

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK HARİTASI:

LİDERLİK, BECERİLER VE BAŞARI

EDİTÖRLER:

DOÇ. DR. RAMAZAN ATASOY

DOÇ. DR. ÖMÜR ÇOBAN

DOÇ. DR. MEHMET TUFAN YALÇIN

EĞİTİM
yayınevi

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK HARİTASI: Liderlik, Beceriler ve Başarı

Editörler: Doç. Dr. Ramazan Atasoy, Doç. Dr. Ömür Çoban, Doç. Dr. Mehmet Tufan Yalçın

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-5997-64-7

1. Baskı, Kasım 2024

Kütüphane Kimlik Kartı

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK HARİTASI: Liderlik, Beceriler ve Başarı

Editörler: Doç. Dr. Ramazan Atasoy, Doç. Dr. Ömür Çoban, Doç. Dr. Mehmet Tufan Yalçın

IV+163 s., 135x215 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-5997-64-7

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabi yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

İÇİNDEKİLER

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİĞE ULAŞMAK: OKUL LİDERLİĞİNİN ROLÜ..... 1

Mehmet Tufan Yalçın

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİĞE GİDEN YOL: SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK..... 25

Cahide Kibaroğlu

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİĞE GİDEN YOLDA ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ..... 51

Ömür Çoban, Feyza Gün

EĞİTİMDE MÜKEMELLİĞE GİDEN YOLDA 21. YÜZYIL BECERİLERİ..... 74

Alper Uslukaya, Bahaddin Demirdiş

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI VE YAPAY ZEKÂ..... 107

Ramazan Atasoy

MOTİVASYON VE BAŞARI İLIŐKİSİ: EĞİTİMDE MÜKEMMELİYETİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ..... 137

Bahaddin Demirdiş, Alper Uslukaya

YAZARLARIN ÖZGEÇMİŞLERİ 160

ÖNSÖZ

21. yüzyıl, eğitim alanında köklü değişimlerin ve yeniliklerin yaşandığı bir dönemdir. Küreselleşme, teknolojik ilerlemeler ve sosyal dönüşümler, eğitim sistemlerini yeniden şekillendirirken, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde donanımlı bireyler yetiştirme gerekliliğini de artırmıştır. Bu kitap, bu dönüşüm sürecinin en kritik unsurlarından biri olan mükemmel eğitimin temellerini ve uygulanabilir stratejilerini sunmayı amaçlamaktadır.

Kitabımız, çağın gerektirdiği 21. yüzyıl becerilerini, öğretmen ve okul liderliğinin önemini, sürdürülebilir liderliğin gerekliliklerini ve eğitimde yapay zekânın rolünü, motivasyon ve öğrenci başarısı ilişkisini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Bu kitap sayesinde eğitimciler, liderler ve politika yapımcılar için yol gösterici bir kaynak olmayı hedefliyoruz. Eğitimde mükemmellik arayışında, sadece bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi yeteneklerini geliştiren bir eğitim ortamı tasarlamak elzemdir. Bu kitabın yazım sürecinde, farklı disiplinlerden gelen uzmanların katkılarıyla, eğitimdeki yenilikçi fikirleri bir araya getirdik. Her bölüm, günümüz eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere tasarlanmış olup, okuyuculara pratik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Eğitimde mükemmellik, sadece bir hedef değil, sürekli bir yolculuktur. Bu yolculukta, eğitimciler olarak bizim sorumluluğumuz, geleceğin bireylerini en iyi şekilde yetiştirmektir. Umuyoruz ki bu kitap, sizlere ilham verir ve eğitimdeki bu dönüşüm sürecinde önemli bir kaynak olur.

Keyifli okumalar dileriz.

29/10/2024

Doç. Dr. Ramazan ATASOY

Doç. Dr. Ömür ÇOBAN

Doç. Dr. Mehmet Tufan YALÇIN

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİĞE ULAŞMAK: OKUL LİDERLİĞİNİN ROLÜ¹

Mehmet Tufan Yalçın²

Özet

Bu çalışma, okul liderliğine dair araştırmalarda kullanılan modellerin dönüşüm süreçlerini ve bu modellerin etki alanlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Okul liderliği üzerine yapılan ilk dönem araştırmalar, okul liderliğinin bina sınırları içinde sınırlı kaldığını ve öğrenci başarısına doğrudan bir katkısının olmadığını savunmuştur. Ancak, sonraki bilimsel çalışmalar okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, okulun yapı ve süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin, okulun verimliliği ile öğrenci öğrenmesine olan katkısının göz ardı edilemeyecek kadar büyük olduğunu göstermiştir. Bu etkiyi ortaya çıkaracak okul liderliği davranışları, toplumsal ve bireysel değişimler sonucunda bilimsel olarak gelişim göstermiş ve yeni paradigmalara yelken açmıştır. Günümüzün deneyimli ve yetkin okul liderleri, öğretmenler ve öğrencilerle kurdukları sağlıklı rehberlik ilişkileri sayesinde okullarını daha etkili hale getirebilmekte ve belirlenen hedeflere ulaşabilmektedirler. Günümüz okul liderlerinin sorumlulukları, yalnızca öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını iyileştirme çabalarına destek vermekle sınırlı değildir. Aynı zamanda, bu çabaları destekleyen ve hayata geçmesini mümkün kılan örgütsel bağlamlar oluşturmak da liderlerin önemli görevleri arasında yer almaktadır. Bu durum, okul liderliğinin öğrenci öğrenme çıktılarının geliştirilmesindeki temel rolünü ortaya koymaktadır.

1 Atf için: Yalçın, M.T. (2024). Eğitimde mükemmelliğe ulaşmak: okul liderliğinin rolü. R. Atasoy, Ö. Çoban, M. T. Yalçın (Eds.). *Eğitimde mükemmellik haritası: Liderlik, beceriler ve başarı* içinde. (s. 1-24). Eğitim.

2 Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8386-2308

Giriş

Etkili okul hareketinin başladığı 1970'lerden günümüze eğitimde hesap verilebilirlik, kalite ve eşitlik gibi kavramlara daha fazla önem verilmesiyle birlikte araştırmacılar ve politika yapımcılar için önemi artarak devam eden kavramlardan birisi de okul liderliğidir. Çünkü okul liderliği, sınıf-içi öğretimden sonra öğrencilerin başarısına etki eden en önemli değişken olarak gösterilmektedir (Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood vd., 2008). Okul müdürünün okul çıktıları ve gelişimi üzerinde etkili olduğu pek çok araştırmayla desteklense de bu etkinin doğası ve derecesine yönelik ulusal ve uluslararası araştırmaların sayısı da giderek artmaktadır. Bundan dolayı günümüzde okul liderliğine ilişkin literatürün hem genişlemesi, derinleşmesi hem de önemli bir ilgi odağı olmasının devam etmesi anlaşılabilir bir durumdur.

Dünya genelinde yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler bireyin davranışlarını ve toplumun yapısını etkilemiştir. Bu etkiler sonucunda okullardan beklentiler artmış ve okulun rolünün değişimi kaçınılmaz olmuştur. Bu nedenle istenilen değişimi ve dönüşümü sağlama noktasında okulyöneticilerinin liderlik rolleri eğitim politikalarının uygulanması açısından oldukça önemli hale gelmiştir. Diğer bir ifadeyle, gemiyi limana doğru bir şekilde yanaştıran yöneticiler yerine doğru limana doğru şekilde yanaştıran hatta yeni limanlar keşfeden liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öte yandan, Yukl (2018) liderliğin tek bir tanımının olmadığını, öznel olduğunu ve bu nedenle liderlik tanımlarının birbirinden sadece işlevsel olarak farklılık gösterebileceğini ileri sürmektedir. Liderliğin tanımlanamadığı ancak karşılaşınca anlaşılabilirdiği günümüzde okul liderliğiyle ilgili çok farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Özellikle 1980'lerden sonra günümüze kadar okullarda liderliğe yönelik bilimsel bilginin hızla arttığı ve farklı işlevlerinin vurgulanarak oluşturulan yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya atıldığını söyleyebiliriz.

Liderlik yaklaşımlarında meydana gelen bu dönüşümlerden

okul yönetimleri de nasibini alarak hızlı bir değişime uğramıştır. Buna göre günümüzde okul yöneticilerinin, yetki ve emir verme yaklaşımını bırakıp, paydaşları etkileme ve kararlara katılımını sağlama davranışlarını benimseyen yeni okul liderliği modellerine doğru bir dönüşümün yaşandığı görülmektedir (Bush ve Glover, 2014). Bu yaklaşımla birlikte okullarda sadece okul müdürünün liderliğinden bahsedilmemektedir. Günümüzde eğitim yönetimi anlayışının en çok vurgulanan paylaşımcı, dönüştürücü, dağıtımçı ve öğretimsel liderlik gibi farklı liderlik stillerinin birleşimiyle oluşturulan modellere evrildiğini söyleyebiliriz. Bu okul liderliğinde görülen kolektif bakış açısı paydaşlar arasındaki iş birliğini destekleyecek ve bireysel kapasitelerin üst düzeyde kullanımını sağlayacaktır. Bu noktada okulların kapasitesinin bireylerin kapasitesinin toplamından daha fazla olacağını ifade edebiliriz.

Ülkelerin eğitim politikaları ile okuldaki uygulamaları arasındaki ilişkide önemli bir rolü olan ve okul-çevre iş birliğini sağlayan bir okul liderliği, eğitim yönetimi ve eğitim liderliği kavramlarını birleştiren nitelikte olmalıdır (Duran ve Yenel, 2024, s. 75). Buna göre politikacıların okul liderlerinden beklentileri özetle hayata geçirilen yeni eğitim politikalarını okullarına yansıtmaları ve uygulamalarda okulun paydaşlarına önderlik etmeleridir. Okul müdürlerine eğitim örgütlerinde bu değişimi ve gelişmeyi sağlama misyonu verilmekle birlikte Türk Eğitim Sistemi gibi merkezi yapıda örgütlenmiş ve bürokrasinin ağır işlediği ülkelerde okul müdürleri bu misyonları yerine getirmede oldukça zorlanmaktadır (Çoban, 2022). Bununla birlikte, okul müdürleri sorumluluğunun çok ama yetkisinin sınırlı olmasından kaynaklı olarak zorluklar da yaşamaktadırlar. Bu nedenle, böylesi yapılar içinde okul müdürlerinin etkileme olarak tanımlanan liderlik davranışlarını sergilemesi iyi bir yöneticilik yapmalarından daha fazla önem taşımaktadır.

Bu kitap bölümü okul liderliğine ilişkin ulusal ve

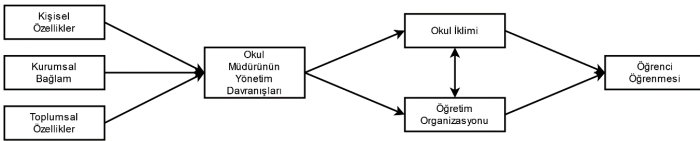
uluslararası araştırmalarda kullanılan güncel modelleri ve etki alanlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca son literatür, okul liderliğine ilişkin etkili uygulamalara ve detaylı bilgilere çok az yer verildiğini belirtmektedir (Marzano vd., 2005; Özdemir vd., 2024). Verilen bu bilgiler de durumsal olarak farklılaşmakta ve her birisi ayrı uygulama becerisi gerektirmektedir. Bu nedenle kitap bölümümüzde okul müdürlerinin okullarının başarısını artıracak ve okulları nasıl daha etkili hale getirebileceklerine yönelik ip uçları sunulmaktadır. Okul müdürleri bu liderlik davranışlarından hangilerini benimseyeceklerine ya da öncelik vereceklerine kendi okullarının özelliklerini dikkate alarak karar vereceklerdir. Bu bölüme öncelikle okul liderliğinin etkili okullardaki rolünün tarihsel gelişimiyle başlanacaktır. Ardından bu süreçte ortaya atılan modeller tanıtılacaktır. Son olarak da uygulamada okul müdürünün güncel rolüne ilişkin bilgiler sunulacaktır.

Okul liderliği ve etkili okul

Etkili okul hareketinden sonra başlayan ve okul liderliği üzerine odaklanan çalışmalar genel bir çerçeve olarak bize okul müdürlerinin, etkili okul uygulamaları bağlamında öğrenme ve öğretimi nasıl daha iyi destekleyebileceği ve okul geliştirmede hangi uygulamalarının daha etkili olduğuna dair tartışmalar sunmaktadır. Bu bağlamda bu tartışmaların tarihsel köklerine inmek okul liderliğinin okul etkililiği, öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerindeki etkilerini anlama açısından önemlidir. Okul liderliğinin okul içi ya da okul dışı etkilerini ortaya koymaya çalışan araştırmaların başlangıcı oldukça eskiye dayanmaktadır. Coleman ve arkadaşlarının (1966) raporu ile öğrenci başarısında sadece sosyo-ekonomik koşulların etkili olduğu, okul içi değişkenlerin etkisinin olmadığı yönündeydi. Bu sonuçları destekler nitelikte olan Witziers ve diğerleri (2003) 37 çalışmayı inceleyerek okul müdürünün liderliğinin öğrenci başarısında doğrudan bir etkisinin olmadığını sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar

ışığında, okul liderliğinin geliştirilmesi için çok fazla çaba harcanmasına gerek olmadığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte, eğitim yönetimi alanı uzmanları tarafından Coleman ve arkadaşlarının raporu (1966) sonrası okul yöneticilerine yönelik 1967-1980 yılları arasında yapılan araştırmaları, bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış geçerli çalışmalar olarak görmeyen ve farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da yapılmıştır (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Heck, 1996). Bu nedenle okul liderliğine ilişkin geçerli ve güvenilir teorik ve bilimsel çalışmalar 1980'lerden sonra başlamıştır diyebiliriz.

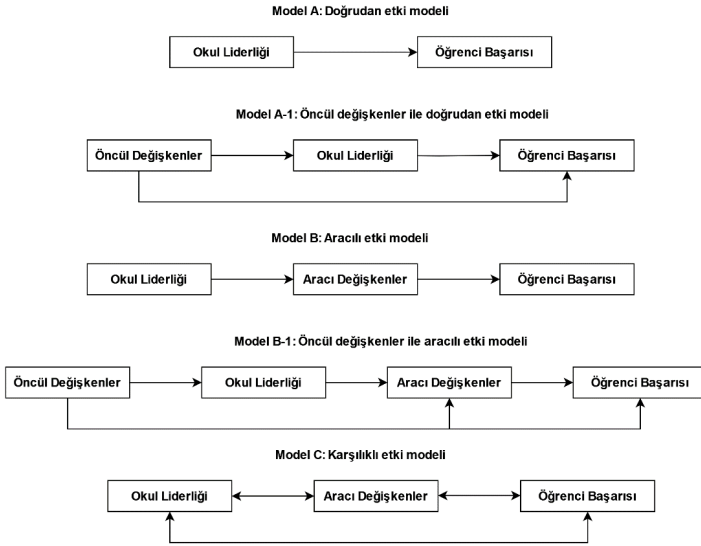
Hallinger ve Heck (1996), okul müdürünün rolünü inceleyen ilk dönem araştırmaları olarak iki önemli araştırmaya dikkat çekmektedir. Bu araştırmalar, Bridges (1982) tarafından kaleme alınan "Research on the School Administrator: The State of the Art, 1967-1980" başlıklı çalışma ile Bossert ve arkadaşlarının (1982) "The Instructional Management Role of the Principal: A Review and Preliminary Conceptualization" başlıklı çalışmalarıdır. Her iki araştırma da okul müdürlerinin liderlik ve yönetim rollerinin eğitimsel çıktılar üzerindeki etkilerini incelemekte ve bu alandaki literatüre önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Bossert ve arkadaşları (1982) yaptıkları araştırmada o güne kadar yapılan bazı araştırmalara eleştiride bulunarak müdür davranışlarının etkilerinin dolaylı olduğunu ortaya koyan aşağıdaki modeli ortaya koymuşlardır.



Şekil 1. Öğretim Yönetimini İnceleme Çerçevesi (Bossert vd., 1982)

Bossert ve diğerleri tarafından oluşturulan Şekil 1, müdürün liderlik davranışları ile okulun öğretim organizasyonu ve iklimi arasında bir ilişki kurulduğunu, okul liderinin de bu

aracı değişkenler üzerinden öğrenci öğrenmesini dolaylı olarak geliştirebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, okul müdürünün okuldaki ilişkileri ve bürokratik yapıyı doğrudan etkileyerek, öğrencilerin öğrenme sonuçları üzerinde de dolaylı etkiye sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu etki modellerini detaylandıran benzer bir çalışma Pitner (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Pitner'in okul yönetiminin etkileri üzerine yaptığı bu çalışmaya dayanarak Hallinger ve Heck (1996) okul liderliğinin öğrenci başarısına ilişkin modellemeler oluşturmuştur (Bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Okul Etkililiğinde Müdür Etkilerinin Modellenmesi (Pitner, 1988'den uyarlanmıştır.) Kaynak: (Hallinger ve Heck, 1996, s.16).

Araştırmacıların kurdukları bu modeller, okul müdürünün doğrudan, aracılı, öncüllü olarak dolaylı ya da karşılıklı etkileşim ile öğrenci başarısını artırılabilirliğini göstermiştir. Doğrudan etki modellerine (Model A) göre, okul müdürünün liderliğinin okul çıktıları üzerindeki doğrudan etkilerine odaklanır. Model A, bağlamsal değişkenleri (okul iklimi, öğretimin organizasyonu, okul kültürü, öğretmen niteliği vb.) göz ardı ederek bu ilişkileri kontrol etmez. Alandaki

çalışmalar günümüzde artık okulunun örgütsel yapısının aracı olduğu ve liderin öncül değişkenlerinin eklendiği modellere (Model B ve Model C) evrilmiştir. Buna göre, müdürün rolünü bağımlı ve bağımsız değişken olarak inceleyen okulun çevre ve örgütsel özelliklerini dikkate alan çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Hallinger ve Heck, 1996). Ayrıca okula örgüt olarak bakan ve ayrı bir kümelenmiş yapı olarak ele alan çok düzeyli araştırmaların daha sağlıklı sonuçlar vereceğine inanılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmalar okul müdürünün rolünün kavramsallaşması açısından önemlidir. Bu modeller bize teorik çerçeveler sunmaktadır ancak burada öncül, aracı ve düzenleyici değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu noktada çağdaş çalışmalar doğrudan etki modeli yerine bağlamsal değişkenleri ortaya koyan aracı modellerin sınanmasını temel almaktadır. Bu sınamalar okul müdürünün okul etkililiğindeki rolüne farklı bakış açıları sunmaktadır.

Bu dolaylı etkiye odaklanan bakış açısı, okul müdürünün liderliği üzerine yapılan sonraki araştırma süreçlerini oldukça fazla etkilemiştir. Bu nedenle güncel araştırmaların okul müdürünün öğrenci çıktılarını üzerinde doğrudan etki modelleri yerine daha karmaşık ve yeni modeller çerçevesinde gelişmesine zemin hazırlamıştır (Hallinger, 2011; Hallinger vd., 1996; Leithwood ve Levin, 2005; Leithwood vd., 2020).

Alanda öncü olan Hallinger (2011) tarafından sunulan *Öğrenme için Liderlik Model*'inde okul liderliği davranışlarının okuldaki insanların kapasitesi, okuldaki akademik yapılar ve süreçler ayrıca oluşturduğu vizyon ve hedefler aracılığı ile öğrenci sonuçları üzerindeki önemli etkilerini vurgulamaktadır. Diğer bir çalışmada ise Leithwood ve arkadaşları (2020) okul müdürünün öğrenci başarısına dört yol üzerinden etki edebileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar, *rasyonel yol* (sınıf-içi öğretim, akademik vurgu, disiplin iklimi, öğretmenlerin öğretim süresini

kullanımı), *duygusal yol* (kolektif öğretmen yeterliliği, öğretmenin başkalarına güveni, öğretmen bağlılığı), *örgütsel yol* (güvenli ve düzenli bir ortam, işbirlikçi yapılar ve kültür, planlama ve öğretim zamanının düzenlenmesi) ve *aile yolu* (ebeveynlerin çocuklarının okulda ve sonrasında başarılarına ilişkin beklentileri, ebeveynler ve çocuklar arasındaki iletişim biçimleri, ebeveynlerin okulaşmaya ilişkin sosyal ve entelektüel sermayeleri) değişkenlerini incelemişlerdir. Bu yollardan sadece rasyonel yolun okul liderliğinin öğrenci başarısında etkisinde anlamlı bir aracılık rolünün olduğu görülmektedir. Ancak araştırmacıların bu yolların farklı değişkenlerle ele alınabileceğini ifade etmişlerdir.

