., & Nudin, B. (2021). Educational design for alpha generation in the industrial age 4.0. In *Proceedings of the 2nd Southeast Asian Academic Forum on Sustainable Development (SEA-AFSID 2018)*, 168, 137–145. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210305.026>
- Başaran, F. (2010). Öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri (Sakarya Üniversitesi BÖTE örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bell, J. T., & Fogler, H. S. (1996). Vicher: A prototype virtual reality-based educational module for chemical reaction engineering. *Applications in Computer Engineering Education*, 4(4), 285–296.
- Bulu, S. T., & Isler, V. (2011). Second Life ODTÜ Kampüsü. In *13th Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (ss. 109–116). Malatya, Turkey.
- Can, T., & Şimşek, İ. (2016). Eğitimde yeni teknolojiler: Sanal gerçeklik. İçinde A. İşman, H. F. Odabaşı, & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları* (ss. 351–363). Pegem Akademi.
- Chang, G., Morreale, P., & Medicherla, P. (2010). Applications of augmented reality systems in education. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 1380–1385). AACE.
- Chen, C. J. (2007). Formative research on the instructional design process of virtual reality-based learning environments. *Proceedings of ASCILITE Conference*, Singapore. <http://www.ascilite.org/conferences/singapore07/procs/chen.pdf>
- Chen, C., & Wang, C. (2015). The effects of learning style on mobile augmented reality facilitated English vocabulary learning. In *2015 2nd International Conference on Information Science and Security (ICISS)*. <https://doi.org/10.1109/ICISSEC.2015.7371036>
- Cheng, A., Yang, L., & Andersen, E. (2017, May). Teaching language and culture with a virtual reality game. In *Proceedings of the 2017 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 541–549).
- Christopoulos, A., Conrad, M., & Shukla, M. (2018). Interaction with educational games in hybrid virtual worlds. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(4), 385–413. <https://doi.org/10.1177/0047239518757986>
- Daghestani, L., Ward, R. D., Xu, Z., & Al-Nuaim, H. (2008, August). The design, development, and evaluation of virtual reality learning environments for numeracy concepts using 3D virtual manipulatives. In *2008 Fifth International Conference on Computer Graphics, Imaging and Visualisation* (pp. 93–100). IEEE.

- Dobrova, V., Labzina, P., Trubitsin, K., Ageenko, N., & Gorbunova, Yu. (2017). Virtual reality in teaching of foreign languages. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 97, 69–74.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7–22. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1>
- Freina, L., & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. *eLearning & Software for Education*, (1), 133–141.
- Gandhi, R. D., & Patel, D. S. P. (2018). Virtual reality—Opportunities and challenges. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 5(1), 482–490. <https://www.irjet.net/archives/V5/i1/IRJET-V5I1100.pdf>
- Goodwin, M. S., Wiltshire, T., & Fiore, S. M. (2015). Applying research in the cognitive sciences to the design and delivery of instruction in virtual reality learning environments. In R. Shumaker & S. Lackey (Eds.), *Virtual, augmented and mixed reality* (Vol. 9179, pp. 280–291). Springer.
- Göçen, A. (2022). Eğitim bağlamında metaverse. *USOBED Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 98–122.
- Ho, S. C., Hsieh, S. W., Sun, P. C., & Chen, C. M. (2017). To activate English learning: Listen and speak in real life context with an AR featured u-learning system. *Journal of Educational Technology and Society*, 20(2), 176–187.
- Jerald, J. (2016). *The VR book: Human-centered design for virtual reality*. ACM Books.
- Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2010). *The Horizon Report: 2010 Australia-New Zealand Edition*. New Media Consortium. <https://www.nmc.org>
- Johnson, W., & Rickel, J. (1997). Steve: An animated pedagogical agent for procedural training in virtual environments. *SIGART Bulletin*, 8, 16–21.
- Kamińska, D., Sapiński, T., Wiak, S., Tikk, T., Haamer, R. E., Avots, E., & others. (2019). Virtual reality and its applications in education: Survey. *Information*, 10(10), 318. <https://doi.org/10.3390/info10100318>
- Karabulut, B. (2015). *Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 11–23.
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., & Plimmer, B. (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85–119.
- Kim, H., & Kim, B. (2018). Implementation of young children English education system by AR type based on P2P network service model. *Peer-to-Peer Network Applications*, 11, 1252–1264. <https://doi.org/10.1007/s12083-017-0612-2>
- Kluge, S., & Riley, L. (2008). Teaching in virtual worlds: Opportunities and challenges. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 48(5), 127–135.
- Lee, J., Kim, M., & Kim, J. (2017). A study on immersion and VR sickness in walking interaction for immersive virtual reality applications. *Symmetry*, 9(5), 78. <https://doi.org/10.3390/sym9050078>

- Limsukhawat, S., Kaewyoun, S., Wongwatkit, C., & Wongta, J. (2016). A development of augmented reality-supported mobile game application based on jolly phonics approach to enhancing English phonics learning performance of ESL learners. In W. Chen et al. (Eds.), *Proceedings of the 24th International Conference on Computers in Education* (pp. 483–488). Asia Pacific Society for Computers in Education.
- Liu, P.-H. E., & Tsai, M.-K. (2013). Using augmented-reality-based mobile learning material in EFL English composition: An exploratory case study. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), E1–E4. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01302.x>
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 1321–1329.
- Özen, S. (2011). Eğitimde gerçekliğe yeni bir bakış: Harmanlanmış ve genişletilmiş gerçeklik. XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı, İzmir.
- Pantelidis, V. S. (2009). Reasons to use virtual reality in education and training courses and a model to determine when to use virtual reality. *Themes in Science and Technology Education*, 3(1), 59–70.
- Peixoto, B., Pinto, D., Krassmann, A., Melo, M., Cabral, L., Bessa, M. (2019). Using virtual reality tools for teaching foreign languages. In Á. Rocha, H. Adeli, L. P. Reis, & S. Costanzo (Eds.), *New Knowledge in Information Systems and Technologies* (Vol. 3, pp. 116–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16184-2_11
- Perry, L. D. S., Smith, C. M., & Yang, S. (2006). An investigation of current virtual reality interfaces. *Crossroads*, 3(3). <https://www.acm.org/crossroads/xrds3-3/vrhci.html>
- Ramasundaram, V., Grunwald, S., Mangeot, A., Comerford, N. B., & Bliss, C. (2005). Development of an environmental virtual field laboratory. *Computers & Education*, 45(1), 21–30.
- Richardson, D. (2016). Exploring the potential of a location-based augmented reality game for language learning. *International Journal of Game-Based Learning*, 6(3), 34–49.
- Safar, A., Al-Jafar, A., & Al-Yousefi, Z. (2017). The effectiveness of using augmented reality apps in teaching the English alphabet to kindergarten children: A case study in the State of Kuwait. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(2), 417–440. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00624a>
- Sanchez-Vives, M., & Slater, M. (2005). From presence to consciousness through virtual reality. *Nature Reviews Neuroscience*, 6, 332–339. <https://doi.org/10.1038/nrn1651>
- Shelton, B., & Hedley, N. (2004). Exploring cognitive basis for learning spatial relationships with augmented reality. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 1, 323–357.
- Slater, M., & Wilbur, S. (1997). A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6, 603–616.
- Sliwinski, M. (2015, Ağustos 16). Making reality virtual: The rising tide of virtual reality. *Law street*. <https://legacy.lawstreetmedia.com/issues/technology/making-reality-virtual-rising-tide-virtual-reality/>
- Smelik, R. M., Tutenel, T., de Kraker, K. J., & Bidarra, R. (2011). A declarative approach to procedural modeling of virtual worlds. *Computers & Graphics*, 35(2), 352–363.
- Smutný, P., Babiuch, M., & Foltýnek, P. (2019). A review of the virtual reality applications in education and training. *Informatics*, 6(1), 13.