Burada önemli olan nokta yüksek başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız okullarda okul müdürünün hangi davranışları sergileyerek okul çıktılarını etkilediğidir. Diğer bir ifadeyle, okul müdürleri okullarında bir fark yaratıyor mu? eğer yaratıyorlarsa bunu nasıl başarıyorlar? soruları ön plana çıkmaktadır. Günümüzde de merak edilen bu soruların cevabı politikacılar, araştırmacılar ve okul müdürleri tarafından merak edilmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin yenilikçi yaklaşımları ve okullarında inovatif öğretim uygulamalarını destekleyen bir iklim oluşturmaları önemli görülmektedir. Çünkü okul müdürü bir lider olarak gücünü eylemden alır ve paydaşlarını etkileyebilmesi için harekete geçmeli ve yeniliklerin önünü açmalıdır. Okul liderleri, okullarında iş birliği (Goddard vd., 2015), güvene dayalı ve destekleyici bir iklim oluşturarak örgütsel ve kültürel bağlamlarını şekillendirirler ve öğretmenlerin çalışma koşullarını daha nitelikli hale getirirler (Çoban ve Atasoy, 2020; Pietsch ve Tulowitzki, 2017). Fark yaratan okul müdürleri okullarında personelini bireysel ve mesleki olarak geliştirebilen onlara destek sunan okul müdürleridir. Bu nedenle aşağıda okul müdürlerinin okullarında yenilikçi öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi için bir etkinlik örneği sunulmaktadır.

OKUL LİDERİ DÜŞÜNME ETKİNLİĞİ

Okullarında yenilik için fırsatlar arayan okul liderlerinin düşünmesi gereken bazı sorular;

- ✓ Öğretmenlerimizin mesleki kapasitesini artırmak için ne gibi uygulamalar yapabiliriz?
- ✓ Okulunuzun etkililiğini ve başarısını geliştirmek için neler yapabiliriz?
- ✓ Okulunuzun finansmanında olumlu yönde gelişme sağlamak için neler yapabiliriz?
- ✓ Öğretmenlerinize yeni eğitim alanları açabilmek veya eğitim ortamlarını geliştirebilmek için ne gibi değişiklikler yapabiliriz?

Okul liderliğinin dönüşümü

Liderlik tartışmaları uzun bir geçmişe sahip olsa da öğretimsel, dağıtımçı ve öğretmen liderliği gibi eğitim liderliği modellerinin çoğu 1980’lerden sonra gelişmiştir. Okul liderliği modellerinin gelişiminin temel taşı, etkili okullar üzerine yapılan araştırmalardır (Gümüş vd., 2018). Alanda yapılan çağdaş araştırmalar okulların istenilen çıktıları vermeleri yani hedeflerine ulaşabilmeleri için okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları sergilemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak “lider kimdir?” sorusunun net bir cevabının olmadığı günümüzde etkili okul liderlerini tanımlamakta oldukça zor görünmektedir. Toplum ve bireyin okullardan beklentilerinin hızla değiştiği son yüzyılda okul liderliğine ilişkin farklı roller ve modeller ileri sürülmüştür. Bu bölümde okul liderliğine ilişkin literatürün zaman içerisinde nasıl değiştiğini ve hangi rollerin vurgulandığını ortaya koymaya çalışacağız.

Etkili okullarda okul liderliğine ilişkin ilk dönem araştırmaları müdürlerinin liderlik davranışlarını öğretimsel liderlik yaklaşımı ile ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretimsel rollerini ve seviyesini ortaya koyabilmek için arayışlara girilmiştir. Bu arayışlar içerisinde Hallinger ve Murphy’nin (1983) geliştirdiği model ve PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) ölçeği önemli bir yer tutmaktadır. Ölçek, liderlik fonksiyonları

ve liderlik süreçleri olarak iki yapıyı olarak 8 maddeden oluşturulmuştur. Liderlik fonksiyonlarını tanımlayan maddeler; (1) okulun amaçlarının çerçevesini oluşturmak ve iletmek, (2) öğretimi denetlemek ve değerlendirmek, (3) müfredatı koordine etmek, (4) yüksek akademik standartlar ve beklentiler oluşturmak, (5) öğrenci gelişimini izlemek, (6) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, (7) öğretim zamanını korumak ve (8) öğrenci ve öğretmenler için teşvikler geliştirmek olarak belirlenmiştir. Liderlik süreçlerinin ise iletişim, çatışma yönetimi, karar alma, grup süreci, değişim süreci ve çevresel etkileşim kavramları yer almaktadır. İlerleyen süreçlerde ölçek üç boyut (Okulun misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve olumlu bir okul ikliminin desteklenmesi) ve 10 madde olarak güncellenerek kullanılmıştır (Hallinger, 2005). Bu ölçek günümüzde hala OECD tarafından okul liderleri (örneğin, TALIS) üzerine yapılan pek çok çalışmanın teorik alt yapısını oluşturması açısından önem taşımaktadır.

Konuyu öğretim liderliğinden biraz daha geniş çaplı ele alan Persell ve Cookson (1982) etkili okul liderlerinin becerilerini tanımlamışlardır. Yazarlar, etkili okul liderlerinin, (1) amaçlara sıkı bağlılık gösterdiğini, (2) yüksek beklentilere yönelik bir iklim oluşturduklarını, (3) öğretim lideri olduklarını, (4) etkin ve dinamik bir liderlik yaptıklarını, (5) okul paydaşlarına etkili bir danışmanlık sağladıklarını, (6) okullarında düzen ve disiplin oluşturduklarını, (7) kaynakları düzen içerisine koyduklarını, (8) zamanı etkili kullanmayı bildiklerini ve (9) sonuçları değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul liderliğini öğretimsel anlamda ele alan bir diğer çalışmada Blase ve Blase (2000) öğretimsel liderlik yaklaşımını sınıflandırmak için farklı bir yol bulmuşlardır. Çalışmalarında okul müdürünün yedi temel davranışına ayrılabilceğini söylemişlerdir: (1) önerilerde bulunmak, (2) geri bildirim vermek, (3) etkili öğretimi modellemek, (4) öğretmenlerin görüşlerini almak, (5) iş birliğini teşvik etmek, (6) mesleki gelişim fırsatları sağlamak ve (7) etkili

öğretimi övmek. Bu çalışmaların okul liderlerinin okulun ortak amaçlarına vurgu yaptıkları, danışmanlık yaptıkları ve öğretmenlerin öğretim için zamanı etkili kullanabilecekleri düzenli ve güvenli bir çevre oluşturduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri, paydaşlarının doğru hedeflere doğru yollardan ulaşmalarını sağlayan bir kılavuzdur. Bu kılavuzlama eylemi için öngörülmesi olmalı ve öğretimi aksatacak her türlü değişkeni önceden belirleyerek gerekli önlemleri almalıdır. Okullarında öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için öğretimsel liderliğin uygulanmasına ilişkin örnek bir uygulama aşağıda sunulmaktadır.

ÖRNEK OKUL LİDERLİĞİ UYGULAMASI

- ✓ Yönettiğiniz okulun öğretmenleri ile etkili okul olarak tanımladığınız bir okula gezi düzenleyin.
- ✓ Her bir öğretmenden etkili okulun sizden iyi yaptığı en az bir şey bulmalarını ve bunu sizin okulunuza nasıl uyarlayabileceğinizi düşüncelerini isteyin. (Burada dikkat edilmesi gereken nokta sizin okulunuzun iyi yaptığı şeylere değil onların yaptığı iyi şeylere odaklanmak gerektiğidir. Çünkü diğer türlü öğretmenler ziyaret ettiğiniz okulunuzda olumsuzluklara odaklanacaklardır.)
- ✓ Okulunuza döndüğünüzde bir toplantı yapın. Toplantıda her bir öğretmenin fikirlerinin tartışılmasını sağlayın.
- ✓ Toplantı sonucunda uygulanabilir fikirleri seçin ve fikri ortaya atanı sorumlu olarak atayın.
- ✓ Okulunuzda yenilikçi uygulamaları başlatın.

Okul liderliğine ilişkin diğer bir önemli araştırma Andrews ve Soder (1987) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar konuyu farklı bir açıdan ele alarak öğretmenlerin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılamasının özellikle düşük performanslı öğrenciler açısından diğerlerine göre daha kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Onlar, başarısı düşük okullarda görev yapan okul liderlerinin anahtar dört rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu kilit rolleri aşağıda sunulmuştur:

- ✓ **Kaynak Sağlayıcılığı:** Okul müdürünün öğretim materyali, bilgi ya da imkanlar oluşturarak öğretmenlere destek sağlamasıdır.

- ✓ **Öğretimsel Lider:** Okul müdürü yüksek beklentiler oluşturur, öğretim programı geliştirir ve sınıf uygulamalarına katılarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunur.
- ✓ **İletişim Sağlayıcılığı:** Okul amaçlarına bağlılığı ve vizyonu dile getirir. Ayrıca saygı ve güvene dayalı bir iklim oluşturur.
- ✓ **Görünür Olma:** Okulun her yerinde bulunarak, sınıfları ziyaret ederek öğretmen ve öğrencilerle etkileşim halinde olur.

Okul müdürünün belirtilen davranışları sergilemeleri okulun öğretimsel kapasitesini artıracaktır. Ancak belirlenen liderlik davranışlarının sosyoekonomik durumu düşük olan bölgelerdeki okullarda daha etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü bu tarz okullarda küçük dokunuşların etkisi öğretmen, öğrenci ve veli üzerinde daha fazla etkiye sebep olabilmektedir. Örneğin, maddi imkansızlıklar nedeniyle okula düzenli gelemeyen bir öğrenciye burs bulan ya da ailesi tarafından yeterince ilgilenilmeyen ve yanlış gruplara katılma riski olan bir öğrenciye babacan bir yaklaşım sergileyen okul müdürü öğrencileri etkileyecek ve başarısını artıracaktır. Benzer örnekler öğretmenler için de geçerlidir. Okul lideri öğretmenlerinin zümrelerine kendisi başkanlık eder ve onların görüş ve önerilerini alırsa okulunda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturacaktır. Diğer taraftan, sosyoekonomik durumu yüksek bir okulda okul müdürünün kaynak sağlayıcılığı ve okul finansmanına ilişkin çok fazla bir çaba sarfetmesine gerek yoktur. Onların, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye odaklanmak yerine öğretmen uygulamalarını geliştirmeye ve öğrenci başarısını artırmanın farklı yollarına odaklanmaları gerekmektedir. Bu durum okul müdürünün durumsal yaklaşımlar sergilemesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Sosyoekonomik durumu düşük okullarda imkanların kısıtlı olmasından dolayı okul müdürleri ellerindeki imkanları en iyi şekilde değerlendirmelidirler.

OKUL LİDERİ DÜŞÜNME ETKİNLİĞİ

1. Okulunuz ile ilgili canınızı sıkan bir durum üzerinde düşünün.
2. Size kaybettirdiklerine değil elinizde olanı bulun.
3. Elimizdeki okul kapasitesini daha iyi nasıl kullanabileceğinizi üzerine düşünün.
4. Harekete geçin.

1990'lı yıllara geldiğimizde okul liderliğine ilişkin araştırmaların sayısı, kapsamı ve niteliği gelişim göstermeye devam etmiştir. Yaşanan teknolojik ve sosyolojik değişimler hükümetlerin eğitimden beklentilerini ve bakış açılarını farklılaştırmıştır. Bu durum bireysel ve toplumsal anlamda liderliğe olan bakış açısının ve beklentilerin de değişmesine neden olmuştur. Bu değişimlere paralel olarak eğitimden ve okuldan beklentileri karşılamak için araştırmacılar okul liderliğine ilişkin yeni modeller ortaya atmışlardır. Örneğin, Hallinger ve Heck (1998, s.171), okul liderliği davranışlarının okula etkilerini belirlemeye yönelik olarak Leithwood (1994) ile Ogawa ve Bossert'in (1995) kavramsal modellinden faydalanmışlardır. Araştırmacılar okul müdürünün okul çıktıları üzerindeki etkileme yollarını; (1) vizyon ve amaç oluşturma, (2) yapı ve sosyal ağlar, (3) insan ve (4) örgütsel kültür olarak belirlemişlerdir. Nettles ve Herrington (2007, ss. 726-728) da okul liderinin güvenli ve düzenli bir okul ortamı sağlamak, net bir okul misyonu oluşturmak, paydaşları dahil etmek, öğrenci ilerlemesini izlemek, öğretimi odak haline getirme, öğrenci performansı için yüksek beklentiler belirlemek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek davranışlarını ortaya koyarak okul müdürleri için okulun başarısını artırmanın bazı harika ipuçlarını vermişlerdir.

2000'li yılların başlarında Cotton (2003), 1970-2001 yılları arasındaki 81 raporu sistematik bir şekilde analiz etmiştir. Araştırmacı bu kapsamlı sentez çalışmasında okul müdürlerinin hem öğrenci çıktıları hem de öğretmenlerin performansı üzerinde olumlu etki yaratan yirmi beş davranış

belirlemiştirlerdir. Cotton'ın (2003) belirlediği bu liderlik davranışları ve rolleri Tablo 1'de sunulmaktadır. Bu maddeler, okul müdürünün liderlik davranışlarının öğrencilerin akademik performansı ve öğretmenlerin tutumları üzerindeki olumlu etkilerini açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Cotton'ın öğrenci başarısında etkili olan okul müdürü davranışları

✓ Güvenli ve düzenli bir okul çevresi oluşturmak	✓ Öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmesine odaklanmış vizyon ve amaçlar belirlemek	✓ Öğrencilerin öğrenmelerine yönelik yüksek beklentiler geliştirmek	✓ Özgüven, sorumluluk ve azmi teşvik etmek	✓ Okul müdürünün görünür ve ulaşılabilir olması
✓ Olumlu ve destekleyici bir okul iklimi yaratmak	✓ İletişim ve etkileşim süreçlerini güçlendirmek	✓ Duygusal ve kişilerarası destek sunmak	✓ Aile ve toplumun eğitim sürecine dahil edilmesini sağlamak	✓ Ritüeller törenler ve sembolik eylemler düzenlemek
✓ Paylaşılan liderlik anlayışını teşvik etmek	✓ Karar alma süreçlerinde personeli güçlendirmek	✓ İşbirliğini artırmak	✓ Öğretimsel liderlik rolünü üstlenmek	✓ Öğrencilerin öğrenme seviyelerini sürekli takip etmek
✓ Gelişime dönük normlar oluşturmak	✓ Öğretimsel konuların tartışılmasına zemin hazırlamak	✓ Ders gözlemi yaparak dönüt vermek	✓ Öğretmen özerkliğini desteklemek	✓ Risk almayı teşvik etmek
✓ Mesleki gelişim fırsatları ve kaynakları sağlamak	✓ Öğretim zamanını korumak	✓ Öğrenci gelişimini izlemek ve sonuçları paylaşmak	✓ Öğrenci verilerini program geliştirmede kullanmak	✓ Hem öğrenci hem de personelin başarılarına önem vermek ve rol model sunmak

Batı kültürüne sahip ülkelerdeki okul liderlerinin davranışlarını inceleyen benzer bir araştırma, Marzano ve arkadaşları (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, okul liderinin 21 sorumluluk alanı olduğunu ortaya konmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Marzano ve diğerlerinin (2005) tanımladığı okul müdürünün sorumluluk alanları

✓ Onaylama	✓ Değişim öznesi olma	✓ Şarta bağlı ödüllendirme
✓ İletişim	✓ Okul kültürü	✓ Disiplin
✓ Esneklik	✓ Odaklanma	✓ İdealler ve inançlar
✓ Girdi sağlama	✓ Düşünsel uyarım	✓ Müfredat öğretim ve değerlendirme sürecine dahil olma
✓ Öğretim programı öğretim ve değerlendirmeye ilişkin bilgi edinme	✓ İzleme ve değerlendirme	✓ İyileştirici müdahaleler
✓ Düzen sağlama	✓ Tanıtım	✓ İlişkiler kurma
✓ Kaynakların yönetimi	✓ Durumsal farkındalık	✓ Görünürlük

Bu bulgular, okul müdürlerinin iletişim, yeniliklere öncü olma, öğretim süreçlerini izleme, değerlendirme ve geliştirme, kaynak sağlama ve düzeni koruma gibi liderlik davranışlarının okul çıktıları ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Marzano vd., 2005). Öte yandan, Robinson ve diğerleri (2008) liderlik yaklaşımlarına odaklanan çalışmaları, sadece belli boyutlara odaklanmaları bakımından eleştirmiş ve liderliğin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini uygulama boyutunda ele almışlardır. Bu çalışmada genelleme yapmaya yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre, liderlik ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda kullanılan ölçeklerin maddeleri listelenmiştir. Sonraki aşamada, aynı yapıyı ölçen maddeler belirlenerek boyutlandırılmış ve beş farklı okul liderliği boyutu belirlenmiştir. Bu yaklaşımla, okul liderliğinin sadece yönetsel değil, doğrudan öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine odaklanılması sağlanmıştır (Robinson vd., 2008). Bu çalışmanın önemli bir diğer odak noktasının önceki dönemlerde yapılan çalışmalarda sadece okul liderinin davranışlarının vurgulanması olarak belirtilerek diğer çalışanların, eğitim hedefleri oluşturma, müfredatı gözden geçirme ve olumlu bir akademik ve öğrenme ortamı yaratma sürecine yaptığı katkıların görmezden

gelindiğini vurgulamasıdır. Bu noktadan hareket eden sonraki dönem çalışmaların öğretimsel liderlik yaklaşımının diğer çalışanları da içine alacak şekilde kurumsal, bağlamsal ve kişisel faktörleri dikkate alarak genişlediği görülmektedir (Hallinger, 2011; Leithwood, 2012; Leithwood vd., 2020; Özdemir vd., 2024).

Bu çalışmaların ortaya koyduğu bulgular sonucunda, okul liderliği farklı bir yapıya evrilmiştir. Araştırmacılar sonraki dönemde yaptıkları okul liderliğiyle ilgili çalışmalarda liderliğin sınıf-içi öğretiminden sonra öğrenci başarısında önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Leithwood vd., 2008). Eğitim liderlerinin okuldaki etkisinin altını çizen bu çalışmalar, liderliğin okul başarısında belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Sun ve Leithwood (2012) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında liderliğin 6 modeli incelenerek 11 liderlik boyutu belirlenmiştir. Bu boyutlar: (1) Paylaşılan bir vizyon geliştirme ve amaç birliği sağlama, (2) entelektüel uyarım, (3) bireyselleştirilmiş destek sağlama, (4) model davranışlar sergileme, (5) yüksek performans beklentisi oluşturma, (6) koşullu ödüller sunma, (7) istisna ile yönetim, (8) işbirlikçi bir yapı inşa etme, (9) okul kültürünü güçlendirme, (10) toplumun ilgisini çekme ve (11) öğretim programını geliştirme olarak ifade edilmiştir.

Son dönem araştırmacıların okul liderlerinin davranışlarını genellikle öğretimsel, dönüştürücü ve paylaşımcı liderlik modellerini kapsayacak şekilde değerlendirdikleri görülmektedir (Leithwood vd., 2010, Özdemir vd., 2024). Bu bağlamda okul liderliği olarak bu yaklaşımları birleştiren ve bütünleştiren bir yaklaşım geliştirilmiştir. Bu çerçeveye ilgili yapılan çok sayıda araştırma, öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri olabileceğini bize göstermektedir (Day vd., 2011; Leithwood ve Jantzi, 2008; Leithwood ve Louis, 2012).

Son yıllarda dikkat çeken liderlik modeli ise Hallinger'in (2011) geliştirdiği "*Öğrenme için Liderlik*" modelidir. Bu model, öğretimsel liderlik, dönüştürücü liderlik, dağıtıcı

liderlik ve paylaşımcı liderlik yaklaşımlarını bir araya getiren bütünlüklü bir yapı sunmaktadır. Müdürlerin okullarda anahtar bir figür olarak görülmesi, başarılı okul müdürlerinin hangi davranışlarla diğerlerinden ayrıldığını betimleme gerekliliğini doğurmaktadır.

Bu alt bölümde, okul müdürlerinin akademik başarıyı artırmadaki davranışlarına yönelik yapılan sınıflama çalışmaları özetlenmekte ve tartışılmaktadır. Bu sınıflamalar, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarılarına nasıl katkı sunduğunu belirlemeye yönelik çeşitli boyutlar etrafında şekillendirilmiştir. Müdürlerin davranışları şu altı temel boyutta açıklanmaktadır:

- 1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma:** Müdürlerin okulu, öğretim kadrosunu ve öğrencileri iyi tanıyarak akademik hedeflere odaklanmaları.
- 2. Akademik Çalışmalara Değer Verme:** Öğretim programlarının etkinliğini artıracak çalışmaların teşvik edilmesi ve akademik başarının desteklenmesi.
- 3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma:** Öğrencilerin güvenle öğrenebilecekleri, disiplinli ve düzenli bir okul ortamı sağlama.
- 4. Öğretimi Destekleme:** Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunma ve öğretim süreçlerini iyileştirme çalışmaları.
- 5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma:** Müdürlerin sınıfları ziyaret ederek öğretmenlerle birebir çalışmaları ve öğretim sürecine aktif katılımları.
- 6. Akademik Gelişimi İzleme:** Öğrenci performanslarını düzenli olarak izleme ve akademik gelişimi yakından takip etme.

Son olarak bu bölümde ele alınan okul liderliği modeli ise Leithwood (2012) Ontario Liderlik Çerçevesi çalışmasındaki “Birleştirilmiş model” (Printy vd., 2009) temel alınarak oluşturulan okul liderliği modelidir. Çalışmada okul

liderliğine ilişkin paydaşlara yön verme, ilişkiler inşa etme, insanları geliştirme, örgütü istenilen uygulamaları destekleyecek şekilde yapılandırma ve öğretim programını iyileştirme boyutlarına odaklı davranışlar belirlenmiştir (Bkz. Tablo 3). Model, okul liderliği davranışlarını ortaya koymada pek çok çalışmada kullanılmıştır.

Tablo 3. *Okul liderliği alanları ve uygulamaları*

Uygulama Alanları	Davranışlar
Yön Verme	<ul style="list-style-type: none"> Ortak bir vizyon oluşturur. Spesifik, paylaşılan, kısa vadeli hedefleri belirler. Yüksek performanslı beklentiler oluşturur. Vizyonu ve hedeflerin konuşulmasını sağlar.
İnsanları Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> Personelin mesleki kapasitesini geliştirmesini teşvik eder. Personeline bireysel destek sağlar ve onları önemseydiğini gösterir. Okulun değerlerini ve uygulamalarını model olarak ortaya koyar. Personel, öğrenciler veliler ve öğretmenler arasında güvene dayalı ilişkiler kurar. Öğretmen sendika temsilcileriyle verimli çalışmaya yönelik ilişkileri kurar.
Örgütü Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> İş birliği kültürü oluşturur ve liderliği dağıtır. Organizasyonu, iş birliğini kolaylaştıracak şekilde yapılandırır. Ailelerle ve toplumla verimli ilişkiler kurar. Okulu daha geniş bir çevreyle buluşturur. Güvenli ve sağlıklı bir okul ortamı sağlar. Okulun vizyonunu ve hedeflerini desteklemek için kaynaklar bulur.
Öğretim Programını Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim programına uygun personel sağlar. Öğretim desteği sağlar. Öğrencilerin öğrenmesini ve okul gelişimini sürecini izler. Öğretimi engelleyen dikkat dağıtıcı unsurlardan personeli korur.

Kaynak: (Leithwood vd., 2020; Yalçın ve Atasoy, 2021)

Alanda önemli bir araştırma, May ve arkadaşları (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilecek davranışlarını beş ana başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar; (1) Okul misyonu ve vizyonunun belirlenmesi, sürdürülebilir stratejilerin geliştirilmesi, (2) öğretimi izleme, geri bildirim sağlama, öğrenci verilerini analiz etme ve öğretmenlerin

mesleki gelişimini destekleme, (3) öğretmen liderliğini destekleme ve karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil etme, (4) okul kültürünü geliştirme ve (5) nitelikli öğretmenlerle çalışma gibi öğretmen kalitesini sağlama olarak ifade edilmektedir. Bu sınıflama, okul koşullarını şekillendirerek öğrenci öğrenimini artırmak için yönetsel eylemlerin önemini vurgulamaktadır. Silva ve diğerleri (2011) ise bu dolaylı etkileri bir adım daha ileri taşıyarak okul müdürünün öğrencilere okul misyonunu kazandırarak, onlarda yüksek beklentiler oluşturarak ve onları değerlendirme süreçlerine dahil ederek öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkili olabileceğini savunmuştur.

Yukarıdaki sınıflama çalışmaları tartışıldıktan sonra, teorik modeller, araştırma süreçlerinde yapıların işlevselleştirilmesi, araştırma tasarımının oluşturulması, verilerin analizi ve yorumlanmasında önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu modeller, özellikle müdürlerin liderlik rollerini okul sonuçlarıyla ilişkilendiren araştırmalarda, müdahale eden değişkenlerin dahil edilmesinin önemine dikkat çeker. Müdahale eden değişkenler, müdürün liderlik davranışlarının okul başarısı üzerindeki dolaylı etkilerini inceleme imkânı sağlar. Bu yaklaşım, okul liderliğinin karmaşık yapısını ve liderlik faaliyetlerinin okul sonuçlarına nasıl etki ettiğini daha iyi anlamak adına teorik modellerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, önceki dönemlerde ele alınan öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarından ziyade, son dönem araştırmalarda daha geniş bir liderlik perspektifine odaklanan bütünlük modellerin ön plana çıktığını göstermektedir (Hallinger, 2011; Leithwood ve Levin, 2005; Robinson vd., 2008; Thoonen vd., 2011). Ancak bu farklı kavramsal yaklaşımlar, okul müdürünün rolüne ilişkin temel sorulara tatmin edici bir yanıt sunamamıştır. Bu çalışmalar, sadece öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarına değil, aynı zamanda dağıtımcı liderlik, paylaşımcı liderlik, öğretmen

liderliği ve işbirlikçi liderlik gibi modellerin veya bunların sentezinin de incelendiğini ortaya koymaktadır. Bu eğilim, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki müdahale alanlarının saptanmasına yönelik araştırmaların devam ettiğini göstermektedir. Bu çerçevede, okul müdürlerinin bu temel boyutlar aracılığıyla okullarda başarıyı nasıl artırabileceği tartışılmaktadır. Bu bağlamda, 21. yüzyılın başlarında öne sürülen okul liderliği kavramı için öğretimsel liderlik yaklaşımından dönüşümcü, dağıtımçı ve öğretimsel liderlik gibi farklı liderlik yaklaşımlarını içeren liderlik uygulamalarına evrildiği görülmektedir. Ayrıca, genel olarak akademisyenler birden fazla liderlik modelinin bir arada bulunup etkileşime geçtiği durumlarda okullardaki liderlik davranışlarının okul çıktıları üzerindeki etkisinin arttığını savunmuşlardır.

Sonuç

Okul liderliğine ilişkin ilk dönem araştırmaları okul liderliğinin bina içerisine sıkıştığını ve öğrenci başarısında doğrudan bir katkısı olmadığını ileri sürmüştür. Ancak sonraki dönemdeki bilimsel çalışmalar, okul müdürünün liderlik davranışlarının okulun yapı ve süreçlerine etki ederek okulun etkililiğine ve öğrenci öğrenmesine etkilerinin göz ardı edilemeyecek kadar fazla olduğunu ortaya koymuştur. Deneyimli ve becerikli okul yöneticileri öğretmen ve öğrencilere yaptıkları rehberlik ile okulunu etkili hale getirebilmekte ve amaçlarına ulaştırabilmektedir. Bölüm bütün olarak ele alındığında, günümüz okul liderlerinin öğrenme çıktılarını geliştirmek için sadece öğretmenlerinin öğretimsel uygulamalarını iyileştirme çabalarına destek sunmanın yeterli olmadığını, aynı zamanda bu tür çabaları destekleyen ve mümkün kılan örgütsel bağlamlar oluşturmaları gerektiğini göstermektedir.

OKUL LİDERLİĞİ YENİLİKÇİLİK ETKİNLİĞİ

1. Bugüne kadar okulunuzla ilgili sahip olduğunuz en iyi fikir neydi?
2. Bu fikri nasıl oluşturduunuz?
3. Sonuç ne oldu? Neden?
1. Bugüne kadarki okulunuzla ilgili en kötü fikir neydi?
2. Bu fikri nasıl oluşturduunuz?
3. Sonuç ne oldu? Neden?
1. Okulunuzda uyguladığınız ilk yaratıcı çalışmanızı üzerine düşünün.
2. Bu fikri nasıl oluşturduunuz?
3. Sonuç ne oldu? Neden?

Okul Liderlerine Tavsiyeler...

- 1. Vizyon Sahibi Olun:** Okulunuzu geleceğe taşıyacak net bir vizyon belirleyin ve bu vizyonu öğretmenler, öğrenciler ve velilerle paylaşarak herkesin bu hedefe odaklanmasını sağlayın. Öğretim kadrosunu ve öğrencileri yeni düşünme biçimleri geliştirmeye ve bu becerileri sınıf ortamında uygulamaya teşvik edin.
- 2. İletişim Yeteneğinizi Geliştirin:** Açık, empatik ve etkili bir iletişim kurarak, tüm paydaşlarınızın size güvenmesini ve görüşlerini rahatça dile getirmesini sağlayın. Ekip içinde güçlü iletişim, sağlıklı bir okul kültürünün temelidir.
- 3. Örnek Olun:** Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin gözünde bir rol model olun. Kendi davranışlarınızla okulda sorumluluk, etik değerler ve sürekli öğrenmenin önemini gösterin.
- 4. Takım Çalışmasını Destekleyin:** Okulunuzu sadece bireylerin değil, iş birliği yapan takımların başarıya ulaştığı bir yer haline getirin. Öğretmenler ve personel arasındaki iş birliğini teşvik edin, ortak hedefler doğrultusunda çalışmalarını için fırsatlar yaratın. Okulda esnek çalışma düzenleri ve yenilikçi fikirlerin hayata geçirilmesi için açık bir ortam oluşturun ve bu yaklaşımları ödüllendirin.
- 5. Geri Bildirime Açık Olun:** Öğretmenlerden, öğrencilerden ve velilerden düzenli geri bildirimler alın. Geri bildirimleri gelişim fırsatı olarak görün ve okulunuzu sürekli iyileştirmek için kullanın. Yeni eğitim stratejilerini küçük projeler veya pilot uygulamalarla test edin, sonuçlara göre ölçeklendirme yapın.
- 6. Profesyonel Gelişimi Destekleyin:** Hem kendi gelişiminiz için hem de öğretmenlerin gelişimi için fırsatlar yaratın. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olun; bireysel ve takım bazlı öğrenme fırsatları sunun. Sürekli öğrenen ve kendini geliştiren bir lider olarak ekibinize örnek olun.

- 7. İnovasyona Açık Olun:** Eğitimde yenilikçi yaklaşımları benimseyin ve okulunuzda yeni öğrenme yöntemleri, teknolojiler ve programlar uygulamaktan çekinmeyin. İnovasyonu teşvik ederek, okulunuzu ileriye taşıyın. Yetenekli öğretmenleri ve personeli bürokrasiyle meşgul etmek yerine, onları yaratıcı projeler ve inovatif öğretim metotları geliştirmeleri için teşvik edin.
- 8. Adil ve Şeffaf Kararlar Alın:** Kararlarınızda adil ve şeffaf olun. Tüm paydaşların çıkarlarını gözetererek, topluluğun güvenini kazanın. Bu, okulda olumlu bir atmosfer yaratır ve saygı kültürünü güçlendirir.
- 9. Zamanı İyi Yönetin:** Hem kendi zamanınızı hem de ekibinizin zamanını verimli kullanın. Önceliklerinizi belirleyin ve kaynakları en etkili şekilde yöneterek okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayın.
- 10. Duygusal Zekânızı Kullanın:** Empati yeteneğinizi geliştirin. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak, onlara daha etkili bir şekilde rehberlik etmenizi sağlar.
- 11. Kriz Yönetimi Becerilerini Geliştirin:** Beklenmedik durumlar karşısında soğukkanlı kalın ve hızlı, etkili çözümler üretin. Kriz anlarında liderlik etmek, okulunuzun güçlü kalmasını sağlar. Hatalardan ve beklenmedik gelişmelerden ders çıkarmayı teşvik edin, başarısızlıkları öğretici fırsatlara dönüştürün.
- 12. İlham Verin:** Öğretmenler ve öğrenciler için bir ilham kaynağı olun. Okulunuzda başarıyı teşvik edin, motivasyonu artırın ve herkesin potansiyelini gerçekleştirmesi için cesaretlendirin. Yeni fikirler geliştiren öğretmenleri, öğrencileri ve personeli cesaretlendirin ve bu tür girişimcilik davranışlarını ödüllendirin.

Üzerinde Düşünelim...

- Yöneticisi olduğunuz okulunuzda yenilik için fırsatlar arayan bireylerin harekete geçebilmesi için neler yapardınız?
- Yöneticisi olduğunuz okulun yaratıcı düşünme kapasitesini artırmak için ne gibi uygulamalar başlatabilirsiniz?
- Yöneticisi olduğunuz bir okulun geleceği için ihtiyaç duyduğu en az üç yenilik nedir? Nasıl hayata geçirilebilir?
- Okulunuzda yaşadığınız bir problemi çözmek için üç yaratıcı fikir düşününüz.

Kaynakça

- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çoban, Ö. (2022). Okul yöneticisinin liderlik özellikleri. N. Özdemir, S. Turan ve Ö. Çoban (Eds.), *21. Yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* içinde (s. 45-68). Pegem Akademi.
- Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903-911.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Open University.
- Duran, A., & Yenel, K. (2024). *Başarılı okul liderliği modelleri*. Pegem Akademi.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1983). *Instructional Leadership in effective schools*. [Çevrim-ıci: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309535.pdf>],
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations*. Toronto, Ontario, Canada: Institute for Educational Leadership and the Ontario Ministry of Education.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27-42.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning: Conceptual and Methodological*

- Challenges*. (Research Report RR662). London, UK: Department for Education.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model." *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417-439.
- Özdemir, N., Gümüş, S., Kılınc, A. Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2024). A systematic review of research on the relationship between school leadership and student achievement: An updated framework and future direction. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(5), 1020-1046.
- Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices—an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629-649.
- Pitner, N. J. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. İçinde N. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration* (pp.99-122). Longman.
- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19, 504-532.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Silva, J. P., White, G. P., & Yoshida, R. K. (2011). The direct effects of principal-student discussions on eighth grade students' gains in reading achievement: An experimental study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 772-793.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yalçın, M. T., & Atasoy, R. (2021). Okul liderliği ölççeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 103-112.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik* (Ş. Çetin ve R. Baltacı, Çev.). Ankara: Nobel.

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİĞE GİDEN YOL: SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK¹

Cahide Kibaroğlu²

Özet

Bu çalışma, sürdürülebilirlik kavramı, sürdürülebilir liderlik ve modelleri ile sürdürülebilir okul liderliğinin ilkelerini ve özelliklerini, geçirdiği dönüşümü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sürdürülebilirlik kavramı, ekolojik çevrenin tahrip edilmesi sonucu ekonomik kalkınmanın artık sürdürülemez hale gelmesiyle gündeme gelen bir kavramdır. İlk olarak kalkınma bağlamında değerlendirilen sürdürülebilirlik, zamanla yalnızca ekonomik değil, sosyal ve kültürel ile çevresel/ekolojik boyutları da kapsayan üç temel bileşenden oluşan bir yaklaşıma dönüşmüştür. Kavram, doğaya ve başka canlıların yaşam hakkına saygı, adalet, eşitlik, tüm insanlık için adil bir yaşam, ekonomik koşulları barındıran ahlaki bir yaklaşımı içeren bütüncül bir liderlik anlayışını da beraberinde getirmiştir. Bununla birlikte sürdürülebilir liderlik, örgütlerde bir bütünün parçası olarak kendini gören, liderliğini paylaşan, eğitimi önceleyen, ahlaki bir duruşla paydaşların çıkarını düşünen, sosyal ve ekolojik sorumluluğu taşıyan yeni ve karmaşık sorunlara çözümler üreten bir liderlik yaklaşımı olarak dikkat çekmiştir. Kavram, ilk olarak eğitim kurumlarında (okul liderliği) yapılan çalışmalarla ortaya çıkmış, liderliğe ait özellikler ve ilkeler çeşitli modeller ile ortaya konmuştur.

1 Atıf için: Kibaroğlu, C. (2024). Eğitimde mükemmelliğe giden yol: Sürdürülebilir liderlik. R. Atasoy, Ö. Çoban, M. T. Yalçın (Eds.). *Eğitimde mükemmellik haritası: Liderlik, beceriler ve başarı* içinde. (ss. 25-50). Eğitim.

2 Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-7976-7145

Giriş

Bilginin dönüşümü; zamanın hızlanması, dijitalleşme, yapay zekâ, ekonomik ve sosyal yaşamda meydana gelen değişimlerle birlikte, liderlik kavramını da dönüştürmektedir. Geleneksel “tek adam” liderlik anlayışı yerini, örgütlerde paylaşılan, dağıtılan ve tek bir kişiye bağlı olmayan daha katılımcı bir liderlik modeline bırakmaktadır. Bu yeni liderlik anlayışı, bireysel otoriteden ziyade ekip çalışmasını ve ortak sorumluluğu ön plana çıkarmaktadır. Kısacası günümüzde düşünce yapısı değişmeye başlamış; tümdengelim yerine tümevarımsal akıl yürütme, ya olursa diye sormak, geçmişin izinden gitmeyen anlayış, sezgisel, belirsizliği bir değişim potansiyeli olarak gören, anlam odaklı düşünce yapısı gibi yaklaşımlardan söz edilmeye başlanmıştır (Horth ve Buchner, 2014).

Günümüzde sürdürülebilir bir dünya için doğal sistemlerin uzun vadeli yaşaması insana sağladığı fayda, yerel ortamlarda ve dünya çapında insanların kabul edilemez sosyal koşullarda yaşıyor olması ve yerel-küresel ekonomilerin bütün insanlık için refah ve zenginlik yaratma potansiyeli kritik noktalar olarak dikkat çekmektedir. Bunlarda yaşanan zorluklar liderlikle ilgili yeniden düşünmeyi, kitleleri peşinde koşturana değil beraber çalışan, ilham veren ve potansiyeli açığa çıkaran, tüm dünya ve insanlık için sürdürülebilir koşulların yaratılmasında sorumluluk alan, insanlar ve doğal sistem arasındaki bağı gören ve ona göre yöneten kişilere ihtiyacı getirmiştir. Bu da liderliği sürdürülebilirlik perspektifinden yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır (Ferdig, 2007). 21. Yüzyılda liderlerden beklenen beceriler; hukuk, adalet gibi kavramlara önem veren, kamunun çıkarını düşünen, hayal gücünü önceleyen, örgüt kültüründe çoğulculuğu önemseyen, çoklu senaryolar üreten, belirsizlik ve muğlaklığa göre plan hazırlayabilen, değer odaklı yaşayabilen, yaşam boyu öğrenme ilkesiyle hareket eden, paylaşımcı, esnek, hoşgörüm-pati-vicdan temelinde bir yönetim anlayışını benimseyen, her daim erişilebilir, değişimi benimseyen bir anlayışa sahip olmaları şeklindedir (Lewis ve Malmgren, 2018).

Hızlı bir ekonomik ve toplumsal dönüşümün yaşandığı günümüzde, okulların varlıklarını sürdürebilmeleri ve etkili olmaları, çevreye uyumlu ve duyarlı anlayışla hareket etmeyi, okul içinde ve okul-çevre ilişkisinde iş birliği ve iş bölümüne dayalı öğrenme yaklaşımına sahip olmayı gerektirmektedir (Senge, 2022). Etkili okullarda mükemmelliğin yakalanmasında, öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenlerin verdiği eğitimin niteliği ve örgütsel bağlılıklarının yüksek olması kadar okul yöneticilerinin sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi yaratması, etkili liderlik davranışları göstermeleri ve ortaya koydukları yönetsel becerileri de önemlidir (Balcı, 2001; Cerit ve Yıldırım, 2017). Etkili okulda yenilikçilik, sürekli iyileştirme ve geliştirme anlayışı merkezde yer almaktadır (Şişman, 2002). Eğitimde mükemmellik anlayışı içinde sürdürülebilirlik, eğitim kurumlarında etkili yönetim ilkelerini hâkim kılan etkili öğrenme ortamı kurma, okulun tüm unsurları ve paydaşları (öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli, çevre kurum ve kuruluşlar vb.) arasında etkili bir iletişim ve iş birliğini yaratacak rehber bir liderlik anlayışı sergileme, öğrencinin derin ve kalıcı öğrenmesini sağlama yoluyla ön plana çıkmaktadır. Eğitimde mükemmellik anlayışı içindeki sürdürülebilir okul liderliği de sürekli iyileştirme, geçmişten ders çıkarma, geçmişin iyi örnekleri üzerine yeniyi inşa etme, etkili ve kalıcı bir okul kültürü yaratma ve iş birliğine dayalı, yönetimi dağıtan, karara katan bir yönetim anlayışı ile etkili okulu oluşturma davranışları sergilemelidir.