- Solak, E., & Çakır, R. (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning. *The Journal of Educators Online*, 13(2), 50–72.
- Solak, E., & Erdem, G. (2015). A content analysis of virtual reality studies in foreign language education. *Participatory Educational Research (PER)*, 2, 21–26.
- Şekerci, C. (2017). Sanal gerçeklik kavramının tarihçesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 1126–1133.
- Türk Dil Kurumu (2025). Gerçeklik. *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. 20 Haziran 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Wang, Y., & Braman, J. (2009). Extending the classroom through Second Life. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 235–247.
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>
- Yuen, S., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), 119–140.
- Zhang, S. (2018). Augmented reality in foreign language education: A review of empirical studies. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 9(2), 116–133.
- Güngördü, D. (2018). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin atom modelleri konusuna yönelik başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Liu, T.Y. (2009). A context-aware ubiquitous learning environment for language listening and speaking. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(6), 515–527. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00329.x>
- Orhan Özen, S. (2011). Eğitimde gerçekliğe yeni bir bakış: Harmanlanmış ve genişletilmiş gerçeklik. XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı, İzmir.
- Perry, B. (2015). Gamifying French language learning: A case study examining a quest-based, augmented reality mobile learning tool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308–2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Şiir/Kültürel Etkileşim Bağlamında Şiir

Doktora Öğrencisi Yasemin YAĞCI, Dokuz Eylül Üniversitesi, yasemintuayac@gmail.com, Türkiye.

Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, nevin.akkaya@deu.edu.tr, Türkiye.

Doç. Dr. / Doktora Öğrencisi Seçkin SARP KAYA, Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, seckin.sarpkaya@ege.edu.tr, Türkiye.

Özet: Zihinlerindeki duygu ve düşüncelerini paylaşabilen insanlar toplumsal bir birey haline gelebilmektedir. Bir toplumda bireyler arası etkileşimin oluşması için iletişim önemli bir araçtır çünkü iletişim toplumdaki ilişkileri düzenleyen başat bir işlev üstlenmektedir. Nasıl ki iskelet olmadan vücut bir et yığınının dönüştürülmesiyle iletişim de toplumları bir yığın olmaktan kurtarmaktadır. Toplumun toplum olabilmesi için iletişim nasıl ki gerekiyorsa iletişimin de iletişim olabilmesi için dil gerekmektedir. Toplumsal anlamda istendik olan toplumu oluşturan bireylerin karşılıklı olarak birbirini anlayabilmesinin mümkün olmasıdır. Bunu da mümkün kılacak olan araç dildir. Dilin sadece toplumu bir bütün haline getirebilen yapı olmadığı aynı zamanda topluma ait düşünce biçimlerinin ve toplumun kavramsal sisteminin başka bir deyişle metaforlarının da aktarıcısı olduğu bilinmektedir. Bu bilgiden hareketle bu bildiride Yabancılar Türkçe öğretiminde, dil öğretilirken aynı zamanda o toplumun düşünce taşları ve kültürel bağlamı paralel olarak ele alındığı için ilgili paralelliğin öğrenciye sunumunda şiir türünün önemi ve üstlendiği/üstlenebileceği görev daha önce ilgili konu hakkında yapılan çalışmalar ışığında ele alınacaktır. İlk olarak anahtar kelimeleri içine alan kuramsal çerçeveye ve anahtar kelimelerinin arasındaki bağa değinilecektir. Daha sonra Yabancılar Türkçe öğretiminde şiirin ele alınışına, yapılmış olan alanyazın taramasından hareketle Yabancılar Türkçe öğretiminde şiir kullanımına ya da nasıl kullanılabileceğine değinilecektir. Çalışmanın sonucunda Yabancılar Türkçe öğretiminde şiir, toplumsal ve etkileşimsel bağlam içinde dil üzerinden tahlil edilecektir.

Anahtar Sözcükler: Etkileşim, İletişim, Dil, Kültür, Toplum, Yabancılar Türkçe öğretimi şiir.

The Use of Stories in Teaching Turkish to Foreigners and Cultural Interaction

Abstract: Individuals who are able to express their emotions and thoughts become social beings. In any society, communication is a vital tool for fostering interaction among individuals, as it plays a fundamental role in regulating social relationships. Just as a body becomes a mere mass of flesh without a skeleton, communication prevents societies from becoming disorganized crowds. Just as communication is necessary for a society to exist as a society, language is essential for communication to function. From a societal perspective, what is desirable is the possibility for individuals within the society to understand one another. The tool that makes this mutual understanding possible is language. Language is not only the structure that unifies society, but also the medium through which the ways of thinking and the conceptual systems, in other words metaphor, of that society are transmitted. Based on this understanding, this paper discusses the significance of poetry and the role it assumes (or can assume) in the teaching of Turkish as a foreign language. This is because, in teaching a language, the cultural context and underlying thought patterns of the society in which the language is spoken are simultaneously conveyed. The paper will examine, in light of previous research on the subject, how this parallelism can be presented to learners through poetry. First, the theoretical framework including the key concepts and the relationships among them will be addressed. Then, based on a literature review, the use of poetry in teaching Turkish as a foreign language—or how it can be used—will be discussed. In conclusion, the study will analyze the use of poetry in the context of teaching Turkish as a foreign language from a social and interactional perspective through the medium of language.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Culture, Poetry, Society, Communication, Interaction.

öğrenmesi arasındaki farktır. Çünkü ikisinde de kişi tarafından bilinmeyen bir dil söz konusu olmasına rağmen birincisinde ikinci dil öğrenimi, diğesinde ise yabancı dil öğrenimi söz konusudur. Başka bir deyişle burada iki farklı şekilde dil kazanımı mevcuttur. Dil öğretimi ve dil edinimi. Bireyin dil edinimi, genellikle doğaçlama bir tarzda hiyerarşik bir süreç içerisinde olur. Dilin formal boyutu dil öğrenimi ve öğretimi ise düzenli eğitim kurumları olan okullarda gerçekleştirilir (Kırkkılıç & Girgin, 2018). Özetle ana dili edinimi doğal bir süreç, dil öğrenimi ise hedefli, bilinçli bir süreç anlamına gelmektedir (N. Akkaya, 2023).

İkinci dil ya da yabancı dil öğrenme ihtiyacı bir toplumdan bir topluma geçiş yapmış ya da yapacak olan kişilerin hedef toplum tarafından benimsenmesi ve o toplumun da kendileri tarafından benimsenmesi kilit bir noktadır çünkü dil öğrenimin başlıca amaçları arasında kişiler arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlıklı kılmak ve hedef toplumun gerekliliklerine uygun bir birey olarak gelişimi sağlamak vardır. Bunun gerçekleşebilmesi için hedef alandaki topluma katılabilmek önemlidir. Toplumun kimi zaman dil ve kültür sistemi olarak ele alındığı bilinmektedir. Nitekim İnsan kendisini, toplumu, kültürü dille tanır, yorumlar ve anlamaya çalışır (Adalı, 1982). Dil ile kültür arasında sıkı bir ilişki vardır. Kültür, dili besleyen bir kaynaktır. Dil ise sözlü ve yazılı gelenekle bir milletin kültür varlığını kuşaktan kuşağa aktarır. Bu konuda dil, kültürün taşıyıcıdır demek mümkündür (M. Akkaya, 2023).