Düşünce yapısındaki dönüşümle beraber küreselleşme, dijital teknolojilerde yaşanan hızlı değişiklikler, göçler, ekonomik krizler, sosyo-ekonomik değişimler insanın merkezde yer aldığı kültür, etik, çeşitliliğin bulunduğu eğitim örgütlerinin yönetimini de karmaşık ve zorlu kılmaktadır (Halisdemir, 2024). Eğitim yöneticilerinin (liderlerin) belirsizliğin yaşandığı bu dönemde etkili eğitim öğretim ortamlarını kurması, politikaları ve kaynakları etkin

ve sürdürülebilir olarak kullanması daha da önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz dünyanın ve kaynakların sınırsız olmadığı bilinciyle hareket eden, çevreye duyarlı bir yaklaşımı benimseyen, sürdürülebilir yönetim anlayışını merkeze alan bir liderlik yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır.

Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik kavramı, Sanayi Devriminin kar elde etme anlayışı ile doğal kaynakları hesapsızca kullanımı sonucunda 1960-70'li yıllarda çevre bilincinin artması ile ortaya çıkmıştır (Peterlin vd., 2015). Günümüzdeki anlamıyla sürdürülebilirlik, 1987 Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun "Ortak Geleceğimiz" raporunda ilk kez dile getirilirken, yine aynı raporda "dünyanın yaşam destek kapasitesi sınırları içinde insanların yaşam kalitesini geliştirmesi" olarak tanımlanmıştır. Raporda, çevresel tahribat ve hareketi karakterize eden sosyal hastalıkların, krizlerin birbirine bağlılığından söz edilirken, sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma anlayışının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (WCED, 1987). 2015 yılında düzenlenen Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'nde 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri; ekonomik büyüme, açlığı ve yoksulluğu sona erdirmeye, refah, sağlıklı yaşam koşulları sağlama, eşitsizlik ve adaletsizlikle mücadele (ekonomik, sosyal, eğitimsel vb.), enerji, sanayileşme, iklim değişikliği, su kaynaklarının korunması ve temiz suya erişim, karasal ekosistemin korunması, biyoçeşitliliğin korunması, sürdürülebilir dayanıklı şehirlerin kurulması ile sürdürülebilir tüketim ve üretim ile ilgili başlıklardan oluşmaktadır (UNESCO, 2012).

Sürdürülebilirlik kavramının pek çok alanla ilişkisi olması farklı tanımlamaları da beraberinde getirmiştir. Fullan (2005) sürdürülebilirliği, "bir sistemin insanlık amacının derin değerleriyle uyumlu olma ve sürekli gelişimin karmaşıklığıyla meşgul olma kapasitesi" olarak tanımlamıştır.

Sürdürülebilirlik, ekonomik açıdan alınan kararların mali açıdan en adil kararlar olmasını ve sınırlı ekosistemin içindeki kaynakların eşit ve etkili şekilde dağıtımını (Cruickshank vd., 2011; Zhai ve Chang, 2019) içerirken, sosyal açıdan eşitlik, güçlendirme, erişim, katılım, kültürel kimlik ve örgütsel istikrar uygulamalarını kapsamasını (Daly, 1992) ve bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasını (Kolk, 2016); doğal kaynakların tüketiminde doğanın taşıma ve yenilenme kapasitesinin üzerine çıkılmaması ve ortaya çıkan atıkların doğanın dönüştürme kapasitesinden fazla olmamasını içermektedir (Diesendorf, 2000; Evers, 2018).

Sürdürülebilirlik kavramının ekolojik (çevresel), sosyal ve kültürel, ekonomik sürdürülebilirlik olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ekolojik sürdürülebilirlik ekolojik süreçleri, biyolojik çeşitliliği sağlamayı ve biyolojik kaynakların devamlılığını içermektedir (Bendel vd., 2017). Bu boyut Maastricht Anlaşması'nda (1992); çevre ve insan sağlığının korunması, doğadaki kaynakların verimli bir şekilde kullanılması ve çevresel sorunların uluslararası düzeyde değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir (McIntyre vd., 1993). Sürdürülebilirlik anlayışında, bugünün ve geleceğin yaşam kalitesini iyileştirme hedefi, ekonomik, sosyal ve kültürel amaçlarla kalkınma ve çevre koruma yaklaşımlarını bir araya getirerek birbirini tamamlayan bir bütünlük oluşturmuştur. Burada sürdürülebilirlik normatif bir etik ilkedir. Sürdürülebilir ekonomik kararlar aynı zamanda ekolojik olmalıdır. Doğa ile sağlıklı ve sürdürülebilir bir ilişki oluşturmada yeni bir ekolojik yaklaşım, yeni bir ahlaki yaklaşım gereklidir. Aynı zamanda doğa ile daha sağlıklı bir ilişki için çevreye duyarlı bir ahlaki yaklaşım ve sorumluluk bilinci zorunludur (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

Yoksullukla mücadele, istihdam yaratılması, toplumsal iş birliğinin ve kültürel çeşitliliğin teşvik edilmesi, her insanın eğitimi ve sağlığı için eşit fırsatların sağlanması, sosyal adalet, cinsiyet ve etnik ayrımcılığın yapılmaması gibi

konuların tartışılması, sürdürülebilirliğin sosyal ve kültürel boyutunun temellerini oluşturmaktadır (Bendel vd., 2017). Ekonomik sürdürülebilirlik ise kaynakların israf edilmeden dağılımıdır. Baumgartner ve Quaas'a (2010) göre, ekonomik sürdürülebilirlik unsurları, sınırlı doğal kaynakların ekonomik ve toplumsal hedefler doğrultusunda kuşaklar arasında doğru bir şekilde dağıtılması ve aktarılması şeklinde belirlenmiştir.

Sürdürülebilirlik kavramının örgütler için kullanımı geçtiğimiz yüzyılın sonlarında ortaya çıkmıştır. Tokgöz ve Önce (2009) Kurumsal Sürdürülebilirlik olarak da isimlendirilen kavramı, “örgütlerin uzun vadeli perspektife sahip ve ekonomik unsurların yanında sosyal ve çevresel unsurları da içeren stratejik yaklaşımlar” şeklinde tanımlamışlardır. Kurumsal sürdürülebilirlikte değer yaratma, sosyal sorumluluk, adalet kavramları öne çıkmaktadır. Kurumsal sürdürülebilirliğe göre günümüz örgütlerinin tek yükümlülüğü paydaşlarına karşı olan ekonomik yükümlülükleri değildir. Buna ek olarak, örgütler çalışanlarının, müşterilerinin veya toplumun beklenti ve isteklerini, onların değer yargılarını ve geleceğini dikkate alarak yerine getirmek zorundadır. Sürdürülebilirliğin üç boyutu olan çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirliği bir bütün halinde değerlendirecek ve yönetecek niteliklere sahip liderlere duyulan ihtiyaç sürdürülebilir liderlik kavramını ortaya çıkarmıştır. Bugün örgüt yöneticilerinin karşı karşıya kaldıkları sorunları çözebilmesi için örgütü nasıl yöneteceği, iletişimin nasıl olacağı ve örgütün gelecek faaliyetlerinin nasıl tasarlanacağı konularında yeni fikirlere ihtiyaç vardır (Mısırdalı Yangil, 2016).

Sürdürülebilir Liderlik

İnsanlık küresel ve toplumsal olarak giderek artan ve ortadan kaldırılamayan yoksulluk, açlık, sosyal eşitsizlik, ekonomik istikrarsızlık, iklim değişikliği, ekosistemdeki geri döndürülemez kayıplar ve bozulmalar gibi büyük sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlar sadece karmaşık, muğlak,

çok yönlü ve birbiriyle bağlantılı küresel sorunlar olmakla kalmayıp sosyal, teknolojik ve ekonomik gelişmelerle birlikte daha da artmaktadır (Sajjad vd., 2023). Bugün öngörülebilirlik ve kontrolün mümkün olmadığı; istikrar ve istikrarsızlık, düzen ve düzensizlik, sakinlik ve türbülansın bir arada olduğu paradoksal bir dünyada yaşamaktayız. Bu nedenle, geleceğe taşınabilir sağlıklı toplumlar, ekonomiler ve ekosistem inşa etmek için yaşama ve çalışma biçimimizi değiştirmemiz gerekmektedir (Ferdig, 2007). Değişken, belirsiz, muğlak ve karmaşık sorunlar ve engeller, yeni stratejiler ve yeni liderlik yaklaşımlarını kaçınılmaz hale getirmiştir. Liderlik anlayışı bu yeni dönemde işbirlikçi, paylaşımcı, stratejik, ilişkisel, küresel ve karmaşık bir sosyal dinamik olarak kavramsallaşmaktadır. Sürdürülebilir liderlik bu muğlak ve paradoksal ortama yanıt veren, bütüncül bir yaklaşımı izleyen liderlik olarak bu karmaşık ortamda ortaya çıkmıştır (Sajjad vd., 2023).

Sürdürülebilir liderlik kavramını literatüre kazandıran Hargreaves ve Fink'e (2003a) göre sürdürülebilir liderlik, topluma ve çevreye zarar vermekten kaçınan, mevcut kaynakları gereksiz şekilde harcamayan ve karar alma süreçlerini ilgili taraflarla birlikte yürüten bir liderlik tarzıdır. Cambridge Üniversitesi Sürdürülebilir Liderlik Enstitüsü (CISL) sürdürülebilir liderleri, daha iyi bir dünya için eylemleri teşvik eden ve destekleyen kişiler olarak tanımlamaktadır. Enstitü, sürdürülebilir liderliğin temel amacını ise, sürdürülebilir bir dünya inşa etmek için tek başına başarabileceklerinin farkında olmak, ekip çalışmasına önem vermek, farklılıkların çarpan etkisi yaratacağını bilmek ve bireylerin desteklenmesi için çaba sarf etmek şeklinde sıralamıştır (CISL, 2016).

Sürdürülebilir liderlikte lidere boyun eğmek, kararı lidere bırakıp onu takip etmek yerine her bireyin sürdürülebilir eylem planına sahip olduğu, hep beraber iş birliği içinde çalıştığı bir liderlik anlayışı vardır. Sürdürülebilir liderlik, tüm sorunlara tek bir kişinin çözüm ürettiği geleneksel

anlayışın ötesine geçmiş; bireylerin bir araya gelerek karşılaştıkları sorunlara ortak çözümler geliştirebildiği katılımcı bir yapıya evrilmiştir. Sürdürülebilir liderler için öğrenmek, keşfetmek temel noktalardandır ve zaman içinde çevrede oluşan öngörülemez değişimler için onlar planlarını günceller ve yeniden uygulamaya koyarlar. Başka bir ifadeyle, sürdürülebilir liderlikte değişimi benimseyen, esnek, hesap verebilir bir liderlik anlayışından söz edilmektedir. Sürdürülebilir liderler ortak sorumluluk alan, liderliği paylaşan, bireysel veya kolektif bilinçli eylemlerde bulunan, sağlıklı ekonomiyi, sosyal sistemi ve ekosistemi destekleyen bir yapıyı sürdürülebilir kılmaya odaklanır. Kişiselliğin ötesinde bir etik yaklaşımla sorumluluk alan, çevrenin ve sosyal sistemin farkında olan kişilerdir. Sürdürülebilir liderler bilgili, farkındalık sahibi, gerçekçi, kişisel olarak umutlu, cesur ve başkaları ile iş birliği içinde yaşamaya isteklidirler. Bütüncül bakış açısına sahip olması beklenen sürdürülebilir lider; akıllı, duyarlı ve güvenilir seçimler yapan, sürekli sorgulayan ve öğrenen, öğrendiklerini diğerleri ile paylaşan, hatalardan ders alan, stratejik düşünen liderdir. İletişim kurma, eylemi harekete geçirme, faaliyetleri koordine etme ve izleme geleneksel liderliğe göre daha önemlidir (Ferdig, 2007).

Günümüzde çevreyi önceleyen ve kaynakları sınırsız görmeyen ekonomik anlayış liderlerden kurumlarında ve toplumda çevresel açıdan sürdürülebilir politika, strateji ve uygulamaları yapmalarını beklemektedir. Sürdürülebilir lider, sürdürülebilirliği merkeze alan bir vizyon oluşturan; etik ilkelere dayalı hareket eden; iş birliği ve dayanışma kültürüyle değişimi ve yenilikçiliği teşvik eden; aynı zamanda birlikte çalıştığı bireylerin gelişimini destekleyen bir liderlik anlayışını temsil eder. Bu doğrultuda sürdürülebilir liderlik, sosyal etkileşimi sağlama ve insan kaynaklarını yönlendirme süreci olarak ele alınabilir. Lider karmaşık problemler üzerine düşünebilme, problemleri okuyabilme yeteneğiyle çalışanların değişime uyumunu sağlamaktadır (Metcalf ve Benn, 2013).

Sürdürülebilir liderlik düşük maliyetle değil, güvenilir ve uzun vadeli olarak katma değerli faydaları teşvik eder (Avery ve Bergsteiner, 2011a). Sürdürülebilir liderlikte topluluklar inşa etmek, paydaşlar arasında iş birliğini teşvik etmek, uzun vadeli değer yaratmayı desteklemek vardır (Avery ve Bergsteiner, 2011b). Sürdürülebilir liderlik çevre, toplum ve kurumsal paydaşlar için uzun vadeli başarıya odaklanır. Aynı zamanda sürdürülebilirlik ilkelerine öncelik veren kararlar almak, eylemlerde bulunmak ve uygulamaları ile gelecek nesillerin refahını artırmak önceliklidir (Fullan, 2005). Sürdürülebilir liderler yalnızca sürdürülebilirliğin önemini anlatmakla kalmayıp, aynı zamanda sürdürülebilirliği de içeren bir kültür yaratmalıdır (Avery, 2005).

Sürdürülebilir Liderlik Modelleri

Sürdürülebilir liderlik özellikleri ve karakteristik niteliklerini açıklamaya çalışan çok sayıda model bulunmaktadır. Bunlardan ilki sürdürülebilirlik kavramını eğitim çalışmaları ile literatüre yerleştiren Hargreaves ve Fink'in (2006) modelidir.

Hargreaves ve Fink (2006) Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Hargreaves ve Fink sürdürülebilir liderlikle ilgili yedi temel ilkedен söz eder. Bunlar:

Derinlik: Sürdürülebilir liderlik, yaşamı sürdürmesi, koruması ve beslemesi açısından önemlidir. Liderliğin temel etik amacı derin, dışarıdan denenmiş ve az tanımlanmış bilgi edinmek değil, kalıcı ve genel öğrenmeyi teşvik etmektir. Sürdürülebilir liderliğin temel değeri, öğrenme için liderliktir.

Açıklık: Sürdürülebilir liderliğin bir diğer özelliği de sürekliliğidir. En saygın liderliği korur ve geliştirir. Zaman içinde, sürekli olarak, bir liderden diğerine aktarılan yaşam deneyimleri vardır. Liderler arasında halefiyet yoluyla geçmişten geleceğe liderliğin devam etmesi sürdürülebilir liderliğin temelidir.

Kapsam: Sürdürülebilir liderlik genişler. Başkalarının liderliğini sürdürür ve buna dayanır. Böylesine karmaşık bir atmosferde hiçbir örgüt, ülke veya lider başkalarının desteği olmadan bir meseleyi tek başına yönetemez. Sürdürülebilir liderlik, uygulanan liderlik seviyesinin doğru bir tasviri olarak liderliğin yaygınlaştırılmasının yanı sıra, liderliğin neye dönüşebileceğine dair bir arzuyu gösterir.

Adalet: Sürdürülebilir liderlik çevreye zarar vermez, çevreyi korur ve başkalarının maliyetini artırmaz. Dinamik bir şekilde kaynakları ve bilgiyi yerel toplumla paylaşmanın yollarını arar. Sürdürülebilir liderlik benmerkezci değildir, sosyal açıdan adildir.

Çok yönlülük: Sürdürülebilir liderlik örgütlü çoğulculuğu besler. Bu bağlamda çeşitlilik önemlidir. Çok yönlülüğü besleyerek öğrenme, esneklik ve güçlülüğü azaltan homojenliği önler. Farklı unsurlar arasında etkileşim kurarak çoğunluğu sağlar.

Verimlilik: Sürdürülebilir liderlik, finansal kaynakları ve insan kaynaklarını tüketmek yerine geliştirir. Sürdürülebilir liderlik tespit eder ve örgütün liderlik becerisini daha sonra değil, kariyerin erken dönemlerinde ödüllendirir. Örgüt içindeki tüm liderlerin kendileriyle ilgilenmelerini sağlayarak onlara destek olur. Bireylerin dinamizmini yeniler.

Koruma: Sürdürülebilir liderlik, üstün bir liderlik geliştirmek için geçmişi değerlendirir ve gelecek için iyi deneyimlerden ders çıkarır. Değişim karmaşası içinde sürdürülebilir liderlik, daha iyi bir gelecek oluşturmak, öğrenmek ve var olan durumu aşmak için kurumsal deneyimleri yeniden değerlendirir ve bu deneyimleri aktaranların bilgisine saygı duyar.

Davies (2009) Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Davies (2009) sürdürülebilir liderlik modelinde dokuz aşamalı bir model geliştirmiştir. Bu modelde önemli noktalardan biri stratejik vazgeçme kavramıdır. Bu kavrama

göre lider, kararlarda hangi önceliklerin ve faaliyetlerin korunacağı ve sürdürüleceği konusunda nasıl karar vereceğini düşünürken, aynı zamanda yeni uygulamalara yol açmak için hangi kararların terk edilmesi gerektiğini de düşünür. Davies (2009) aynı zamanda sürdürülebilirliği inşa etme anlayışı altında başarı kültürü yaratma fikrini geliştirmiştir.

Davies'in (2009) sürdürülebilir liderlik modelinin bileşenleri şöyledir: (i) sadece çıktılar değil sonuçlar, (ii) kısa ve uzun vadeli hedeflerin dengelenmesi, (iii) plan değil süreç, (iv) tutku, (v) kişisel alçakgönüllülük ve profesyonel irade, (vi) stratejik zamanlama ve stratejik vazgeçme, (vii) kapasite geliştirme ve katılım yaratma, (viii) stratejik başarı ölçütlerinin geliştirilmesi ve (ix) sürdürülebilirliği inşa etme.

Lambert (2011) Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Lambert (2011) ortaya koyduğu sürdürülebilir liderlik modelinde, örgütlerde sürdürülebilir liderliğin etkisi için örgütün her seviyesinde liderlik becerilerini geliştirecek bir kültürün ön plana çıkartılmasına ihtiyaç olduğundan, bir liderlik havuzu oluşturulmasından söz etmektedir. Lambert (2011) modelinde, altı alt başlıkta sürdürülebilir liderin yapması gerekenleri listelemiştir. Bunlar; personel kapasitesinin geliştirilmesi, stratejik dağıtım, konsolidasyon, uzun vadeli hedefler inşa edilmesi, çeşitlilik ve korumadır.

Sürdürülebilir Liderlik Faktörleri Modeli

Šimanskienė ve Župerkienė'in (2014) sürdürülebilir liderlik faktörleri modeli, dört boyut ve dokuz faktörden oluşmaktadır. Modelin merkezinde birey, ekip, örgüt ve toplumdan oluşan dört ana alan bulunmaktadır.

Birey: Sürdürülebilir liderliğin merkezi olan birey için sürdürülebilirlik öz farkındalıkla ilgilidir. Liderin kendi kişisel niteliklerini ve becerilerini analiz etmesi, öğrenmesi, bilgilerini yenilemesi, değiştirmesi ve yaratıcılık becerisi bu başlık altındadır.