Bireyin katıldığı toplumla etkileşim kurma sürecinde o dilin yapısını, anlam zenginliğini ve etki alanını görmesi, o dili daha iyi anlamasını, daha uygun ifadeyi kullanmasını, toplumla etkileşime geçebilmesini, kültürleşmesini, kendi ana dilinden hedef dile aktarım yapabilmesini sağlamaktadır. Bu sayılan durumları mümkün kılan öğretim materyalleri arasında yazınsal materyalleri kullanmanın yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu materyallerden biri de şiirdir. Şiirde sıkça kullanılan metaforlar- bir bireyin zihninin belli bir anlama (kavrayış) biçiminden başka bir anlama (kavrayış) hareket etmesini sağlayarak bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine imkan tanıyan (Saban, 2008) metaforlar- içinde yaşanan toplumun algılanmasında ve yorumlanmasında rol oynamaktadır. Her dil dünyayı ve gerçeği insanın zihin süzgecinden geçirerek yansıtır. Türk dili alanında da kendine özgü bir “dünyayı anlama ve anlatma yolu” vardır. Metaforlar da anlatım yolu ile ilgili olarak bir milletin dünya görüşünü yansıtmaları bakımından çok önemlidir (Erdem, 2007). Kısacası dilin birçok yönü kültürel ve kavramsal-düşünsel metaforlarda saklıdır.

Özetle toplumun içine katılan bir bireyin o toplumla iletişim kurarak etkileşimde bulunması; iletişim kurarak etkileşimde bulunması için dilini öğrenmesi; dilini öğrenmesi için kültürünü bilmesi şarttır. Bu şartın gerçekleşebilmesi için ise kültür taşıyıcısı ve yansıtıcı soyut boyutlardan biri olan metaforlara başvurulması önemlidir. Metaforların taşıyıcısı olan yazılı ve somut materyallerden birinin de şiir olmasının yanında şiirin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısı sadece metafor ve kültür yönünden değil aynı zamanda ilerleyen kısımlarda ele alınacak olan söz varlığını geliştirme, estetik zevk verme, anlatım ve anlama gücünü arttırmaya vb. yöneliktir.

Bulgular

Bu çalışmada bulgular Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiirin ele alınışı hakkında yapılan çalışmalardan verilen örnekler ve Yabancılar Türkçe öğretiminde şiir kullanımı/ şiirin nasıl kullanılabileceğine dair yapılmış olan öneriler olmak üzere iki yönden ele alınmıştır.

Yapılan alanyazın çalışmalarından hareketle ilgili konu hakkında çıkan sonuçlardan örnek vermek gerekirse örnek olacak bazı çalışmaları ele almak mümkündür. Başar (2021) tarafından yapılan Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yunus Emre’nin Şiir ve Menkıbelerinden Yararlanma başlıklı çalışmada, kültür öğretimi ve dil öğretiminin paralel ilerlemesi gerçeğinden yola çıkılarak Yunus Emre’yi kültür ögesi olarak ele alınmaktadır. Onun şiirlerinin YTÖ için kullanılabileceği dile getirilmektedir. Yunus Emre’nin şiirleri yapısal olarak hem Eski Anadolu Türkçesi ile yazılan şiirler günümüz Türkçesine rahatlıkla çevrilebilmeye müsait bir yapı olduğundan dolayı işlevseldir hem de Yunus Emre’nin kullandığı Arapça ve Farsça kelimeler Arap ve Fars kökenli öğrencilerin dikkatini çekmekte ve yaşayan

Türkçede kullanılan Arapça ve Farsça kökenli kelimelerinin söz varlığına katılımını sağlamak açısından kullanışlıdır. Anlamsal olarak sade anlatıma ve yoğun anlama sahip ifadelerce zengin olması öğrencinin söz varlığını geliştirici niteliktedir. Felsefe olarak Yunus Emre'nin insana bakış açısı sevgi ve hoşgördür. Kendisi aynı zamanda adaleti de işler. Bu yanıyla kültürel etkileşimde Türk kültürünün sevgi, hoşgörü ve adalet unsurlarını barındıran ve ötekileştirme amacı gütmeyen özelliğinin tanıtımı sağlanmış olur. İspir (2018) tarafından yapılan Yabancılar Türkçe Öğretiminde Mesnevilerden Yararlanma başlıklı çalışmadan hareketle mesnevilerin yazıldıkları dönem için birer okul görevi görmesi, insanı muhatap alarak doğrudan veya dolaylı olarak onu eğitme amacı gütmesi, belli bilgileri öğretmeyi amaçlaması, dilbilgisi ve sözlük türünde eserler oluşturmaları, atasözü, deyim ve halk söyleyişleri bakımından zengin olması, içerisinde çok sayıda hikâye, fıkra, nükteler gibi anlatılara yer vermiş olması dil öğretimine katkı sağlayacak özellikte olduğu anlaşılmıştır. Bu özelliklerin mesnevilerden yararlanılarak ortaya konması ve yabancılar dil öğretilmesiyle verilmesinin önemli olacağı aşikardır. Mesneviye bu açıdan bakıldığında kelime öğretimi bir dili öğretmek için başvurulacak temel unsurlardan biri olacaktır. Kelimeleri kolay ezberleme ve kolay akılda tutma açısından öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecektir. Özellikle devrik cümlelerin, deyim ve atasözlerin öğretimi anlatım ve anlama zenginliği sağlayacaktır. Aynı şekilde kültürel etkileşimin yüksek seviyelerde tutulması açısından fayda sağlayacaktır. Artuç (2014) tarafından yapılan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şiir Metinlerinden Yararlanma başlıklı başka bir çalışmada Mehmet Benhür'a atıf yapılarak Yabancılar Türkçe öğretiminde şiirin neden önemli olacağına değinilmiştir: "Dil öğretiminde dört temel dil becerisi dışında iki önemli nokta olduğunu savunan Mehmet Benhür, bunları gramer öğretimi ve kelime öğretimi olarak sıralamaktadır. Bu durum da göstermektedir ki dilin kurallarının öğretilmesi, o dili işlevsel hâle getirmek için yeterli değildir. Dilbilgisi öğretimi için bu çalışmada da verilmiş olan Atilla İlhan tarafından yazılan "Yağmur Kaçağı" şiiri verilebilir. Bu şiir için öğrencilere şart eki olan -se/-sa ekini öğretebilmenin elverişli olacağı aşikardır, denilebilir. Kavram dünyasını geliştirmek için ise yine bu çalışmada verilmiş olan Ümit Yaşar Oğuzcan'ın "Ben Bir Eylül Sen Haziran" şiiri kullanılabilir çünkü çalışmada da belirtildiği gibi "Leff ü neşr, tenasüp gibi söz sanatlarını içeren şiirleri kullanmak kavram ve söz varlığını geliştirmek açısından işlevseldir." Son olarak Eker ve Kök (2019) tarafından yapılan Kültürel Dil Bilim Bağlamında Kutadgu Bilig Metaforları başlıklı çalışma, nazım biçimlerinden mesnevi sınıfına giren Kutadgu Bilig eserinin tarafımızca Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir kullanımının önemini pekiştirmesi açısından ele alınmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi yapılırken Kutadgu Bilig eserinin sadeleştirilmiş şekilde verilebilmesinin yanında içerisinde kullanılan öğeler şiirsel ve dilsel ifadelerle kültür öğretimi için bir yol gösterebilir. Örneğin ilgili çalışmada üzerinde durulduğu gibi yüreği parçalanmak deyimini üzülme anlamındadır. Bu gibi deyimler şiir üzerinden verilebilir. "Hayat sürmek" öbeğinden yola çıkarak sürmek eyleminin farklı anlamları öğretilir. Aynı şekilde hayatı sürmek öbeği, Türkçede hayatın bir yolculuk olduğu metaforunu taşıdığı gösterilerek kültür eğitimi ve dil eğitimi bir arada öğreniciye aktırabilir. Hemen hemen her kültürde zaman, para ve kaynaklar harcanır veya tüketilir (Lakoff & Johnson, 2010). Kültürler arasında ortak anlamdan ya da ortak öğelerden yola çıkılarak "vakit nakittir." "zaman harcamak" gibi Türkçe söz varlığını içeren öğeler öğrencinin geldiği kültürle ortaklık kurularak öğreniciye verilebilir.

Buraya kadar örnek verilmiş olan yukarıdaki çalışmalarla beraber bir konuya daha değinilmek istenmiştir ki o da "kültür aktarımı" ifadesidir. Bu ifadenin geçtiği ama asıl anlatılmak istenenin "kültürel etkileşim" olduğu görülen çalışmalar mevcuttur ki bu çalışmalardan biri de Seçkin Polat & Dilidüzgün (2018) tarafından yapılmıştır. Günümüzde "kültür aktarımı" tamlaması pek kullanılmayan bir ifadedir. İlgili ifadenin "aktarım" bölümüne, herhangi bir özelliği baskılayarak başka bir özelliği baskın hale getirme, empoze etme, asimile etme gibi anlamları da karşılayabilme potansiyelinden dolayı temkinli yaklaşılmaktadır fakat alanyazın taraması verilerinden hareketle "kültür aktarımı" ifadesi etkileşim bağlamına uygun olarak kullanıldığı da görülmüştür. Bu fikri ise yukarıda bahsedilen ilgili çalışmada geçen "Her dil farklı bir dünya görüşünün temsilcisidir ve yeni bir dil öğrenmek demek yeni bir görüş kazanmak demektir (Akarsu, 1984)." ve "Kültürlerarası bu buluşmalarda temel amaç, ortaya

çıkabilecek çatışmaları önleyebilmek adına karşdakini önyargısız benimseyebilen ve farklılıkları kendi kişisel gelişimi bağlamında kullanabilecek bireyler yetiştirmektir (Polat, 2008).” şeklinde alıntılanmış olan bu ifadeler destekler nitelikte görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

- Yabancılar Türkçe öğretiminde şiir türünü kullanmak bilişsel açıdan söz varlığını, kavram dünyasını, dinleme ve okuma gibi anlama becerilerini, yazma ve konuşma gibi anlatma becerilerini ve bu becerilere bağlı yetkinlikleri geliştirmede işlevsel olduğu görülmektedir.
- Kültürel açıdan toplumsal yer edinme, hedef topluma ait değerleri kazanma ve kültürleşmeyi sağlama açısından Yabancılar Türkçe öğretirken şiir kullanımının elverişli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.
- Türkçe öğrenen Yabancı bir bireyin hedef dil hakkında ve dolaylı/doğrudan olarak kültür hakkında olumlu fikirler edinmesi açısından Yabancılar Türkçe öğretiminde şiir kullanımının uygun bir tercih olacağı düşünülmektedir.
- Yabancılar Türkçe öğretiminde şiir türünün kullanımı psikomotor açıdan uyak ve redif gibi özellikleri içinde barındırmasıyla kelime ezberleme kolaylığı sağladığı için, tenasüp gibi söz sanatları ile kavram dünyasını geliştirmek ile kalmayıp dolaylı ya da doğrudan birbiri ile ilişkili kelimelerin öğretiminde kolaylık sağladığı için kullanışlı olması kuvvetle muhtemeldir.
- Öğretim ilkeleri bağlamında bakıldığında özellikle Arap ve Fars kökenli öğrencilere/öğrencilere Türkçe öğretirken Arapça ve Farsça kökenli kelimeler barındıran şiirin kültür aktarımı değil de kültürel etkileşim bağlamında uygun bir konumda olacağı düşünülmekle beraber bu durumunun Arap ve Fars kökenli öğrencilerin/öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine ve etkin katılımına uygun bir bağlam oluşturacağı düşünülmektedir.
- Aziz Nesin’in mizahı öne çıkaran şiirleri gibi mizahı yüksek olan şiirler öğrencinin motivasyonunu sağlayabilmek adına kullanılabileceği ve Türkçenin nükteli boyutunun kazandırabileceği düşünülmektedir.
- Şiirde sık sık kullanılan devrik cümlelerden yola çıkarak devrik cümle yapısı hem dil öğrenicisine/yabancı dil öğrenen öğrenciye kazandırılabilir hem de estetik zevk uyandırarak estetik dinlemeyi mümkün kılabilir.

Bir toplumda toplumsal bir birey olabilmek için iletişimi; iletişimi sağlıklı kurabilmek için dili; dilin anlam zenginliğinin ve dilin varlıklı yapısına erişebilmek için o toplumu oluşturan bireylerin zihinlerinde ve algılarında yaşayan metaforu; ilgili topluma ait metaforların ne olduğuna ulaşabilmek ve dolayısıyla toplumun algısına, zihin yapısına ulaşabilmek için metaforları sıkça içinde bulunduran yazınsal metinlerden şiiri, yabancı dil öğretimi için öne çıkarmanın önemli olacağı aşikardır çünkü kültür denilen toplumun yaratımı olan bir kavram, kendini yazınsal metinler aracılığıyla gösterebilmekte ve hedef dili konuşan toplumun algılarını, dünya görüşünü metaforlarında yaşatmaktadır. Bu da metaforların şiirde öne çıkmasıyla şiiri, dil öğretim materyali olarak kullanılması için açık alan yaratmaktadır.