Ekip (Takım): Ekip çalışması, sürdürülebilir ilişki anlayışı taşıyan ve sürekli desteklenen yetenekli çalışanlar bulunmasını ve bir arada çalışmasını içermektedir.

Örgüt (organizasyon): Örgüte bağlılık fikirlerinin geliştirilmesi ve yeniden uygulanması için kullanılabilir örgütsel düzey veya örgüt kültürü inşa edilir. Örgüt, sadece çalışanlarının ihtiyaçlarına değil, aynı zamanda sosyal ihtiyaçlara yani sürdürülebilirliğe odaklanmaktadır.

Toplum: Örgütün imajının temeli olarak sürdürülebilirlik fikri vardır ve sosyal sorumluluk çalışmaları ile topluma hizmet anlayışı bu başlık altında yer alır.

Bal Arısı Modeli (Avery ve Bergsteiner, 2011c)

Avery ve Bergsteiner (2011c) Bal Arısı Modeli'nde dört kattan oluşan bir yapı ile sürdürülebilir liderliği açıklamışlardır. Model, örgütün performansını, esnekliğini ve sürdürülebilirlik anlayışını geliştirmek için ekonomik, sosyal ve ekolojik hedefler arasında bir denge kurması ve bu doğrultuda çeşitli yönetim uygulamalarını benimsemesi gerektiğini savunmaktadır. Piramidin en altında insan kaynağının gelişimi ve desteklenmesine ilişkin uygulamalar yer almaktadır. İkinci basamakta örgüt kültürünün oluşturulmasına yönelik yönetsel uygulamalar yer almaktadır. Bu basamakta, mutabakata dayalı karar alma, takım uyumu, kendini yönetme, çevre kültürü, bilgi saklama ve paylaşma ile güven yer alır. Üçüncü katta ise strateji, sistemsel yenilik, kalite ve çalışan bağlılığı bulunur. Piramidin dördüncü katında örgütün finansal performansı, paydaş değeri, marka itibarı, müşteri memnuniyetine ilişkin alt başlıklar yer alır.

Bütünsel bir liderlik anlayışı benimsemeye dayanan modelde liderlerin sürdürülebilir bir yapı oluşturmak için yapması gereken yirmi üç sürdürülebilir liderlik uygulaması yer almaktadır. Tablo 1'de uygulamalar ile açıklamaları bulunmaktadır.

Tablo 1. Sürdürülebilir liderlik uygulamaları

Sürdürülebilir Liderlik Uygulamaları	Uygulamaların Açıklaması
1. İnsanları geliştirmek	Herkesi sürekli geliştirir
2. Çalışma ilişkileri	İş birliği arar
3. Personelin elde tutulması	Tüm seviyelerde uzun süre görev yapan değerler
4. Halefiyet planlaması	Mümkün olan her yerde içeriden terfi
5. Personele değer verir	Çalışanların refahı ile ilgilenir
6. Lider ve üst düzey ekip	Lider ve üst düzey, ekip üyesi veya konuşmacı olarak çalışır
7. Etik davranış	Temel değer olarak doğru olanı yapmak
8. Uzun vadeli bakış açısı	Kısa vadeli kar ve büyüme yerine uzun vadeyi tercih eder
9. Örgütsel değişim	Değişim, gelişen ve üzerinde düşünülen bir süreçtir
10. Finansal bağımsızlık	Başkalarından maksimum bağımsızlık arayışı
11. Çevresel sorumluluk	Çevreyi korur
12. Sosyal sorumluluk	İnsanlara ve topluma değer verir
13. Paydaşların dikkate alınması	Herkes önemlidir
14. Güçlü, paylaşılan vizyon	Ortak gelecek görüşü temel stratejik araçtır
15. Karar alma	Uzlaşmaya dayalı ve devredilmiştir
16. Öz yönetim	Personel çoğunlukla kendi kendini yönetir
17. Ekip oryantasyonu	Ekipler kapsamlı ve yetkilendirilmiş
18. Kültür	Etkinleştirici yaygın olarak paylaşılan bir kültürü teşvik eder
19. Bilgi paylaşımı ve elde tutma	Kurum geneline yayılır
20. Güven	İlişkiler ve iyi niyet yoluyla yüksek güven
21. İnovasyon	Her düzeyde güçlü, sistematik, stratejik inovasyon
22. Personel katılımı	Duygusal olarak bağlı personele ve bunun sonucunda ortaya çıkan bağlılığa değer verir
23. Kalite kültüre yerleştirilmiştir	Kültürün içine gömülmüştür

Kaynak: (Suriyankietkaew ve Avery, 2016)

Goolamally ve Ahmad (2014) Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Sürdürülebilir liderlik özelliklerini açıklayan modele göre sürdürülebilir liderlerin beş ana özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

Dürüstlük ve alçakgönüllülük: Bu ilke, liderin tüm paydaşların güvenini kazanmasını sağlayan dürüst, ilkeli ve mütevazı bir duruşa sahip olmasıyla ilgilidir. Dürüst liderler, ahlaki nitelikleriyle takipçilerine rol model olur ve bu sayede onların sadakatini kazanır. Aynı zamanda etik olmakla ilişkili bir kavramdır. Buna göre liderlerden ilkeli ve alçakgönüllü olmaları beklenir. Alçakgönüllülükte kibir ve egoist tutumlar yoktur. Herkese karşı saygılı ve kibar davranmak asil bir liderin özellikleridir (Goolamally ve Ahmad, 2014).

İleri görüşlülük: Liderin vizyon sahibi olması ve örgütün hedeflerini tüm üyelerle paylaşabilmesini ifade eder. İleri görüşlü bir lider, örgütün amaçlarını net bir şekilde belirler ve bu vizyonu gerçekleştirmek adına tüm çalışanlarını etkili iletişim ve ikna yöntemleriyle ortak bir hedef doğrultusunda bir araya getirir. Bu yaklaşım, hem örgütsel uyumu artırır hem de bireysel çabaların kolektif bir amaca hizmet etmesini sağlar (Goolamally ve Ahmad, 2014). Gelecek odaklılık; vizyon sahibi olmayı, risk almayı, hedefler koymayı, geleceği şekillendirmeyi ve statükoyu değiştirmeyi istemeyi, inisiyatif almayı kapsar. Bu liderlerin entelektüel birikimleri burada en önemli unsurlardan biridir (Mısırdalı Yangil ve Öztürk Başpınar, 2022)

İlham verici ve destekleyici motivasyon: Destekleyici ve ilham verici liderlik, takipçilerin güvenini ve sadakatini kazanarak onların örgütsel vizyona adanmalarını sağlamayı amaçlar. İlham verici liderler, takipçilerini motive eden ve onları ortak hedefler doğrultusunda harekete geçiren etkili liderlerdir. Bu liderlik tarzı, sadece bireysel performansı değil, aynı zamanda örgütsel bağlılığı ve dayanışmayı da güçlendiren bir etki yaratır (Goolamally ve Ahmad, 2014).

Yetkinlik: İş yetkinliği, mesleki, ruhsal ve duygusal olmak üzere üç alt yetkinlikten oluşur. Bireyin etkili performansı ile ilişkili niteliğini betimlemektedir (Goolamally ve Ahmad, 2014). Liderin yetkinliği, takipçileri üzerindeki etkisi ve gösterdiği performansa bağlıdır. Yani sürdürülebilir liderin yetkinlikleri sürdürülebilirlik performansını olumlu ya da olumsuz anlamda etkilemektedir (Mısırdalı Yangil ve Öztürk Başpınar, 2022).

Öz-yeterlik: Sürdürülebilir lider, hem kendisinin hem de paydaşlarının yetkinliklerinin farkında olan liderdir. Yani sürdürülebilir lider tüm paydaşlarını takdir eden, onları hedefe dönük olarak motive eden, demokratik bir lider olarak değerlendirilebilir. Liderler, hedeflerini gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duydukları içsel motivasyonlarını yüksek tutarlar ve strese dayanıklıdırlar (Goolamally ve Ahmad, 2014).

Sürdürülebilir Okul Liderliği

Sürdürülebilir okullar; sağlık, güvenlik, psikolojik iyi oluş, okula devam oranları ve öğrenci performansı gibi birçok faktöre olumlu katkılar sağlamaktadır (Yalçın, 2021). Sürdürülebilir eğitim/okul liderliğini Hargreaves ve Fink (2003b) şöyle tanımlamıştır; “sürdürülebilir eğitimsel liderlik, kimseye zarar vermeyen ve çevremizdeki herkes için şimdi ve gelecekte yarar sağlayacak şekilde yayılan ve süren derin öğrenmeyi korur ve geliştirir.” Hargreaves ve Fink (2006) sürdürülebilir eğitim liderliğini yedi ana ilke çerçevesinde kavramsallaştırmıştır. Davies (2009) ise sürdürülebilir okul liderliğini uzun vadeli okul gelişiminin anahtar bileşenlerinin toplandığı bir kavram olarak ele almakta ve başarıya herkesin erişebildiği etik odaklı bir liderlik kültüründen bahsetmektedir. Sürdürülebilirliğin, örgütün tüm bileşenleri tarafından benimsenmesi gerektiğini savunan Davies (2009) özünde Hargreaves ve Fink’in (2006) yaklaşımı ile örtüşen dokuz faktöre değinmektedir. Fullan (2005) sürdürülebilirliğin sekiz temel unsurundan söz ederken liderlerin bu temel ilkeleri taşımasına vurgu yapmaktadır.

Hargreaves ve Fink (2006), Davies (2009) ve Fullan (2005)'in sürdürülebilir okul liderliği uygulamalarına ilişkin ortaya koyduğu paradigmalarının sürdürülebilir okul liderliği uygulamalarına yön veren beş ortak ilkesi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, eğitim liderliği *ahlaki amaç ve uygulamalara dayanmalıdır*. İkincisi, *kararlar stratejik olarak alınmalıdır*. Liderler uzun vadeli planlamayı ve aldıkları kararların okulun yanı sıra okul dışındaki paydaşlar üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurmalıdır. Üçüncü olarak, *okullardaki yöneticiler, öğretmenler ile öğrenciler, veliler ve toplum üyelerinin yanı sıra merkezi ve yerel yönetimler arasındaki simbiyotik ilişkiyi anlamalıdır*. Dördüncüsü, *eğitim liderleri insan ve malzeme kaynaklarını sınırlılıklarına göre korumalıdır*. Beşinci ve sonuncu ortak nokta ise, *okul liderleri öğrenciler, öğretmenler ve toplumla birlikte, kamu eğitiminin temel ürünü olarak yaşam boyu öğrenenleri teşvik eden okullar yaratmalıdır* (Gummerson, 2015).

Hargreaves ve Fink (2003b) sürdürülebilirliği tanımlarken aynı zamanda yedi temel sürdürülebilir liderlik ilkesini de açıklamıştır. Yazarlar, okullarda değişimi ve sürekliliği etkileyen temel etkenleri liderlik, liderliğin sürdürülebilirliği ve halefiyet olarak tanımlamıştır. Sürdürülebilir liderlerin okullarında derin öğrenmeye nasıl yaklaştıkları, bu öğrenmeyi teşvik etmek ve desteklemek için kendilerini ve çevrelerindeki diğer kişileri nasıl ayakta tuttukları; vizyonlarını sürdürmek ve tükenmekten kaçınmak için bunu yaparken kendilerini nasıl korudukları ve motive ettikleri konularını çözmek gerekir. Bu girişimler ve sergilenen liderlik davranışlarının, özellikle liderlerin görevden ayrılmalarının ardından da kalıcı etkiler bırakması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, liderliklerinin çevrelerindeki okullar üzerindeki etkisinin yansımaları, okullarındaki öğretim ve öğrenimde standart reçeteler yerine ekolojik çeşitliliği sürdürmeleri, çevreleriyle kurdukları aktivist ilişkiler de sürdürülebilir liderlik kültürünün oluşması adına önemlidir. Bu kültür oluştuğunda, lider gitse bile ortaya koyduğu sürdürülebilir

liderlik mirası arkasından gelen diğer liderler tarafından da devam ettirilebilir (Hargreaves ve Fink, 2003b).

Hargreaves ve Fink (2007) sürdürülebilir okul liderliğini yedi temel ilke üzerinden kavramsallaştırmıştır. Bu ilkeler:

Derinlik, sürdürülebilir lider örgütün bütününe yayılan sürdürülebilir öğrenmeyi yaratır ve korur. Sürdürülebilir öğrenme önemli, kalıcı ve öğrencileri entelektüel, sosyal ve duygusal olarak meşgul eden öğrenmedir. En önemli olan başarı sonuçları değil, bunların arkasındaki öğrenmedir.

Bakılık, sürdürülebilir liderlikte liderlik halefiyeti vardır. Liderler eylemlerini seleflerine ve haleflerine bağlayan etki zincirlerinde bireylerin ötesine yayarlar. Örgütteki öğretmenler ve diğer personel toplu olarak veya bireysel olarak liderlik rolü alır ve sorumluluklarını üstlenirler.

Kapsayıcılık, sürdürülebilir liderlik başkalarının liderliğini sürdürür. Liderlerin kalıcı bir miras bırakmasının bir yolu da bu mirasın başkalarıyla birlikte geliştirilmesini ve başkaları tarafından paylaşılmasını sağlamaktır. Bu nedenle, liderlik halefiyeti liderliğin okulun mesleki topluluğuna dağıtılması anlamına gelir. Böylece müdür gittikten sonra yeni gelen müdür meşaleyi taşıyabilir ve müdürün halefiyetinin darbesini yumuşatabilir. Sürdürülebilir liderlik dağıtılmış bir gereklilik ve paylaşılan bir sorumluluktur.

Adalet, sürdürülebilir liderlik birbiriyle bağlantılı bir süreçtir. Okulların karşılıklı etki ağları içinde birbirlerini etkiledikleri gerçeğini kabul eder ve bunun sorumluluğunu üstlenir.

Çeşitlilik, sürdürülebilir liderlik çevresel çeşitliliği ve kapasiteyi geliştirir. Sürdürülebilirliği destekleyenler, geniş bir cephede sürekli gelişimi teşvik etme kapasitesine sahip bir ortamı geliştirir ve yeniden yaratır. İnsanların birbirlerinin farklı uygulamalarından öğrenerek giderek karmaşıklaşan çevrelerine uyum sağlamalarını ve bu çevrede başarılı olmalarını sağlarlar. Standartlaşma sürdürülebilirliğin düşmanıdır. Sürdürülebilir liderlik öğrenme, öğretme ve

liderlikte birçok mükemmellik türünü tanıır, geliştirir ve bu farklı mükemmellik türlerinin çaprazlanarak iyileştirme süreçlerinde paylaşılması için ağlar kurar.

Beceriklilik, sürdürülebilir liderlik insan ve maddi kaynakları tüketmek yerine geliştirir. Sürdürülebilir liderlik, liderlik havuzundaki en iyi ve en parlak kişileri cezbeden ve elde tutan içsel ödüller ve dışsal teşvikler sağlar; liderlerin ağ kurmaları, birbirlerinden öğrenmeleri ve birbirlerini desteklemelerinin yanı sıra haleflerine koçluk ve mentorluk yapmaları için zaman ve fırsat sağlar. Tüm eğitimcilerinin yeteneklerini geliştirmek için kaynaklarını dikkatli bir şekilde kullanır.

Koruma, sürdürülebilir liderlik çevreyle aktivist bir ilişki kurmayı gerektirir. Sürdürülebilir eğitim liderliğinde bilgi toplumunun zorladığı hızlı öğrenme ve değişim anlayışının aceleci tutumunun aksine lider, yavaş ve derinlemesine öğrenmeye değer verir, değişimin uygulanmasında sabır ve dayanıklılık gösterir, ihtiyat ve becerikliliği önemser. Eğitimde sürdürülebilirlik; geçmişin varlığını kabul eden, geçmişin taşıyıcıları için taşıdığı anlamı anlayan ve mümkün olan her yerde ve her zaman geçmişten ders çıkararak akıllı bir ilişki geliştirme anlayışıdır (Hargreaves, 2007).

Okul kültürü, ortak vizyon, iş birliği, sürekli öğrenme ve öğrenmenin desteklenmesi sürdürülebilirliği sağlayan unsurlardır. Burada sadece okul içindeki tüm personel değil okul dışındaki paydaşları da kapsayan bir sistem anlayışı ve onlara da liderlik eden bir yaklaşım sürdürülebilir okul liderliğinin özelliğidir. Bu yaklaşımda entegre etmek temel kavram olarak dikkat çekmektedir. Yani çevre ile bütünleşme, onun bir parçası olarak kendini görme ve sistemden bağımsız olarak kendini algılamamak sürdürülebilir okul kültürünün bir yaklaşımıdır. Sürdürülebilir okul liderliği için okul müdürü, öğretmenler, paydaşlar birlikte okulda gelişen ve güçlenen bir kültürü yaratmalıdır (Hargreaves, 2003b). Okul lideri için okulun her bir öğrencisinin başarısı sürdürülebilir

liderliğin dayandığı temel özelliklerden biridir (Davies, 2007; Hargreaves ve Fink, 2006). Sürdürülebilir liderler, paydaşların düşüncelerini önemseyerek, örgütlerde çeşitlilikten beslenen bir eğitim ortamının oluşmasını sağlamaktadırlar (Hargreaves ve Fink, 2003b). Bu liderlik anlayışında sürdürülebilirlik değişim odaklıdır, ancak değişim için geçmiş göz ardı edilmez; tam aksine kültürel gelenekler, yerel bilgiler ve kolektif hafıza, gelecek planlamalarında güçlü bir öğrenme ve gelişme kaynağı olarak değerlendirilir (Hargreaves, 2007). Sürdürülebilir liderlik, okulun uzun vadeli başarısının sağlanması ve gelişiminin teşvik edilmesini sağlamaktadır (Hargreaves ve Fink, 2003b). Sınavlar sonucunda yüksek notlar alınması sık sık eğitimde bir başarı göstergesi olarak değerlendirilse de sürdürülebilir eğitim liderliğinde, yüksek notlar her zaman kalıcı bir öğrenme ve iyileşmenin göstergesi değildir (Hargreaves ve Fink, 2003b).

Sürdürülebilir okul liderliği için dokuz ilke belirleyen Davies (2006) eğitim için uzun dönemli ve derin öğrenmenin öneminden söz etmektedir. Burada kısa ve uzun vadeli hedeflerin dengelenmesi, uzun vadeli başarının ve devamlılığın sağlanması gereklidir. Davies (2006), bu ilkeyi, okulun öğrenme kapasitesinin artırılmasını önceden hazırlanmış bir plan doğrultusunda sistematik bir şekilde ilerleme olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, okulun hedeflerine ulaşabilmesi için stratejik bir yol haritasının oluşturulmasını ve bu planın disiplinli bir şekilde uygulanmasını vurgular. Paydaş iletişimi, vizyon ve kararlılık burada itici güçtür (Davies, 2007). Sürdürülebilir okul lideri, alçak gönüllü ve irade sahibidir ve okul başarısını ön planda tutar. Liderler, çocuklar ve onların öğrenmesi için okul hayatını kolaylaştıran kişilerdir. Stratejik zamanlama ve stratejik vazgeçme, sorumluluk üstlenme, kapasite oluşturma ve katılımı teşvik etme, sürdürülebilir liderliğin temel unsurlarıdır. Bu hedeflere ulaşmak için doğru ekibi oluşturmak ve ekibin liderlik becerilerini geliştirmek hayati

bir öneme sahiptir. Sürdürülebilirlik devam eden bir başarı kültürünü beraberinde getirir (Davies, 2007).

Lambert (2012) ise okullarda sürdürülebilir liderliğin geliştirilmesine ve bunun için uygun örgüt kültürünün oluşturulmasına odaklanan bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir. Altı temel prensip üzerine oturtulan bu yaklaşımın ilk boyutu olan *personel kapasitesi oluşturmada* lider çalışanların yeteneklerini geliştirmek için onlara fırsatlar oluşturur, eğitim almalarını destekler. İkinci boyut olan *stratejik dağıtım* ile lider, örgütün tüm düzeylerindeki çalışanları sürdürülebilir gelişim için liderlik yapmak üzere yöreklendirir ve yetkisini devreder. *Birleştirme* boyutunda dış paydaşları da eğitim planına katar. *Kısa vadeli hedeflerden uzun vadeli hedef oluşturmada*, iki hedef arasında bağlantı kurar. *Çeşitlilik* ile okuldaki tüm farklılıkları kapsayan bir anlayışla öğrenmeyi etkin kılar. *Koruma boyutu*, geçmiş deneyimlerden hareketle geleceği şekillendirmeyi ifade etmektedir. Yani geçmişteki iyi örneklerden ilham almak, kötü örneklerden ders çıkartmaktır (Lambert, 2011).