İçinde barındırdığı zengin kelime türleriyle söz varlığını geliştiren; teşbih gibi söz sanatlarıyla bir durumu başka bir duruma aktarmayı, mevcut bilgiyi transfer edebilmeyi, transfer edebilme sayesinde de deyimleri-ataözlerini öğreten ve dolayısıyla bir toplumun bakış açısını-metaforlarını sunan; estetik zevk vererek Türkçeyi çekici kılan; anlatma ve anlama becerilerinin yanında kelime ve dilbilgisi öğretiminde işlevsel olarak kullanılabilen şiirin Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında öğretim ilkelerinden ekonomiklik ilkesini destekliği görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (1982). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Aydın Yayınevi.
- Akkaya, M. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel etkileşim. N. Akkaya (Ed.), 100 soruda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde. (s.231-239). Akademisyen Yayınevi Kitabevi.
- Akkaya, N. (Ed.) (2023). *100 soruda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akademisyen Kitabevi.
- Artuç, S. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şiir metinlerinden yararlanma*. Nobel Yayıncılık.
- Artuç Bekteş, S. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değerlerle ilgili farkındalık kazandırılmasının yönelik metin yazma b1-c1 düzeyi için şiir örnekleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*. 8(2), 141-161.
- Başar, Ü. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde Yunus Emre'nin şiir ve menkıbelerinden yararlanma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 23(Yunus Emre ve Türkçe Özel Sayısı,) 112-122.
- Çalık, M. (2019) Alanyazın tarama. Özmen, H. & Karamustafaoğlu O. (Ed.), Eğitimde Araştırma Yöntemleri içinde. (s.19-40). Pegem Yayınları.
- Doğru, M. & Kaplan, H. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde türk halk bilimi ve türk halk edebiyatı unsurlarının kullanımı: İstanbul Türkçe öğretim seti örneği. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 0(17), 917227-917240.
- Erdem, M. (2007). Kültürel dilbilimi ve Türkmen Türkçesinde deyim aktarmaları (metaphor) üzerine. *IV. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, 4, 539-550.
- Eker, Ö. & Kök, A. (2019). Kültürel dil bilim bağlamında Kutadgu Bilig metaforları. *Mediterranean Journal of Humanitie*, 9(2), 225-242.
- Güven, A., Z. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. N. Akkaya (Ed.), 100 soruda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde. (s.53-61). Akademisyen Yayınevi Kitabevi.
- İspir, M. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde mesnevilerden yararlanma. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(6), 149-168.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (15), 170-189.
- Kırkkılıç, H., A. & Girgin, Y. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel ilke ve kavramlar. A. Şahin (Ed.), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde (s.93-108). PEGEM.
- Lakoff G. & Johnson M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2010). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*, (Çev. Gökhan Yavuz Demir). Minotor.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*. 7(2), 421-455.
- Seçkin Polat, Ö. & Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*. 10(7), 815-834.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Yalçın & Şengül, (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*. 2(2), 749-769.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*. 3(3), 165-186.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öykü Kullanımı ve Kültürel Etkileşim

Doç. Dr. / Doktora Öğrencisi Seçkin SARP KAYA, Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, seckin.sarpkaya@ege.edu.tr, Türkiye.

Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, nevin.akkaya@deu.edu.tr, Türkiye.

Doktora Öğrencisi Yasemin YAĞCI, Dokuz Eylül Üniversitesi, yasemintuayac@gmail.com, Türkiye.

Özet: Yabancılar Türkçe öğretimi veya ikinci dil olarak / yabancı dil olarak Türkçe öğretimi [Bu çalışmada “yabancılar Türkçe öğretimi” ifadesi tercih edilip “YTÖ” kısaltması ile kullanılacaktır.] dinleme, okuma, yazma ve konuşma temel becerileri etrafında öğrenci / öğreniciye Türkçenin tüm yönleriyle aktarılması ve kazandırılması sürecidir. Bu süreçte Türkçenin dil bilgisi, kelime kadrosu, anlam ve kavram kategorileri; somuttan soyuta, basitten karmaşığa ilerleyen bir sistemle temel ve gündelik dilden dilin akademik veya edebî estetik mesafeli kullanımına varan bir süreçte işitsel, görsel, yazılı, dijital ve interaktif materyaller ile işlenmektedir. Bu işleme sürecinde materyaller arasında “yazınsal metinler” ve “kültür” kavramı özel bir öneme sahiptir. Diğer tüm dillerde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de dil ile birlikte o dilin kültürel çevresi de öğretilmektedir. Bu kültürel çevrenin aktarılmasında birçok araç kullanılır, bu araçların başında metinler, özellikle dilin estetik dokusunu ve kültürel anlam katmanını sözlerle resmeden edebî metinler gelmektedir. Bir edebî metin tür olarak öykü / hikâye de dilin hem dil bilgisi, kelime kadrosu, cümle yapısı, olay örgüsü vb. gibi teknik unsurlarını sergileyen hem söz sanatları ve sanatlı söyleyişler başta olmak üzere estetik yönü ortaya koyan hem de metin içerikleriyle kültürel etkileşimi sağlayan önemli araçlardır. YTÖ’de de öykü türünün bu yönleri dikkat çekmiştir ve bu türün kullanımı, sadeleştirilmesi, dil öğretiminin farklı yönlerinde yer alma yolları ile kültürel etkileşimdeki önemi çeşitli çalışmalarla vurgulanmıştır. Bu bilgidен hareketle bu bildiride YTÖ’de öykü türünün kültürel etkileşimdeki rolü çeşitli araştırmacıların çalışmalarındaki verilerden hareketle ele alınacaktır. İlk olarak yabancılar Türkçe öğretiminde metin kullanımı ve yazınsal metinlerin rolünden kısaca bahsedilecektir. Ardından YTÖ’de öykü kullanımı üzerine yapılan literatür taramasından elde edilen verilere değinilip YTÖ’de öykü kullanımı ve “kültürel etkileşim” ilişkisi ele alınacaktır. Sonuç olarak YTÖ, öykü ve kültürel etkileşim ilişkisinin çeşitli yönleri tahlil edilecektir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılar Türkçe öğretimi, yazınsal metinler, öykü, hikâye, kültürel etkileşim.

The Use of Stories in Teaching Turkish to Foreigners and Cultural Interaction

Abstract: Teaching Turkish to foreigners or Teaching Turkish as a Second or Foreign Language (hereafter abbreviated as TTFL) is a comprehensive process that involves the transmission and acquisition of Turkish through the four core language skills: listening, reading, writing, and speaking. In this process, the grammar, vocabulary, semantic and conceptual categories of Turkish are introduced in a system that progresses from concrete to abstract and from simple to complex, spanning from everyday language use to academic and literary expression. A wide range of materials, including auditory, visual, written, digital, and interactive resources, are utilized throughout this process. Among these, literary texts and the concept of culture hold particular significance. As in the teaching of all languages, the cultural context of Turkish is taught alongside the language itself. Various tools are employed in conveying this cultural context, chief among them being texts especially literary works that vividly portray the aesthetic texture and cultural layers of the language. As a literary genre, the story plays a vital role in language teaching. It embodies both the technical elements of language such as grammar, vocabulary, sentence structure, and plot organization, and the aesthetic dimension through stylistic devices and artistic expression. Moreover, stories serve as a rich medium for cultural transmission. In TTFL, the story genre has garnered scholarly attention due to these qualities. Numerous studies emphasize the value of using, adapting, and integrating stories into different aspects of language instruction, particularly in terms of promoting cultural interaction. Building upon this framework, the present paper aims to explore the role of the story genre in facilitating cultural interaction within the context of Teaching Turkish as a Foreign Language (TTFL), drawing on findings from existing scholarly studies. The discussion will begin with a brief overview of the use of texts in TTFL, with particular attention to the function of literary texts. Subsequently, data obtained from a literature review on the use of stories in TTFL will be examined, focusing on the connection between story implementation and cultural interaction. In conclusion, the study will offer an in-depth analysis of the multifaceted relationship between TTFL, stories, and cultural exchange.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, literary texts, story, cultural interaction.

Giriş

Tüm dillerin öğretiminde olduğu gibi Türkçede de hem ana dil olarak hem de yabancı dil olarak farklı metin türleri temel eğitim materyalleri arasındadır. Günlük, bilgilendirici, işlevsel ve sanatsal türler olmak üzere farklı metin türleri dil öğretiminde başat rol oynamaktadır. Dilin en temel günlük kullanımlarından en ileri düzeydeki sanatsal ve akademik kullanımlarına kadar dilin kullanımlarını geniş bir yelpazede gösteren metinler, dil bilgisi öğelerinden dilin estetik özellikleri ve alt anlam katmanlarına kadar tüm yönleri sergileyebilirler.

Metin türleri arasında edebî metinler dil öğretiminde eğitim materyali olarak edebî estetik mesafe ile hem sanatsal etkiyi ve zevki öğretim sürecine dâhil eder. Bunun yanında roman, öykü, şiir gibi edebî türleri dilin ileri seviyedeki üretimleri olup dilin edebî özelliklerini, derin anlam katmanlarını, farklı kullanımlarını, atasözü, deyim, yerel kullanımlar, örtük ifadeler gibi farklı özelliklerini ve daha birçok dile dayalı özelliği barındırdıkları için yabancılara Türkçe öğretiminde dilin farklı yönlerini bütüncül bir şekilde gösterebilmek için önemli araçlardır.

Edebî metinler bu saydığımız özelliklerin yanında dilin kültürel arka planını, temelini, çerçevesini ve bağlamlarını da etkin bir şekilde içerir ve yansıtır. Sözlü ya da yazılı tüm edebî metin üretimleri belli bir kültürel çerçevede o metni üreten kişi veya kişilerin bireysel niteliklerini katmalarıyla oluşturulur, bu anlamda sözel doku olarak üretildikleri için doğrudan kültürel dokuya bağlıdır. Edebî metinler birer kültürel aktarım aracıdır ve kültürlenme, kültürleşme, kültürel etkileşim gibi birçok açıdan önemli araçlardır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde tercih edilebilecek terimlerden biri kültürel etkileşimdir. Edebî metinlerin tür özellikleri ve yapı, konu ve işlev olarak evrensel özellik arz etmeleri ile sanatçıları, dile bağımlılıkları ve yaratıldıkları dilin kültürel çerçevesiyle ilişkileri onları hem evrensel hem de dile bağlantılı birer ürün hâline getirmektedir. Bu anlamda edebî metinler bir dili öğrenen kişiler için hem tanıdık hem de yenidir. Bu anlamda dili öğreten ve öğrenen kişiler edebî metinler üzerinden bir kültürel etkileşim kurar.

Bu bilgidен hareketle bu bildiride yabancılara Türkçe öğretiminde metin kullanımı üst başlığında, spesifik olarak bir edebî tür olan öykünün kullanımına yoğunlaşılacaktır. Bildiride ilk olarak YTÖ’de metin kullanımı ve yazınsal metinlerin rolünden bahsedilecek, ardından YTÖ’de öykü kullanımı üzerine yapılan literatür taramasından elde edilen verilerden hareketle belli bir çerçevede verilecek ve YTÖ’de öykü kullanımı ve “kültürel etkileşim” ilişkisi irdelenecektir. İncelenen çalışmalarda araştırmacıların seçtikleri öykülerin kültürel niteliklerine özel önem verdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmacıların terminoloji kullanımlarında kültürel aktarım ifadesini ve kültürel etkileşim ifadelerini tercih ettiklerini, bazen bu ifadeleri tek tek bazen de ikisini birlikte kullandıkları görülmüştür.

Çalışmanın amacı YTÖ’de öykü türünün kullanımıyla ilgili kültürel etkileşim vurgularının ele alınmasıdır. Çalışmanın kapsamı uyarılama, sadeleştirme, kültür vb. kavramlarla YTÖ’de öykü çalışmalarından ibaret olmakla birlikte yöntem, literatür taraması ve doküman analizidir (Çalık, 2024, s. 19-40; Sak ve diğerleri, 2021, s. 227-250).

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metinler ve Yazınsal Metin Kullanımı

Bu başlık altında genel olarak yabancılara Türkçe öğretiminde metin kullanımıyla ilgili bilgiye değinmek yerinde olacaktır. Alanyazında birçok araştırmacı metinlerin özellikleri ve dil öğretimindeki rollerine değinmiştir.

Dil öğretimindeki metin sınıflandırmalarında metinlerin “edebî, üretilmiş, özgün ya da otantik” veya “öyküleyici, bilgilendirici, şiir” gibi gruplandırıldığı görülmektedir. Edebî ve/veya öyküleyici metinler roman, masal, öykü gibi türlerdir (Güneş, 2024, s. 241). Metinler “yabancılara dil öğretiminde ders kitapları üzerinden yapılacak kültür aktarımı yöntemlerinden biri”dir (İşçi, 2012, s. 40). Dil öğretiminde hedef kültürle ilgili metinler temel araçtır. Metinler seçilirken “hedef kültürü içermesi ve

kaynak kültürü rencide etmeme” kıstaslarıyla seçilmeli ve özgün olmalıdır (İşçi, 2012, s. 43). Metinler, öğrenilen dil ile ilgili tüm yapıları bağlamsal olarak verdiği için temel materyallerdir ve kültürel değerleri aktarırlar. Bir dili öğretmek aynı zamanda o dilin kültürünü de öğretmektir ve edebî metinler dile ait kültürel öğeleri de içermeleri ve ele almaları özellikleriyle kültür akışında etkin bir rol oynar (İşçi Karamiş, 2023, s. 17 175).

Yukarıda da kısaca belirtildiği gibi edebî metinler evrensel olmalarıyla birlikte öğrenilen ve öğretilen dilin kültürel özellikleriyle örülüdür. Bu anlamda evrensel yapı tanıdık, kültürel nitelikler ise öğretilen özelliklerdir. Edebî metinler hem işlevsel hem de estetik özellikleriyle estetik haz verip keyifli bir şekilde hedef dili ve kültürü aktarır.

“Yazınsal metinler yabancı dil öğretiminde kültür aktarım aracıdır, kültürlerarası etkileşimde yani kültür akışında önemli bir rol oynar, bir kültürü yansıtır ve yabancı dil öğrenen kişiye o dilin konuşulduğu topluma ait bilgileri öğretir. Yazınsal metinler sayesinde o dilin konuşulduğu toplumun farklı yönleri ve öğrenciye göre yabancı yönlerini gösterip öğretir.” Yazınsal metinlerin bu işlevi sağlayabilmesi için de dilsel yapının öğrenci düzeyine uygunluğu önemlidir. Bu uygunlukla birlikte kültürel farklılıkların işlendiği süreçte ön bilgi gerekliliği dikkate alınmalıdır. Ayrıca kültürlerarası etkileşimin sağlanmasında konu olarak gerçekliğe uygunluk önemlidir, öğrencinin kendini ve hayal gücünü aktarabilmesi de işlevsel bir niteliğe yardımcıdır (Keskin & Okur, 2018, s. 301-302).

Yabancılar Türkçe öğretiminin kuram ve yöntem olarak temel zemini olan Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’ne göre dil düzeylerinde C seviyesi “yetkin dil kullanımı” olarak tanımlanırken C1 “etkili işlevsel” şeklinde açıklanmaktadır. Kendini Değerlendirme Kılavuzu’nda da edebî metinlerle ilgili “alımlama” kapsamında “okuma” becerisi altında B2 için “Çağdaş edebî düzyazıyı anlayabilirim.”, C1 için ise “Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebî metinleri okuyabilir[im].” tanımları geçmektedir. (Bülbül, 2018, s. 494, 496).