Sürdürülebilir liderlik, kendisini etkileyen çevresel güçlerle etkili bir iletişim kurarak ortak öğrenme ve gelişim topluluklarında yaratıcı fikirler ile başarılı uygulamaların yer aldığı örgütsel çeşitliliğe sahip bir eğitim ortamı ve kültürü oluşturur. Sonrasında bu kültürü gelecek yönetimlere aktarır. Bu yaklaşımda liderlik, tek kişide toplanmamakta, örgütün tüm üyelerine sorumlulukla birlikte dağıtılmaktadır ve kolektif çalışma anlayışı temeline dayanmaktadır. Bu ana esası gerçekleştirmek için tüm personelin sürekli gelişimi, öğrenmesi için desteklenmesi sürdürülebilirlikte önemli bir başka unsurdur. Burada sürdürülebilir okul lideri, görev süresinin ötesinde, okulun sürekli gelişimini sağlamak için paydaşların ve yapının okul kültürüne entegrasyonuna odaklanmaktadır (Cook, 2014).

Sürdürülebilir eğitim liderliği okul liderlerine bütüncül bakış açısı ve kurum ötesi düşünme özelliği kazandırmaktadır.

Ayrıca, örgüt üyelerinin gelişimi ve yenilenmesi ile okulların değişen koşullara uyumunu da kolaylaştırmayı hedefler. Sürdürülebilir liderlik, uzun vadede öğrenmeyi geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bakış açısında her öğrencinin başarılı olacağına inanılmaktadır. Sürdürülebilir liderlikte öğrenci için başarı sürdürülebilir ve erişilebilir olmalıdır (Gummerson, 2015).

Goolamally ve Ahmad'a (2014) göre, okulu mükemmel hale getirmek ve sürdürülebilir liderliğin yaratılması için bir okul liderinin dürüst, ilkeli ve alçak gönüllü, vizyon sahibi, stratejik karar alan, motive edici, ilham verici, çalışanları destekleyen, görev yetkinliği olan, eylem odaklı ve sosyal, duygusal ve ruhsal olarak güçlü, öz yeterliği olan bireyler olması gerekmektedir. Sürdürülebilir okul liderlerinin; bireylerin hayat tarzına saygı duyma, sistematik, uzun soluklu ve bütünsel düşünme, açık fikirlilik, duygusal zeka, alçakgönüllük, kapsayıcılık, herkesin iyiliğine odaklanma, karmaşık durumları yönetebilme ve vizyon sahibi olma gibi becerileri bulunmalıdır (Visser ve Courtice, 2011).

Birney ve Reed'e (2009) göre sürdürülebilir okullar amaç ve uygulamaları ile insanlara katkı sunan örgütlerdir. Aynı zamanda sürdürülebilirlik okullarda müfredat, öğretim, kültür, kaynak yönetimi ile okul iç ve dış paydaşları arasında işbirliğini de içeren tüm alanlarda bütünsel bir reformu da gerektirmektedir (Jensen, 2005). Yani sürdürülebilirlik ilkelerinin okulun kültürü, tüm ilişkileri, hatta enerji, su ve kağıt tüketimi gibi tüm kaynak kullanımı yöntemlerine uygulanmasını gerektirmektedir. Kısaca sürdürülebilir okul, öğrenci başarısı, müfredat, eğitime ilişkin tüm gündemlerin ötesinde okul çevre ilişkisine de odaklanan bir anlayışla okulun yönetilmesidir (Beltran vd., 2012).

Okullarda sürdürülebilirlik anlayışının yerleşmesinde okul liderlerinin önemli bir rolü vardır. Gough (2005), sürdürülebilir okul liderlerinin vizyon oluşturmak, insanların gelişimini desteklemek, örgütü dönüştürmek, eğitim

programını yönetmek gibi özellikleri olması gerektiğini söyler. Sürdürülebilir liderin demokratik, karara katan, paydaşlarla iletişim ve ortaklıklar kuran, okulun karbon ayak izini azaltan uygulamaları destekleyen yaklaşımı olmalıdır (Beltran vd., 2012). Sürdürülebilir yönetim anlayışına sahip okul liderleri sosyal eşitlik, kişisel değerlere saygı ilkelerini benimseyen, toplumsal katkıyı ve okul toplum işbirliğini destekleyen, iyimser bir dünya görüşüne sahip bir tutum sergilemeleri beklenmektedir (Jackson, 2007).

Sonuç

Sürdürülebilir liderlik, içinden çıkılmaz çevre, ekonomi ve sosyo-kültürel sorunların yoğun yaşandığı, karmaşa ve kaosun hâkim olduğu günümüzde daha yaşanabilir bir dünya için umut olarak ortaya çıkan çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olarak dikkat çekmektedir. Sürdürülebilir lider, yönettiği örgütte çevre ve paydaşları göz önünde bulundurarak temel ahlaki değerleri önceliklendiren, duygusal zekâsı yüksek ve bütüncül bir yaklaşım benimseyen bir tutuma sahiptir. Bu liderler, tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan dünya kaynaklarını gelecek nesillerin yararına korumada önemli bir fark yaratmaktadır.

Yeni yüzyılla beraber okul liderlerinin toplumsal dönüşümden etkilenerek yeni roller ve bu rollere uygun beceriler edinmesi de kaçınılmazdır. Bu noktada, okul liderlerinin okullarının öğrenme topluluklarına dönüştürülmesinde sürdürülebilir liderliği benimsemeleri etkili olabilir. Değişen koşullara uyum sağlayacak, esnek bir örgütsel yapı günümüzde okulların etkililiği için hayati önemdedir ve bu koşullara ayak uydurmada sürdürülebilir liderliğin katkı sunması da kaçınılmazdır. Farklı sosyo-ekonomik çevrelerden insanların bir araya geldiği, çevre paydaşları ile çokça etkileşim halinde olduğu eğitim kurumlarında yöneticilerin; adalet, eşitlik, iş birliği yaparak ve liderliği paylaşarak en iyi eğitim ortamlarını geliştirmeleri

başat görevleridir. Bu açıdan bakıldığında, ahlaki değerleri taşıyan, herkes için sürekli öğrenmeyi teşvik eden, liderliğini dağıtan, halefler yetiştiren, çevreyi önemseyen bir okul kültürü oluşturan okul liderlerine ihtiyaç vardır. Bu bakış açısıyla sürdürülebilir liderlik yaklaşımının ilkelerini benimseyen liderlerin okullarda yöneticilik yapmasının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- Avery, G. (2005). *Leadership for sustainable futures: Achieving success in a competitive world*. Edward Elgar Publishing.
- Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011a). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership*, 39(3), 5–15.
- Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011b). How BMW successfully practices sustainable leadership principles. *Strategy & Leadership*, 39(6), 11–18.
- Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011c). *Sustainable leadership: Honeybee and locust approaches*. Routledge.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (Geliştirilmiş ikinci baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Baumgärtner, S., & Quaas, M. (2010). What is sustainability economics? *Ecological Economics*, 69(3), 445–450.
- Beltran, C. K., Zachariou, A., & Stevenson, R. B. (2012). Leading sustainable schools: Exploring the role of primary school principals. *Environmental Education Research*, 18(5), 671–692.
- Bendell, J., Sutherland, N., & Little, R. (2017). Beyond unsustainable leadership: Critical social theory for sustainable leadership. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 8(4), 418–444.
- Birney, A., & Reed, J. (2009). *Sustainability and renewal: Findings from the leading sustainable school research project*. National College for Leadership of Schools and Children's Services. <https://www.semanticscholar.org/paper/Sustainability-and-renewal%3A-findings-from-the-BirneyReed/ee92e72e4be5bb506b132f54d8ca62e3e6bfec3>
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902–914.
- CISL (2016). What is sustainability leadership? <http://www.cisl.cam.ac.uk/executive-education/open-programmes/about-our-open-programmes/what-is-sustainability-leadership>.
- Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1).
- Cruickshank, E. W., Schneeberger, K., & Smith, N. (2011). *A pocket guide to sustainable development governance* (2nd ed.). Commonwealth Secretariat.
- Daly, H. E. (1992). U.N. conferences on environment and development: Retrospect on Stockholm and prospects for Rio. *Ecological Economics*, 5(1), 9–14.
- Davies, B. (2006). *Leading the strategically focused school: Success and sustainability*. Paul Chapman.
- Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *British Educational Leadership, Management and Administration Society*, 21(3), 4–9.
- Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership*. Sage.
- Diesendorf, M. (2000). Sustainability and sustainable development. In D. Dunphy, J. Benveniste, A. Griffiths, & P. Sutton (Eds.), *Sustainability: The*

- corporate challenge of the 21st century* (pp. 19-37). Allen & Unwin.
- Evers, B. A. P. (2018). *Why adopt the sustainable development goals? The case of multinationals in the Colombian coffee and extractive sector* (Master's thesis). Erasmus University Rotterdam. <http://hdl.handle.net/2105/41819>
- Ferdig, M. A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*, 7(1), 25-35.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.
- Goolamally, N., & Ahmad, J. (2014). Attributes of school leaders towards achieving sustainable leadership: A factor analysis. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 122-133.
- Gummerson, W. (2015). Augmenting sustainable leadership practices with complexity theory. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 6(1), 1807-1815.
- Halisdemir, M. (2024). *Eğitim yönetimi ve liderlikte güncel rotalar*. Nobel Bilimsel.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003a). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003b). The seven principles of sustainable leadership. http://jotamac.typepad.com/jotamac_weblog/files/seven_principles.pdf
- Hargreaves, A., ve Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.
- Horth, D., & Buchner, D. (2014). *Innovation leadership: How to use innovation to lead effectively, work collaboratively, and drive results*. Center for Creative Leadership.
- Jackson, L. (2007). *Leading sustainable schools: What the research tells us*. National College for School Leadership. [http://www.arcworld.org/downloads/14669_lead_sus_school%20\(2\).pdf](http://www.arcworld.org/downloads/14669_lead_sus_school%20(2).pdf)
- Jensen, B. B. (2005). Education for sustainable development—building capacity and empowerment. *Conference report on Education for Sustainable Development*, Esbjerg, CVU Vest, Denmark.
- Kolk, A. (2016). The social responsibility of international business: From ethics and the environment to CSR and sustainable development. *Journal of World Business*, 51(1), 23-34.
- Lambert, S. (2011). Sustainable leadership and the implications for the general further education college sector. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 131-148.
- Lambert, L. (2012). The perception and implementation of sustainable leadership strategies in further education colleges. *Journal of Leadership Education*, 11(2), 102-120.
- Lewis, C., & Malmgren, P. (2018). *The leadership lab: Understanding leadership in the 21st century*. Kogan Page Publishers.

- McIntyre, G., Hetherington, A., & Inskip, E. (1993). *Sustainable tourism development: Guide for local planners*. World Tourism Organization.
- Metcalf, L., & Benn, S. (2013). Leadership for sustainability: An evolution of leadership ability. *Journal of Business Ethics*, 112(3), 369–384.
- Mısırdalı-Yangil, F. (2016). Bilgi toplumunda liderlik: Sürdürülebilir liderlik. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 128-143.
- Mısırdalı-Yangil, F., & Öztürk-Başpınar, N. (2022). Mustafa Kemal Atatürk'ün liderlik tarzının sürdürülebilir liderlik açısından değerlendirilmesi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 323-350.
- Peterlin, J., Pearse, N., & Dimovski, V. (2015). Strategic decision making for organizational sustainability: The implications of servant leadership and sustainable leadership approaches. *Economic and Business Review*, 17(3), 273-290.
- Sajjad, A., Eweje, G., & Raziq, M. M. (2023). Sustainability leadership: An integrative review and conceptual synthesis. *Business Strategy and the Environment*, 2849–2867.
- Senge, P. (2022). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (M. Çelik, Çev.). Yapı Kredi.
- Šimanskienė, L., & Župerkienė, E. (2014). Sustainable leadership: The new challenge for organizations. *Forum Scientiae Oeconomia*, 2(1), 81-93.
- Suriyankietkaew, S., & Avery, G. (2016). Sustainable leadership practices driving financial performance: Empirical evidence from Thai SMEs. *Sustainability*, 8(4), 327.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tokgöz, N., & Önce, S. (2009). Şirket sürdürülebilirliği: Geleneksel yönetim anlayışına alternatif. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 249-275.
- UNESCO. (2012). *Education for sustainable development: Sourcebook*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [https://scholar.google.com.tr/scholar?q=UNESCO+\(2012\)+Education+for+sustainable+development:+Sourcebook.+France:+United+Nations+Educational,+Scientific+and+Cultural+Organization.&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart+pdf](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=UNESCO+(2012)+Education+for+sustainable+development:+Sourcebook.+France:+United+Nations+Educational,+Scientific+and+Cultural+Organization.&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart+pdf)
- Visser, W., & Courtice, P. (2011). Sustainability leadership: Linking theory and practice. *SSRN Electronic Journal*. 20 Temmuz 2024 tarihinde https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1947221 adresinden erişilmiştir.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our common future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Yalçın, M. T. (2021). Okulda fiziki ortam. N. Özdemir, S. Turan ve Ö. Çoban (Ed.). *21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* (ss. 399-426). Ankara: Pegem Akademi.
- Zhai, T., & Chang, Y. C. (2019). The contribution of China's civil law to sustainable development: Progress and prospects. *Sustainability*, 11(1), 2-19.

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİĞE GİDEN YOLDA ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ¹

Ömür Çoban², Feyza Gün³

Özet

Bu bölümde, öğretmen liderliği ve yapay zekâ destekli öğretmen liderliği üzerinde durulmuştur. İçinde yaşadığımız bilgi toplumunda okulların varlıklarını sürdürebilmeleri ve etkililiklerini artırabilmelerinin yanında eğitimde mükemmellik anlayışı içinde nitelikli eğitim sunabilmeleri ve öğretmenlerin kendi gelişimleri için her zaman, her yerde iş birliği ve iş bölümü yaparak sürekli öğrenme felsefesine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler bir adım öteye geçerek öğretmen liderliği davranışları sergilemelidir. Öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesini sağlayan, eğitim öğretim süreçlerini çağın gereklerine göre dönüştüren, meslektaşlarının mesleki gelişimi için onlara ilham veren ve yol gösteren, okulun ve toplumun gelişimi için çabalayan bir misyona sahip olmalıdır. Başka bir ifadeyle, öğretmen lider, kendi bilgi, beceri ve deneyimlerini artırarak, kapasitesini hem öğrencilerinin hem meslektaşlarının hem de okul ve toplumun gelişimi için üst noktaya çıkarmalıdır. Bu süreçte lider öğretmen ile yapay zekâ etkileşimi de önemlidir.

Eğitimde yapay zekânın kullanılmasıyla birlikte alanda yapay zekâ öğretmenlerin yerine mi geçecek sorusu sorulmaya başlanmıştır. Aslına bakılırsa, öğretmenler sadece

1 Çoban, Ö., & Gün, F. (2024). Eğitimde mükemmelliğe giden yolda öğretmen liderliği. R. Atasoy, Ö. Çoban, M. T. Yalçın (Eds.). *Eğitimde mükemmellik haritası: Liderlik, beceriler ve başarı* içinde. (ss. 51-73). Eğitim.

2 Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-4702-4152

3 Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8395-2020

dersine girip çıkan, kitapta var olan bilgiyi aktaran rolünde kalırlarsa bu sorunun cevabı “evet, yapay zekâ öğretmenlerin yerini alır” şeklinde verilebilir. Ancak günümüz öğretmeni yukarıda da ifade ettiğimiz gibi öğrencisinin gelişimi için sınıf içinde yenilikçi yaklaşımları benimseyen, öğrencinin sadece akademik başarısı ve zihinsel gelişimi için değil, aynı zamanda duygusal, bedensel gelişimi ve sosyalleşmesi için de çabalayan yapıda olduğundan bu sorunun cevabı “hayır, yapay zekâ öğretmenin yerini tutamaz” olacaktır.

Giriş

Devletlerin sunduğu eğitim hizmetinin gerçekleştiği en temel yerlerden birisi olan okullarda sunulan bu hizmetin kalitesini artırmak için hem Türkiye’de hem de dünyada eğitimde toplam kalite yönetimi, okul geliştirme, performans geliştirme ve stratejik planlama gibi birçok çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmaların ortak amacı eğitimde mükemmellik anlayışı çerçevesinde etkili okullar oluşturmaktır (Şişman, 2020). Etkili okullar, hem toplumun hem de okul aktörlerinin (öğrenci, veli, öğretmen, okul yönetimi vb.) beklentilerini karşılayabilecek nitelikli eğitim hizmeti sunma anlayışına dayanmaktadır. Bu okullar, kendi örgütsel yapılarını düzenleyerek ve dış ortamla sağlıklı ilişkiler kurarak öğrenme çıktılarını ve öğrenci başarılarını artırmayı hedeflemektedirler.

İçinde yaşadığımız bilgi toplumunda okulların varlıklarını sürdürebilmeleri ve etkililiklerini artırabilmeleri için ortaya konulan önemli yaklaşımlardan birisi de öğrenen okul yaklaşımıdır. Öğrenen okullar, öğrenci merkezli bir vizyon, destekleyici liderlik, iş birliği ve eleştirel sorgulama kültürü ile karakterize edilir (Tan, 2020). Eğitimde mükemmellik anlayışına hizmet eden bu yaklaşımda, okulun ve okul aktörlerinin gelişimi için her zaman, her yerde iş birliği ve iş bölümü yaparak sürekli öğrenme felsefesine sahip olmak gerekmektedir (Senge, 2022).

Bu bölümde öğrenen okul anlayışı ile hareket eden etkili okullarda öğretmen olmak ve öğretmenlerin liderlik rolleri üzerinde durulmuştur. Öncesinde kısaca liderlik kavramına ve liderlik yaklaşımlarına yer verilmiş, sonrasında ise öğretmen liderliği kavramı detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Sonuç bölümünde ise, öğretmen liderliği sergileyen öğretmenlerin, çalıştığı bu okulların nitelikli eğitim hizmeti sunması için ne gibi katkılarda bulunabileceklerine değinilmiştir.

Liderlik ve Liderlik Yaklaşımları

“Liderlik” kelimesinin kökeni, “leadare” kelimesinden gelmiştir ve insanlara gidecekleri yolu göstermek, yolculuk boyunca kılavuzluk yapmak anlamına gelmektedir (Güçlü, 2018). Alanyazında ise liderlik, bir grup veya oluşum içerisinde insanları yönlendirme ve etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (Northouse, 2016; Turan, 2020; Yukl, 2010). Lider, liderliği esnasında sergilediği liderlik rolleri, etkileme gücü ve davranışları ile takipçilerini yönlendirir. Liderlik rolünde, takipçilerin zihninde liderin yapacaklarına ve yapamayacaklarına dair beklentiler bulunmaktadır. Lider bu beklentileri karşılayacak rolleri sergiler. Etkileme gücünde, lider karizmasını kullanarak takipçileri üzerinde bir etki yaratır ve bu etki ile takipçilerini harekete geçirir. Davranış sürecinde ise liderin sergilediği davranışlar ve eylemler, takipçiler tarafından anlamlı bulunur ve lider sergilediği davranışlarla takipçilerini hedefe götürme konusunda inandırır (Northouse, 2016). Çoban (2021a) da Stogdill’e (1990) dayanarak güçlü karakterli liderlerin takipçilerinde güven duygusu oluşturarak zorlu yolda sonuna kadar gideceği hissi uyandırdığını, karizması ile güçlü bir etkileşim sağladığı ve takipçilerini hedefe ulaşmada motive ettiğini, uzmanlık bilgisi sayesinde ise bilgisi ve bilgeliği ile takipçilerini kendisine inandırdığını belirtmiştir.

Liderin görevlerinin başında ortak bir vizyon oluşturmak gelmektedir. Ortak akılla oluşturulan bu vizyon ayakları yer basan gerçek bir vizyon olmalıdır, bir illüzyon olmamalıdır.

Lider, elindeki bu vizyon haritası ile örgütünü ve takipçilerini nereye götüreceğini, gelecekte onları neler beklediğini ve gelecekte örgütünün ve insan kapasitesinin ne olacağını kestirebilir. Geleceğin belirsizlikleri içinde örgütün ortak vizyonu hem lidere hem de takipçilerine yol gösterici olacaktır (Çoban, 2021a).

Eğitim örgütleri bağlamında düşünüldüğünde, eğitimin genel amaçlarından bir tanesi geleceğin nesillerini yetiştirmektir. Bu nedenle eğitim liderleri, yeni nesilleri yetiştirmede çağın gereklerini göz önünde bulundurmalıdır ve öğrencilerini 21.yy. becerileri ile donatacak şekilde bir eğitim öğretim süreci tasarlamalıdır. Başka bir ifadeyle, 21. yy. becerilerine sahip bireyler yetiştirme vizyonu ile hareket etmelidirler. Özellikle eğitimde mükemmeliyetçilik anlayışı içinde robotik, kodlama, yapay zekâ, veri madenciliği gibi çağın getirdiği yenilikleri eğitim sisteminin içine entegre etmelidirler.

Eğitim liderliği bağlamında öğretmen liderlerden bahsetmeden önce, liderlik yaklaşımlarına kısaca değinmek, liderlik kavramının gelişim sürecini de görme açısından önemlidir. Liderlik kavramının sosyal bilimler alanında araştırmaların odağı olması 20. yy. başlarına denk gelmektedir. Bu araştırmalar ilk kişisel özellikler yaklaşımı ile başlamış, davranışçı yaklaşım, durumsal yaklaşım ve çağdaş yaklaşımlar şeklinde devam etmiştir. Bu yaklaşımlar birbiri içine geçmiş şekilde olmasına rağmen, alanyazında sanki birbirini takip eder şekilde ele alınmıştır (Sorenson ve Goethals, 2004).

Kişisel özellikler yaklaşımının temeli, “lider olunmaz, lider doğulur” yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda, bir birey doğuştan getirdiği kişisel özellikleri ile takipçilerini etkiler ve üstün zekâsı, ikna kabiliyeti ve karizması ile takipçilerini kendisine inandırır (Yukl, 2010). 1940’lı yılların sonuna kadar devam eden kişisel özellikler yaklaşımı araştırmaları “üstün insan lider” veya “büyük adam” anlayışı

üzerine inşa edilmiştir. Araştırmalarda genel olarak liderin fiziksel özellikleri (boy, estetik görünüm vb.), düşünsel özellikleri (zekâ, üstün öngörü vb.), sosyal özellikleri (etkili iletişim kurabilme, ikna edebilme vb.) ve duygusal özellikleri (güven hissi, sevmeye-sevilmeye vb.) üzerinde durulmuştur (Hoy ve Miskel, 2010; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2018).

Kişisel özellikler yaklaşımında, bilim insanları liderin özellikleri üzerinde durabilmiş onun performansı ve örgütünü yönetme yeterlikleri üzerinde duramamıştır. Dahası liderlik konusunda kuramsal bir şeyler ortaya koyarken bunu destekleyici ampirik çalışmalar da yürütememişlerdir (Yukl, 2012). Bu nedenle liderin davranışlarına odaklanmak gerekliliği doğmuştur.

Davranışçı yaklaşım, liderliğin “sadece doğuştan gelen bir özellik olmadığı”, liderliğin öğrenilebileceği üzerinde durmaktadır. Kişisel özellikler yaklaşımını bir adım öteye götürerek liderin davranışları üzerine odaklanmaktadır. 1940’lı yılların ortasında Ohio Devlet Üniversitesi liderlerin davranışları üzerine çalışmalar yapmış ve var olan alan yazın belgelerini de kullanarak Liderlik Davranışlarını Tanımlama Ölçeği (The Leader Behaviour Description Questionnaire -LBDQ- geliştirmiştir. Ölçek, “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” boyutlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda ölçek liderin örgütünde örgütsel yapıyı yönetme tarzına ve çalışanları ile ilişkilerine odaklanmaktadır (Robbins ve Judge, 2019).

1950’li yılların hemen başında Michigan Üniversitesi de Rensis Likert öncülüğünde liderlik ile ilgili bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek, liderliği “görev merkezli” ve “çalışan merkezli” olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Görev merkezli liderlik davranışında lider, örgütün amaçları ve etkililiği için çaba sarfeder. Çalışan merkezli liderlik davranışında ise, çalışanların motivasyonları ve performanslarını artırmak ve onların istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına yaptıkları üzerinde durulur (Hoy ve Miskel, 2010).

Iowa Üniversitesi'nde Kurt Lewin ve Ronald Lippitt bu davranışları çerçeveleyerek üç tür liderlik olduğunu ortaya koymuşlardır: (i) otokratik lider, (ii) demokratik lider, ve (iii) umursamaz lider. Bu liderlik türlerinde otokratik lider, kurallara bağlı olup, örgütünü yasal güçle yönetirken; demokratik lider, açık iletişime önem verir ve yetki ile değil etki ile örgütünü yönetir. Umursamaz lider ise örgütünü, yürütülen işleri ve çalışanlarını umursamayan, önemsemeyen bir tavır içerisinde (Öztürk, 2020).

Davranışçı liderlik yaklaşımıyla birlikte geliştirilen ölçeklerle ampirik çalışmalar yapılmaya başlansa bile sonrasında bilim insanları aynı davranışları sergileyen liderlerden birisi başarılı olurken diğerinin başarısız olduğunu görmüşlerdir. Buradan hareketle, liderlerin doğuştan getirdiği özellikler ve sergiledikleri liderlik davranışının örgütün etkililiği için yeterli olmadığını, doğru zamanda doğru yerde olmanın da önemli olduğunu görmüşlerdir. Bu farkındalık sonrasında durumsal liderlik yaklaşımı ön plana çıkmıştır.

Durumsallık yaklaşımı, liderin özellikleri ve sergilediği davranışın önemli olduğu kadar liderin bulunduğu ortam ve şartların da önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Kişisel özellikler yaklaşımı, lidere odaklanırken ve davranışçı yaklaşım liderin davranışları üzerine odaklanmaktadır. Durumsal yaklaşım ise lider ve liderin içinde yaşadığı ortam ve şartlar üzerine yoğunlaşmaktadır (Çoban, 2021a). Durumsal liderlik ile ilgili ilk çalışmaları Fiedler yürütmüştür. Fiedler'e göre, görev odaklı liderler, yüksek ve düşük kontrol gerektiren işleri yönetirken daha başarılı iken, ilişki odaklı liderler orta düzey kontrol gerektiren işleri yönetirken daha başarılıdır (Ayman ve Hartman, 2004; Chemers, 2004).

Durumsal liderlik yaklaşımlarında biri House'un yol amaç kuramıdır. House, yol amaç teorisinde dört liderlik davranışı ortaya koymuştur: (i) Destekleyici liderlik davranışında lider, gidilecek yolda çalışanlarının iş doyumunu artırır ve onları durmadan motive eder. (ii) Yol gösterici liderlik

davranışında, yoldaki belirsizlikleri netleştirir ve çalışanların amaca ulaşması için onlara yol gösterici olur. (iii) Katılımcı liderlik davranışında çalışanlarını da planlama ve karar alma süreçlerine katar. (iv) Başarı odaklı liderlik davranışında çalışanlarının kapasitesini sonuna kadar kullanması için her türlü kaynağı kullanır (Yukl, 2010).

Durumsal liderlik yaklaşımlarından bir diğeri de Reddin'in üç boyutlu liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik yaklaşımında x ve y eksenini üzerinde görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışları varken z eksenini üzerinde de bu liderlik davranışlarının durumlara uygunluğu ortaya konulmuştur. Reddin'in x,y, ve z ekseninde etkililik düzeyi düşükse liderin davranışları misyoner liderlik (aşırı iş odaklı olma hali) veya ayrık liderlik (görevden kaçma hali) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu eksenlerde etkililik yüksek ise misyoner liderlik geliştirici liderliğe; ayrık liderlik bürokrat liderliğe doğru gelişmektedir (Öztürk, 2020).

1980'li yılların ortasında Bass'ın dönüştürücü liderlik yaklaşımıyla başlayan çağdaş liderlik yaklaşımları günümüzde de devam etmektedir. Çağdaş liderlik yaklaşımları sürecinde teknolojik liderlik, stratejik liderlik, etik liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik gibi çok fazla liderlik türü ortaya çıkmıştır. 2000'li yılların başında ise bütünleştirici liderlik yaklaşımları ele alınmaya başlamıştır. Örneğin, Leithwood (2012) tarafından yürütülen Ontario Liderlik Çerçevesi çalışmasında kendisinden önce eğitim yönetimi ve liderliği alanında yapılan farklı çalışmalardaki liderlik yaklaşımlarını toplayarak kapsayıcı, bütünsel bir yaklaşımla okul liderliği kavramını ortaya koymuştur (Çoban, 2021b; Yalçın ve Atasoy, 2021). Bununla birlikte çağdaş liderlik yaklaşımları "solo" yani "tek adam" liderlik anlayışından kolektif liderlik anlayışına doğru dönmüştür (Çoban, 2021a). Başka bir ifadeyle liderlik, örgütlerin yönetiminin, katılımcı bir anlayışla ortak akılla yapılacağı bir yaklaşıma doğru evrilmiştir. Dağıtımcı liderlik, öğretmen

liderliği, öğrenci liderliği gibi kavramlar bu gelişmelerin bir yansımasıdır. Eğitimde mükemmellik anlayışı noktasında, okulların daha etkili ve başarılı olmasının yolu, iş birliği içinde, ortak akılla örgütün hedeflerine birlikte yürümekten geçmektedir. Okul liderliğinde müdürün rolü ne kadar önemli olursa olsun, 21. yüzyılda okulların karşı karşıya olduğu yeni zorluklar karşısında okul gelişiminin sağlanması ve sürdürülmesi noktasında müdür tek başına bu sorumluluğu üstlenemeyecektir. Çünkü okul geliştirme sürecinin ve eğitimsel değişikliklerin karmaşıklığıyla başa çıkmak için tek bir kişinin gerekli tüm uzmanlığa, zamana veya kaynaklara sahip olması mümkün değildir. Okul geliştirme, okulun tüm paydaşları arasında paylaşılan bir sorumluluk olmalıdır. Buradan hareketle 1980'lerde ortaya çıkan öğretmen liderliği kavramına göre lider öğretmenler, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak için öğretimi doğrudan ve olumlu bir şekilde geliştirebilme, değişimin ve okul geliştirmenin itici gücü olma (Neumerski, 2012), paylaşılan bir okul vizyonunu, misyonunu ve öğrenci öğrenme hedeflerini teşvik etme, karar alma süreçlerine katılma, okulda işbirlikçi bir kültür oluşturma (Shen, 2020) gibi özelliklere sahip olmaları bakımından önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda kitabın bu bölümünde ilk olarak öğretmen liderliği üzerinde durulmuş, öğretmen liderliğinin kuramsal arka planı, bu liderlik türüyle ilgili yapılan araştırmalar ve uygulama örneklerine yer verilmiştir. Daha sonra ise eğitimde yapay zekanın kullanımıyla birlikte öğretmen liderliğinin bu durumdan nasıl etkilenebileceği konusu tartışılmıştır.

Öğretmen Liderliği

Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderliğini, öğretmen öğrenenlerden oluşan bir topluluğun eğitim uygulamalarını iyileştirmek için başkalarını etkileme ve katkıda bulunma yeteneği olarak tanımlamıştır. Katzenmeyer ve Moller'e (2001, s.5) göre ise lider olan öğretmenler, sınıf içinde ve dışında liderlik eder, öğretmen öğrenenler ve liderlerden

oluşan bir toplulukla özdeşleşir ve onlara katkıda bulunur ve başkalarını eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi yönünde onları etkilerler. York-Barr ve Duke (2004, s. 287–288) ise öğretmen liderliğini, öğretmenlerin bireysel veya toplu olarak, öğrenci öğrenimini ve başarısını artırmak amacıyla öğretim ve öğrenme uygulamalarını iyileştirmek için meslektaşlarını, müdürlerini ve okul topluluğunun diğer üyelerini etkilemesi süreci şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen liderliğini geliştirmek öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişim sürecini teşvik etmektedir (Taylor vd., 2011). Öğretmen liderliğinin vurgulandığı ve teşvik edildiği bir atmosferde, öğretmenler arasında daha fazla iş birliği görülürken, öğretmenlerin öğretim ve öğrenmenin iyileştirilmesinde söz sahibi olma isteği artmakta ve öğretim uygulamalarını iyileştirme ve değiştirme konusunda daha proaktif bir odaklanma söz konusu olmaktadır (Zhang vd., 2022). Wenner ve Campbell (2017), literatürde öğretmen liderliği hakkında vurgulanması gereken beş unsur olduğunu öne sürmüşlerdir: (a) öğretmen liderliği sınıf duvarlarının ötesine geçer, (b) öğretmen liderliği mesleki öğrenmeyi teşvik etmeyi içerir, (c) öğretmen liderliği paylaşılan politika ve karar almayı içerir, (d) öğretmen liderliğinin amacı öğrenci öğrenimini iyileştirmektir ve (e) öğretmen liderliği tüm okulun değişimini ve gelişimini kolaylaştırma sürecidir.

Öğretmen liderliği konusunda alan yazındaki en iyi yayınlardan birisi Katzenmeyer ve Moller'in (2013) yazarlığını yapmış olduğu *Uyuyan Devi Uyandırmak* isimli kitaptır. Bu kitapta lider öğretmenin tanımı yapılırken sınıf içinde eğitim öğretim süreçlerinde etkili olduğuna, okul içinde okulun gelişimi ve hedefleri için çalıştığına, derslerinde yenilikçi yöntem ve uygulamalara yer verdiği ve bunu diğer meslektaşları ile paylaştığına vurgu yapılmıştır. Danielson (2006) ve Murphy (2005) tanımlarında öğretmen liderlerin sınıflarındaki öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesini sağlayan, eğitim öğretim süreçlerini çağın gereklerine göre

dönüştüren, meslektaşlarının mesleki gelişimi için onlara ilham veren ve yol gösteren, okulun ve toplumun gelişimi için çabalayan bireyler olduğunun altını çizmiştir. Bu tanımlardan da görüleceği gibi, öğretmen lider, kendi bilgi, beceri ve deneyimlerini artırarak, kapasitesini hem öğrencilerinin, hem meslektaşlarının hem de okul ve toplumun gelişimi için üst noktaya çıkarır. Bunu nasıl yaptıkları sorusuna gelince de genellikle bunu sınıf içi öğretim uygulamaları ile ilgili güncel gelişmeleri takip ederek, projeler geliştirip uygulayarak, sosyal, kültürel, sportif faaliyetler düzenleyerek, okulun gelişimi noktasında kararlara ve yürütülen faaliyetlere katılarak yaparlar. Öğretmen liderliğini daha iyi anlayabilmek için bu kavramın geçmişten günümüze nasıl evrildiğini görmek de önemlidir.

Öğretmen liderliğinin geçmişine bakıldığında, üç ana akım sonucunda bugünkü şeklini aldığı görülmektedir. Birinci akımda öğretmenler, politika geliştiricilerin oluşturduğu öğretim programlarını ve eğitim ile ilgili politikaları uygulayan ve uygulamaları gözlemleyen durumundadır. Bu dönemde öğretmenler, ara idari kadroda yer almıştır ve mentörlük rolü ile hareket etmişlerdir. 1980'li yıllara kadar süren bu dönemde öğretmenlerin program geliştirme, eğitimle ilgili politika oluşturma süreçlerinde etkin rol oynaması söz konusu değildir. Biraz önce de değinildiği gibi, ara karar verici pozisyonunda sadece süreçleri gözlemlemiş ve aksaklıklarla ilgili alanda mentörlük yapmışlardır (Smylie vd., 2002). Başka bir ifadeyle, lider öğretmenler bu dönemde eğitim öğretim ile ilgili yenilikçi politikaların geliştiricisi veya planlayıcısı olmamış, sadece onun alandaki temsilcisi ve gözlemcisi olmuştur.

Öğretmen liderliğinin ikinci ana akımı 1980-1990'lı yılları kapsamaktadır. Bu dönemde lider öğretmenler, karar süreçlerine katılmaya başlamış, diğer meslektaşlarıyla birlikte eğitim öğretim işlerini daha nitelikli hale getirme çalışmalarında görev almışlardır. Bu ikinci akım, okul temelli

gelişimi baz almış ve öğretmenlerin okul içinde program geliştirciliği, takım liderliği, eğitici eğitmeni gibi rolleri ön plana çıkarmıştır (Silva vd., 2000). İkinci akımda görüldüğü gibi, öğretmen liderler özellikle program geliştirme, sınıf içi öğretimi geliştirme ve meslektaşları ile iş birliği içinde çalışma konularında daha özerk hale gelmişlerdir. gelmişlerdir. Öğretmen liderlerden, uzmanlıkları aracılığıyla yeni öğretmenleri desteklemeleri ve okuldaki eğitim sürecini geliştirmeleri beklenmiştir.

Öğretmen liderliğinin üçüncü akımı halen günümüzde devam eden akımdır. Bu akıma göre, lider öğretmen yönetsel faaliyetlerin bir parçası olmak yerine eğitim öğretim işlerinin tam merkezinde yer alan doğal bir liderdir. Bu öğretmenler, öğretimsel gelişmeyi teşvik etmek için, iş birliği ve öğrenme odaklı bir okul kültürünün yaratılması ve yeniden şekillendirilmesinde okulu yapılandırma süreçlerinin odağında yer almaktadır (Silva vd., 2000). Öncelikle sınıf içinde öğrencinin gelişimini sağlayan ve performansını sürekli artıran bir sınıf lideridir. Bununla birlikte, kendisine bir rol biçilmemesine rağmen, diğer meslektaşları ile iş birliği içinde öğrencilerin 21. yy. becerileri ile donatılmasını sağlayan, geleceğin toplumunu inşa eden, bunu yaparken de önüne çıkan zaman, yer, kaynak gibi yapısal sorunların üstesinden gelen bir liderdir (Harris ve Muijs, 2003). Bu liderlerin en önemli misyonları, okulun etkililiğini artırmak ve öğrencilerini gelecek için yetiştirmektir.

Öğretmen liderliği rolleri ile ilgili Harris (2005) dört unsuru ortaya koymuştur: (i) öğretim programı geliştirme ustası, (ii) proje yazarı ve okul geliştirme ekibi lideri (iii) deneyimi az olan öğretmenlerin mentörü ve akıl hocası, (iv) sınıfı ile güçlü bağları olan bir araştırmacı. Bu rolleri sayesinde öğretmen, öncelikli olarak dönüştürücü bir liderdir. Öğretim programlarını geliştirme ustalığı sayesinde, sınıf içinde yenilikçi yaklaşımlarla öğrencilerini geliştirir ve bu yaklaşımları öğretim programlarına da yansıtarak okulun

da etkililiğini sağlar. Başka bir ifadeyle, hem okulunu hem de öğrencilerini geleceğin ihtiyaçlarına cevap verecek hale getirir. Proje yazarı ve okul geliştirme ekibi başı olma rolü, onun katılımcı liderlik anlayışının bir sonucudur. Okulun gelişimi ve ortak eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için kolektif öğrenme anlayışı ile iş birliği içinde meslektaşlarıyla sürekli çalışır. Öğrendiği bilgi, deneyim ve becerileri, yeni gelen öğretmenlere aktarması aracılık rolüdür. Bu rol sayesinde öğretmen lider bilginin kaynağıdır ve okulun ve meslektaşlarının gelişimi için bu kaynağı sonuna kadar seferber eder. Sınıfı ile güçlü ilişkiler kurması ise sınıf içinde güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmasını sağlar.

Öğretmen liderlerinin özellikleri de alanyazında ortaya konulmuştur. Bu özellikler incelendiğinde, lider öğretmenin mesleki ve bireysel olarak öğrenmeye ve gelişime açık olması, sorgulayan, araştıran, sorumluluk alan, inisiyatif kullanan, özgüveni yüksek eylem insanları oldukları görülür (Çoban, 2021a; Demir, 2020). Danielson (2006) lider öğretmenlerin özelliklerini (i) beceriler ve (ii) eğilimler adıyla iki başlık altında ele almıştır. Beceriler başlığı altında, karar verme sürecine katılma, veriye ve kanıta dayalı hareket etme, eğitimin amaçları doğrultusunda iş birliği içinde çalışma, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve okulunun gelişimi için çaba gösterme gibi özellikler dikkat çekmektedir. Eğilimler başlığı altında ise, açık fikirli olma, alçakgönüllü davranma, yaratıcılık ve sorgulayıcılık, azimli çalışma, inisiyatif kullanma gibi özellikler yer almaktadır.