Bir dil öğrenirken günlük kullanımlarla başlanırken ileri seviyelerde dilin derin yapılarını, anlam katmanlarını, alt metinlerini ve kültürel niteliklerini ileri seviye gramer ve dil kullanımlarıyla gösteren edebî ve akademik metinlere geçilir. Yabancılar Türkçe öğretiminde edebî metinler mevcut özellikleriyle B2-C1 seviyeleri için uygundur. Çünkü bu seviyeler Türkçe öğrencinin dilin edebî niteliklerini algılayıp anlayabileceği ileri seviyeleri karşılamaktadır. Mevcut yabancılar Türkçe öğretimi materyallerine bakıldığında bu durum görülebileceği gibi bazı dil öğretim setlerinde metin uyarlamaları ve sadeleştirmeleri ile farklı seviyelerde de edebî metinler görülebilmektedir. Örneğin A2 seviyesinde masal veya efsane örnekleri görülebilmektedir. Öykü türü ise dilin ileri seviye kullanımlarından olduğu için B2-C1 seviyeleri için uygundur fakat alanyazında öyküler üzerine çok sayıda metin sadeleştirme ve uyarlama çalışması mevcuttur.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öykü Kullanımı Üzerine Çalışmalarda Kültüre Uygunluk ve Kültür Etkileşimi

Bu başlık altında söz konusu sadeleştirme, uyarlama ve benzeri çalışmalardan da faydalanılacaktır fakat bildirinin sınırları dışında kalan bu konuya değinilmeyecek, sadece mevcut çalışmalarda “kültürel etkileşim” vurguları irdelenecektir.

Yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bulunan yaklaşımlardan biri de “kültürler arası bildirişim odaklı yaklaşım”dır ve kültürler arası bildirişimin bir üst-amaç olarak benimsenmesini ön plana almıştır. Farklı kültürlerin birbirini anlaması ve birbiriyle alışveriş içinde olması gerekliliğini önceleyen bu yaklaşımın amacı farklı kültürler arası bildirişimi etkili bir şekilde sağlamaktır. Bu yaklaşımdaki en önemli araçlardan biri de metinlerdir. Metinler aracılığıyla Türkçe öğrenen yabancılar Türk kültürü ile karşılaşır ve Türk kültürüne karşı hoşgörüyle yaklaşırlar (Bölükbaş & Keskin, 2010, s. 233-234). Bir metin türü olarak öyküler veya diğer adıyla hikâyeler birer düşünme, açıklama, anlama, hatırlama, kavram kazanımı ve sosyokültürel aktarım araçlarıdır (Akyol, 2023, s. 162). Farklı öyküler kullanılarak hedef kültürün ve dilin, YTÖ’de Türkçenin, zenginlik ve çeşitliliği

eleştirel bir biçimde ele alınabilir. YTÖ için öykü kısıtlılığı; zaman, mekân ve kişi sayısının kısıtlı olması, tek bir olay etrafında gelişmesi ve kurgunun sonunca hızlı ve etkileyici ulaşması gibi özelliklerinden dolayı sınıf içi kullanıma elverişlidir (Aşçı & Topçu Tecelli, 2020, s. 205-206).

Bu noktada YTÖ’de öykü kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda “kültür” vurgularına değinmek bu çalışmanın temel eksenini oluşturacaktır. Alanyazın taraması sonucunda elde edilen çalışmalardan yapılan seçkinin kronolojik olarak ele alınması uygun bulunmuştur.

İncelenen çalışmalardan ilkinde Tarık Buğra’nın “Havuçlu Pilav Meselesi”, Orhan Kemal’in “Elli Kuruş” ve “Piyango Bileti” öyküleri seçilip işlenmiş ve irdelenmiştir. Araştırmacının temel kriterleri arasında ise öyküler için “Kültürel uygunluk: İçerdiği kültürel öğelerle öğrencilerin hayatları arasında bir bağ kurabiliyor mu? Çalışmada öğrencilerin konuyla özdeşim sağlayabilecekleri, dil seviyelerine uygun kelime yapıları, ilginç ve eğlenceli içerikleri olan hayal güçlerini geliştirici hedef kültür edinimine uygun olan öyküler seçilmiştir.” ifadeleri kullanılmıştır (Demir, 2017, s. 57). Bu anlamda temel kriterlerden birinin hedef dilin kültürüne ve sosyal aktör olan dil öğrencilerin yaşantılarına uygun estetik metinler olmasıdır.

Bir diğer çalışmada öykü seçim formundaki sorulardan biri “Öykü, Türk kültürüne ait öğeler taşıyor mu?” şeklinde belirtmiş ve bu doğrultuda Sait Faik Abasıyanık’ın “İpekli Mendil” eseri ön test ve son testte, Reşat Nuri Güntekin’in “Aşk Mektupları”, Ömer Seyfettin’in “Kaşığı”, yine Sait Faik Abasıyanık’ın “Gümüş Saat” eseri ve Hakan Bıçakçı’nın “Telaş” “adlı öyküsü ders içi uygulamada kullanılmıştır. (Aşçı & Topçu Tecelli, 2020, s. 213)

2020 yılında yapılan bir çalışmada Ömer Seyfettin’in “Perili Köşk” öyküsü araştırma nesnesi olarak seçilmiştir. Bu seçimin önemli etkenlerinden biri “öykünün hedef kültürü ve evrensel kültürü içermesi” olarak ifade edilmiştir ve “Türk öykücülüğünün en önemli kişisi olan Ömer Seyfettin’in eserleri hem ilgi çekici hem de Türkü kültür öğeleriyle donatılmıştır. Yabancıların kültürümüzü tanınmasında yardımcı olacağı düşüncesiyle onun öykülerinden biri ele alınmıştır. Sürükleyici bir üslupla yazılmış bu öykülerin okuyucuda merak uyandırması dil ve kültür öğretimini kolaylaştıracaktır.” ifadeleriyle Ömer Seyfettin’in kültürel etkileşimde oynayabileceği rolün gerekçeleri açıklanmıştır (Nurlu, 2020, s. 28-29).

2021 tarihli bir çalışmada ise Mustafa Kutlu’nun hikâyeleri üzerine uyarlama çalışmalarının gerekliliği ifade edilirken şu vurgular yapılmıştır: “Anadolu, köy, kasaba hayatından örnekler sıkça yer vermesi, sosyal değişim, göç, çocukluk, işsizlik, yoksulluk ve şehirleşmenin getirdiği sorunları dolayısıyla yaşayan güncel hayatı hikâyelerinin arka planına yerleştirmesi, mekânlarını sıradan ve günlük hayatın içinden seçmesi” (Güdek & Göçen, 2021, s. 269). Böylelikle araştırmacılar Kutlu’nun seçiminde temel kriteri hem hedef kültür hem de evrensel meseleler olarak belirlemişlerdir.

Başka bir çalışmada Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe seti öykü türü bakımından ele alınmıştır. İsmi anılan kitap setiyle ilgili verilen bilgiye göre setin B1 ve B2 düzeyi kitaplarında “Eskici, Karagöz ve Hacivat, Don Kişot ve Yardımcısı, Tuz Masalı, Fahrenheit 451, Zümrüdü Anka Kuşu, Narkisos bölümlerinde edebî türlerden faydalanılmıştır. C1 kitabında ise “Bir Arayışın Hikâyesi: Küçük Kara Balık, Küçük Kara Balık, Samed Behrengi”, “Hırsız, Ahmet Haşim”, “İnsanlığın Sınavı, Önce Ekmekler Bozuldu, Oktay Akbal”, “Martı Jonathan, Martı, Richard Basch”, “Dinleme Bölümü, Bir İlkbahar Hikâyesi, Sait Faik Abasıyanık” öyküleri bulunmaktadır. Araştırmada verilen bilgiye göre “bu metinler incelendiğinde içerdikleri kültürel kodların; evrensel değerlere ve insan sevgisine vurgu yapan dolayısıyla kültürlerarası etkileşime uygun metinler oldukları tespit edilmiştir” (Er, 2022, s. 1506). Görüldüğü üzere bu çalışmada da hedef kültür, evrensellik ve kültürlerarası etkileşim vurguları önemli bir kod olarak kabul edilmiştir.