Öğretmen liderliğinin önündeki engellere bakıldığında, bunlardan ilki, öğretmenin yerinin ve sorumluluk ile etki alanının sınıfı olduğu algısıdır. Bu nedenle öğretmenler, okulun yönetim süreçlerine kısmi olarak katılabilmekte ve öğretmen liderliği davranışları sergileyememektedir. İkinci algı, okul gelişim çalışmaları ve alan uygulayıcılarının genellikle okul yöneticisini lider, öğretmenleri de liderin

takipçisi olarak görmesidir. Bu nedenle okuldaki yönetim süreçleri ve karar alma mekanizmaları okul müdürünün elindedir ve yönetimde tek söz sahibi odur. Bunun önüne geçmek için öğretmenin liderlik rolleri ve okulda yönetimde söz sahibi olması için yasal düzenlemelere ihtiyaç vardır (York-Barr ve Duke, 2004). Alanyazında altı çizilen bir diğer engel de, öğretmen liderliğinin, öğretmenin iş yükünü daha da artırdığı şeklindedir çünkü öğretmen liderliği literatüründe de bahsettiği gibi, lider öğretmen hem sınıf içi öğretim etkinliklerini ve süreçlerini yürütürken aynı zamanda meslektaşlarının mesleki gelişimi ve okulun geliştirilmesi için de zaman, enerji ve emek harcayacaktır. Bu da onun üzerinde stres, zaman baskısı, rol çatışması gibi sorunlara yol açabilecektir. Bu duruma düşen öğretmen de genellikle liderlik rolü yerine öğretmenlik rolünü seçme eğiliminde olabilecektir. Okulun kültürü ve iklimi de öğretmen liderliği için önemli bir unsurdur. Kapalı bir iklime sahip okulda lider öğretmen destek görmeyeceği için öğretmen liderliği davranışları sergileyemeyecek ve engellerle karşılaşacaktır. Bunun aksine açık iklime ve demokratik kültüre sahip okullarda öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemeleri daha kolay olacaktır (Demir, 2020). Bahsedilebilecek bir diğer engel de meslektaş kıskançlığıdır. Meslektaşlarının mesleki gelişimi için çabalayan lider öğretmen, onların kıskançlıklarına maruz kalabilir. “O kim ki bana bir şey öğretecek” veya “ben ondan daha iyi biliyorum” yaklaşımları, lider öğretmenin liderlik davranışları sergilemesini engelleyebilir (Çoban, 2021a).

Öğretmen liderliğinin okul gelişimi üzerinde önemli etkilerinin olması konu ile ilgili alanyazında pek çok farklı çalışmanın yapılmasına neden olmuştur. Öğretmen liderliği ile ilgili güncel araştırma konularının neler olduğuna bakmak üzere Google akademik üzerinden 2020 yılı ve sonrası için Türkiye’de yapılan öğretmen liderliği araştırmaları incelendiğinde genellikle nicel araştırma modeli ile desenlenen çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu

araştırmaların konularına bakıldığında, öğretmen liderliği ile örgüt kültürü, öz yeterlik, okul iklimi, işle bütünleşme, iş motivasyonu, sosyal sermaye vb. değişkenler arasındaki ilişkilerin ele alındığı göze çarpmaktadır. Nicel çalışmaların çok olmasının nedenlerinin başında da Türkiye’de geliştirilen ya da Türkçeye uyarlanan öğretmen liderliği ölçekleri gelmektedir. Aşağıdaki tabloda öğretmen liderliği ile ilgili geliştirilen ya da uyarlanan bazı ölçeklere ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen liderliği ölçekleri

Ölçeğin adı	Yazar(lar)ı	Ölçeğin Boyutları	Madde Sayısı	Açıklama
Öğretmen Liderliği Ölçeği	Beycioğlu ve Aslan (2010)	*kurumsal gelişme, *mesleki gelişim *meslektaşlarla iş birliği	25 madde	Ölçek geliştirilmiştir.
Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği	Demir (2014)	*mesleki iş birliği, *yönetici desteği, *destekleyici çalışma ortamı	27 madde	Ölçek geliştirilmiştir.
Öğretmen Liderliği Ölçeği	Akyürek ve Özdemir (2021)	*öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek, *öğretmen liderlerin özellikleri, *okul çapında karar alma sürecine katılım, *çeşitlilik ve sürekli gelişim	19 madde	Türkçeye uyarlamıştır.
Öğretmen Liderliği Ölçeği	Yılmaz ve Jafarova (2022)	*etkileme, *takım liderliği	18 vinyete dayalı madde	Ölçek geliştirilmiştir.
Öğretmen Liderliği Ölçeği	Çetinkaya ve Arastaman (2024)	*paydaş katılımı, *öğretmenlik mesleğine katkı, *mesleki gelişim, *öğretimi geliştirme	20 madde	Ölçek geliştirilmiştir.

Tablodaki bu ölçeklere bakıldığında, genel olarak meslektaş ilişkileri, okul gelişimi, destekleyici çalışma ortamı, öğretimi geliştirme kavramları üzerinde durduğu görülmektedir.

Google akademik üzerinden 2020 yılı ve sonrası yapılan uluslararası alanda yürütülen çalışmalara bakıldığında, çoğunlukla nitel araştırma modeli ile çalışmaların desenlendiği görülmektedir (Schott vd., 2020). Öğretmen liderliği becerileri, okul yöneticisi ya da öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği, öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı, okul müdürünün liderlik tarzları, tükenmişlik, öğretmenin iyi oluş hali gibi değişkenler arasındaki ilişkiler gibi konu başlıkları altında yapılan çalışmalarda ön plana çıkmaktadır. Eğitimde mükemmellik anlayışı içinde öne çıkan bir araştırma da 2024 yılında yapılmış olan yapay zekânın öğretmen liderliğine etkileri konusundaki çalışmadır (Ghamrawi vd., 2024).

Öğretmen Liderliği ve Yapay Zekâ

Eğitimde yapay zekânın kullanılmasıyla birlikte alanda yapay zekâ öğretmenlerin yerine mi geçecek sorusu sorulmaya başlanmıştır. Aslına bakılırsa, öğretmenler sadece dersine girip çıkan, kitapta var olan bilgiyi aktaran rolünde kalırlarsa bu sorunun cevabı “evet, yapay zekâ öğretmenlerin yerini alır” şeklinde verilebilir. Ancak günümüz öğretmeni önceden de ifade ettiğimiz gibi öğrencisinin gelişimi için sınıf içinde yenilikçi yaklaşımları benimseyen, öğrencinin sadece akademik başarısı ve zihinsel gelişimi için değil, aynı zamanda duygusal, bedensel gelişimi ve sosyalleşmesi için de çabalayan yapıda olduğundan bu sorunun cevabı “hayır, yapay zekâ öğretmenin yerini tutamaz” olacaktır. Alanyazında da belirtildiği gibi, etkili öğretim, bilgi aktarımından daha fazlasını içerir; eleştirel düşünme becerilerinin, duygusal zekânın, sosyal etkileşimin ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmenin geliştirilmesini gerektirir. Eğitimin bu yönlerine cevap verebilmek için, yapay zekâdan daha çok, öğretmenlere ihtiyaç vardır çünkü öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekme, onları motive etme ve onlara ilham verme konusunda benzersiz yeteneklere sahiptir (Guan vd., 2020). Dahası, öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşan derin

bağlar, güven, saygı ve sevgi, öğrenme sürecinin en temel bileşenlerindedir (Shen vd., 2020). Bu kişilerarası ilişkiler, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamının teşvik edilmesinde hayati bir rol oynamaktadır ve bunu yapay zekâ sistemlerinin yapması neredeyse imkansızdır. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimi ve psikolojik iyi oluşunu sağlamak için gerekli olan empati, anlayış ve rehberlik sağlama kapasitesine sahiptir (Bertolin ve Da Rin, 2020).

Lider öğretmenler, yapay zekâyı bir tehdit olarak görmek yerine sınıflarındaki eğitim öğretim süreçlerini daha etkili hale getirme ve mesleki gelişimlerinde kendilerine destek sağlama adına kullanmalıdırlar. Nitekim eğitimde yapay zekâ, öğrenme, öğretme, değerlendirme ve eğitim yönetimi de dahil olmak üzere eğitimin birçok alanında kullanılmaya başlamıştır. Yapay zekâ, öğrencilere kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sunmasının yanı sıra onun bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme olanakları da sunmaktadır (Durnalı ve Çoban, 2024; Ramnarain vd., 2024). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemesi, raporlaması, öğrenci gelişimi ile ilgili tahminlerde bulunması, ölçme değerlendirme için destek sunması konularında da yardımcı olmaktadır (Chiu vd., 2023; Guan vd., 2020; Hwang vd., 2020). Bununla birlikte, yapay zekâ destekli eğitim sistemlerinin risk altındaki öğrencileri belirlemek ve zamanında müdahale etmede de önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir (Tsai vd., 2020).

Ghamrawi ve arkadaşları yaptıkları nitel çalışmada (2024), yapay zekânın öğretmen liderliğini geliştirebilecek bir araç olarak görmüştür. Yapay zekâ, öğretmenin raporlar hazırlama gibi idari görevlerinde otomatikleşmesini sağlayarak, veriye dayalı kararlar almasında verileri yorumlayarak ve sınıf içindeki öğretimsel liderliğinde, öğrencilerin öğrenmelerini izleyerek ve rehberlik ederek, sınıfta yenilikçi öğrenme yöntem ve stratejilerini önererek bu desteği sunabilir. Bunun yanı sıra, yapay zekânın okullara entegrasyonu, öğretmenlerin

liderlik rollerini sınıflarının sınırlarının ötesine genişletmeleri için önemli bir fırsat sunabilir. Öğretmenlerin mentor, koç ve kaynak sağlayıcı rollerini üstlenebilecekleri ve yapay zekâyı diğer eğitimcileri desteklemek ve yönlendirmek için değerli bir kaynak olarak kullanabilecekleri bir olanak sağlar. Bu olanak, lider öğretmenler üzerindeki zaman ve iş yükü baskısını da azaltabilir. Bununla birlikte, mesleki gelişim ve diğer meslektaşlarına mentörlük yapma gibi konularda yapay zekânın desteğiyle birlikte mesleki kıskançlık ve çekememezlik de azalabilir. Öğretmen liderleri, meslektaşlarının ve öğrencilerinin özel ihtiyaçlarına uygun en etkili kaynakları yapay zekâ sayesinde belirleyebilirler.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer önemli bir nokta da, yapay zekâ çağında lider öğretmenlerin ne gibi yetkinliklere sahip olmaları gerektiği hakkındadır. Bu yetkinlikler beş başlık altında toplanmıştır: teknolojik okuryazarlık, uyarlanabilirlik ve sürekli öğrenme, işbirlikçi ve koçluk becerileri, veriye dayalı karar verme ve insan merkezli yaklaşımlar. Öğretmen liderliğinde teknolojik okuryazarlık kritik bir yetkinliktir ve öğretmenlerin yapay zekâ destekli araçlarını, veri analitiğini ve eğitim teknolojilerini anlama ve etkili bir şekilde kullanma ihtiyacını vurgulamıştır. Uyarlanabilirlik ve sürekli öğrenme yetkinliği, yeni teknolojileri, pedagojik yaklaşımları, yenilikçi sınıf içi uygulamaları takip etme, sürekli mesleki gelişim için öğrenmeye açık olma ve yapay zekâ araçlarını ve kaynaklarını etkili bir şekilde öğretim uygulamalarına uyarlamayı kapsamaktadır. İş birliği ve koçluk becerileri, meslektaşlar arasında işbirlikçi bir kültürü teşvik etmede, akran öğrenimini desteklemede ve öğretim koçu olarak hizmet etmede yapay zekâyı etkili bir şekilde kullanmaya vurgu yapmaktadır. Veriye dayalı karar verme yeterliliği, öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirlerken, öğrenme deneyimlerini öğrencileri için kişiselleştirirken ve sınıf içi ve dışı süreçlerde kanıta dayalı karar verirken yapay zekâ sistemleri tarafından üretilen verileri analiz etme

ve yorumlama yetkinliğini içermektedir. Son olarak, insan merkezli yaklaşımlar teması, yapay zekâ çağında, liderlik işlevlerini sürdürmek ve geliştirmek isteyen öğretmenler, olumlu ilişkilere ve sosyal-duygusal gelişime öncelik vermesi gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Öğretmen liderliği konusundaki güncel araştırmaların yanı sıra üzerinde durulması gereken bir diğer konu öğretmen liderliği uygulamalarının nasıl olması gerektiğinin başka bir ifadeyle öğretmen liderliğinin okuldaki yansımalarının ortaya koyulmasıdır. Öğretmenler bu liderlik yolculuğunda öncelikli olarak kendilerini kişisel, sosyal ve mesleki beceriler açısından geliştirici faaliyetlerde yer almalıdırlar. Örneğin, Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA), Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) gibi öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda çalışan oluşumları takip etmelidirler. Bununla birlikte Kitlelesel Açık Çevrimiçi Kurslar -Massive Online Open Courses (MOOC), lider öğretmenlere mesleki gelişimleri için birçok eğitim fırsatı sunmaktadır. Bunun yanı sıra, lider öğretmenler öğrencilerinin ilgi, istidat ve beklentilerini çok iyi bilmelidir ve onların ev ortamlarını da ev ziyaretleri düzenleyerek inceleme fırsatı bulmalıdır. Meslektaşları ile dersleri daha etkili yürütme adına etkinlik, ders materyali geliştirme, Web 2.0.dijital araçları gibi araçları kullanma konusunda iş birliği yapmalıdır. Yönetimin karar alma ve okul gelişim ekiplerinde sorumluluk almalıdır. Öğrenciler için sosyal, kültürel, sportif faaliyetler düzenlenmesinde rol almalıdır. Proje yazımı, robotik, kodlama gibi konularda kendini geliştirmeli ve öğrencilerine, okuluna katma değer sağlamalıdır (Çoban, 2023a).

Bu bölümün birinci yazarının öğrencilik hayatında karşılaştığı bir lider öğretmeni anlatarak bitirmek istiyoruz. Yazar, bahsi geçen Türkçe öğretmeni ile ortaokul 3. Sınıfta yani şimdiki tabirle 8. sınıfta karşılaşır. Okulu, her ne kadar Ankara'da Kızılay'a yürüme mesafesinde olsa da sosyoekonomik düzeyi çok düşük olan öğrencilerin gittiği bir

okuldur. Yazar da içine kapanık, toplum içinde konuşamayan, derdini doğru düzgün anlatamayan bir öğrencidir. Ayrıca o güne kadar ders kitabı haricinde, roman hikâyeye vb. kitapların olduğunun farkında bile değildir. Bu öğretmenin derse girdiğinde ilk yaptığı şey öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmek için bir sınıf kütüphanesi kurmak olmuştur. Bağışçılar ve yardımseverlerin desteği ile sınıfta yaklaşık 150 kitaplık Türk ve Dünya klasiklerini içinde barındıran bir kütüphane oluşturulmuştur. Öğrencilerin sorumluluğu ayda en az bir kitap okumak ve onunla ilgili değerlendirmelerini bir deftere yazmaktır. Bununla birlikte, öğrencilerin kabuğunu kırabilmeleri adına sınıfta münazaralar, tartışmalar, seminerler düzenlemiş, okulda yapılan 23 Nisan, 19 Mayıs, 29 Ekim törenlerinde aktif görev almalarını istemiştir. Ayrıca öğrencilerini önceden bilgilendirerek belli bir sıra dahilinde her Cumartesi ve Pazar ev ziyareti yapıp, onların evdeki çalışma ortamını vb. gözlemlemiştir. O yıl yazar ve birkaç arkadaşı öğrenci başına yaklaşık 70'e yakın kitap okumuştur. Okudukları ortalama sayfa sayısı ise 13.000 ile 16500 arasında değişmektedir. Öğretmenleri bu çalışmalarını ulusal bir gazetede de haber yaptırmıştır.

Sınavlarda öğretmenin bilgiye dayalı değil, analiz sentez düzeyinde sorular sorduğunu belirten yazar şu örneği vermiştir: “Bir örnek verecek olursam, bir romandan veya bir hikâyeden bir paragraf verir: “Bu paragraftaki kahramanın cinsiyeti ne olabilir? Yaşı tahminen kaç olabilir? Bunu destekleyen üç tane ifade bulup yazınız?” diye sorardı. Yazar, lider öğretmeni ile ilgili olarak bir başka anekdotunu şu şekilde ifade etmiştir: “Bir gün de hiç unutmam “30 yıl sonrasına kendinize mektup yazın” demişti. Bu olayın geçtiği yıl 1988. Ortada ne cep telefonu var, ne de internet. Sadece birkaç arkadaşın evinde ev telefonu var o kadar. Haliyle o öğretmenimle çok istememe rağmen 43 yaşına kadar irtibatım olamamıştı. 43 yaşına geldiğimde yani o mektubu yazdıktan 30 yıl sonra bir gün sosyal medya hesabımda

bir mesaj geldi. Mesajın başlığında “Arşiv Unutmaz!” yazıyordu. Mesajı açtım. 30 yıl önce kendime yazdığım mektubum karşımda duruyordu. Bu örnekte de görüldüğü gibi, öğretmen lider öğrencilerinin hayatına dokunabilmelidir. Ben o öğretmenimden sonra okuma alışkanlığı kazandım, toplum önünde kendimi rahatça ifade edebilir hale geldim. Kısacası bu öğretmen beni dönüştürdü.” Öğretmen liderlerin en önemli görevlerinden birisi de hayatlara dokunabilmek ve onları dönüştürebilmektir.

Sonuç

Lider öğretmen bölümün başında da ifade edildiği gibi, sadece kendini dönüştürmez, aynı zamanda meslektaşlarını ve okulunu da dönüştürür. Lider öğretmen için hem sınıfın içinde etkili eğitim öğretim faaliyetleri yapmak, hem de öğrencilerinin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimini sağlamak önemlidir. Bunun yanı sıra, okulunun gelişimi için karar süreçlerinde etkin görev almak, meslektaşları ile iş birliği içinde çalışmak, kendi mesleki gelişimi için güncel gelişmeleri takip etmek ve kendi kapasitesini geliştirmek de önemlidir. Bu zorlu görevde lider öğretmenin önünde iş yükü, zaman baskısı, rol çatışması gibi birçok engel bulunmaktadır. Eğitimde mükemmellik anlayışının okullarda yerleşmesinin en başat aktörlerinden biri olan öğretmenin okuldaki lider öğretmenlik rollerinin yasal düzenlemelerle de desteklenmesi eğitimde niteliği artırma ve öğretmene var oluş amacı verme açısından önemli bir gerekliliktir. Günümüzde yapay zekânın da gelişmesiyle birlikte lider öğretmenliğin üstündeki iş yükü ve zaman baskısı da bir nebze azalacak ve yapay zekâ da etik ve etkili bir şekilde kullanılarak öğretmen için hem kolaylaştırıcı, hem de destekleyici bir araç haline gelebilecektir.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ., ve Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488-500.
- Ayman, R., ve Hartman, E.L. (2004). Situational and contingency approaches to leadership. G.R. Goethals, G.J. Sorenson ve J.M. Burns (Ed.), *Encyclopedia of leadership - volume 1* (ss. 1429-1436). Sage.
- Bertolin, M., ve Da Rin, D. (2020). Chatbots for K-12 education: A review of recent advances, Opportunities, and Challenges. *Education Sciences*, 10(7), 181-191.
- Beycioglu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 2-13.
- Bolat, Ö. (2023). Öğretmen liderliği davranış ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 1033-1056.
- Cherns, M.M. (2004). Contingency leadership. G.R. Goethals, G.J. Sorenson ve J.M. Burns (Ed.), *Encyclopaedia of leadership - volume 1* (ss. 276-281). Sage.
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., ve Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100-118.
- Çetinkaya, A., ve Arastaman, G. (2024). Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 425-466.
- Çoban, Ö. (2021a). Liderlik ve sorumluluk. Kasım Karataş (Ed.), *Eğitim ve 21.yy. becerileri*. (ss. 258-276). Nobel.
- Çoban, Ö. (2021b). Okul yöneticisinin liderlik özellikleri. Nedim Özdemir, Selçuk Turan, Ömür Çoban (Eds.), *21. yy. okullarını yeniden düşünmek*. (