Bir diğer çalışmada da Sabahattin Ali’nin Hasan Boğuldu hikâyesi seçilmiş, seçilen metin A2 düzeyine uyarlanmış, metne karar verme sürecinde, Anadolu kültür öğelerini içinde barındıran bir metin olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacıların ifadelerine göre “Yerel özellikler taşımakla beraber

evrensel bir temayı ele alması metni, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için cazip bir hâle getirmektedir” (Başkapan & Aytan, 2023, s. 58, 65). Bu çalışmada Anadolu kültür öğeleri ve yerel özellikler ifadesi seçilmekle birlikte belirtilmek istenilenin hedef dil olan Türkçe ve çevresinde oluşan Türk kültürü olduğu anlaşılacakla birlikte yine evrensellik olgusu da belirtilmiştir.

Bu kısımda ele alınacak son çalışmanın veri kaynağı, “Bir Firar” adlı öyküdür. Araştırmacıların ifadelerine göre bunun seçimin nedeni Sabahattin Ali hikâyelerinde genellikle canlı bir Türkçe kullanması, bu nedenle de onun hikayelerinin halk dili ve folklor unsurlarına yönelik bir üslup barındırmasıdır (Kalin Sali & Kalin Sali, 2024: 127).

İncelenen çalışmalarda görüleceği üzere hedef dilin kültürel kodları ile evrensel olguların birlikteliği vurgulanmıştır. Burada hedeflenen öğrencilerin hem metin yapısı bakımından hem de içeriklerin özleri ve temaları bakımından tanıdık metinlerle karşılaşmaları hem de Türkçenin ve Türk kültürünün farklı çehreleriyle tanışmalarıdır. Tüm çalışmalarda hedef kültür ve evrensellik vurguları karşılıklı etkileşim için yapılmıştır, bu karşılıklı etkileşim kültürel anlamda olduğu için de vurgu ve amaç kültürel etkileşimdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çoğul kültürlü / çok kültürlü ortamda öğrenci veya öğrencilerin yeni kültürler, bu noktada Türk kültürü ile tanışması ve kendi kültürlerini de koruması [kültürleşme problemi bazında] ve kendi kültürleriyle bağ kurabilmesi noktası genelde edebiyatın, özelde öykünün etkisi birkaç noktada görülmektedir.

Edebiyat ve bir edebî tür olarak öykü evrenseldir. Tanıdık, bilindik, öğrenci / öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi ve estetik ilgisine göre etkileyicidir. Öykü türünün temel bir «olay örgüsü anlatma» meselesi olması, öyküyü her kültürden bireyin tanıdık bulmasını sağlar ve bu tanıdıklıktan hareketle öğrenme sürecinde önemli bir yol kat etmek için işlevsel bir araç olur. Bu durum edebiyatın genel estetik bir unsur olması, öykünün de teknik olarak genel bir tür olmasıyla alakalıdır.

Edebiyat ve öykünün kültürel temelleri ise daha çok genelde edebiyat özelde ise öykü türünün içeriğiyle alakalı bir meseledir. Bir dil materyali olarak öykü, kültürel öğelerle örülü oluşturulabilir. Bu da yazarın mensubu olduğu kültür dairesinden, yazarın edebî dünyasından bir kültürel portre ortaya koyar. Böylelikle her öykü kültürün farklı perspektiflerini gösteren birer kültür temsili hâline gelir. Bu da dil öğrenimi sürecinde bu metinlerin kullanılmasıyla dil öğrenen bireye, tanıdık bir yapı içerisinde yeni bir kültürün farklı bir yüzünü gösterip kendi kültürüyle benzerlik / farklılık ilişkilerini kurabilmesini sağlar.

Çoğul kültürlülük, çok kültürlülük, kültürleşme, uyum ve benzeri kavramların ön planda olduğu bu dönemde kültürel etkileşim ve bu yolda hem evrensel hem de yerel olabilen edebiyatın doğru teknik düzenlemelerle kullanılması önem arz etmektedir. Türkçe öğretiminde öykü türünden faydalanırken Türk kültürünün farklı yönlerini gösteren metinler seçilmesi, bu metinlerin aynı zamanda evrensel temalar, meseleler ve olaylarla da yakından ilişkili olması kültürel etkileşim bağlamında etkili olacaktır. Öykü türü kompakt ve girift yapıyla birlikte son derece açık ve net olabilmesi, kültürel öğelerle hazırlanabilir içeriklere uygun olması ve evrensel açıdan da tanınan bir tür olması sebebiyle kültürel etkileşim açısından etkili bir araçtır. Tarafımızdan incelenen çalışmalarda da görülen Ömer Seyfettin, Sabahattin Ali, Sait Faik Abasınayık, Reşat Nuri Güntekin gibi Türk edebiyatının önemli isimleriyle birlikte güncel Türk edebiyatının etkin isimlerinin eserleri YTÖ’de öykü türünün kültürel etkileşim başta olmak üzere birçok açıdan kullanılabilirliği noktasında çok sayıda ismin varlığına işaret etmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2023). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Aşçı, Y. & Topçu Tecelli, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 203-220.
- Başkapan, A. & Aytan, T. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Sabahattin Ali'nin 'Hasan Boğuldu' hikâyesinin A2 düzeyine uyarlanması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 54-79.
- Bölükbaş, F. & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi, *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Bülbül, A. (2018). Dil öğretiminde uluslararası ölçütler. M. Durmuş, M. & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 489-503). Grafiker Yayınları.
- Çalık, M. (2024). Alanyazın tarama. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 19-40). Pegem Akademi.
- Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: B2 düzeyi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Er, M. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazınsal metinler: Gazi Üniversitesi Tömer Yabancılar İçin Türkçe Seti C1 düzeyi örneği. *Erciyes Akademisi*, 36 (Özel Sayı), 1501-1510.
- Güdek, G. & Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" hikâyesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 265-295.
- Güneş, F. (2024). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- İşçi Karamiş, C. (2023). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin Kullanımı. N. Akkaya (Ed.), *100 soruda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 171-180). Akademisyen Kitabevi.
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "Yeni Hitit" ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kalin Sali, M. & Kalin Sali, M. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde "Bir Fırar" adlı öykünün metindilbilimsel sadeleştirilmesi: A2 düzeyi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(1), 122-138.
- Keskin, F. & Okur, A. (2018). Okuma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 295-310). Grafiker Yayınları.
- Nurlu, M. (2020). Yabancılar Türk kültürü öğretimi'nde Ömer Seyfettin. *21. yüzyılda eğitim ve toplum*, 9(25), 23-60.
- Sak, R. & Şahin Sak, İ. T. & Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.



Portland State
UNIVERSITY



Iš čia kylama
į žvaigždes



9. ULUSLARARASI SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA SEMPOZYUMU (USEAS 2025)

9th INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH
(ISLER 2025)

Bildiri Kitabı

Conference Book

08-10 Mayıs 2025

08-10 May 2025

Ankara

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları
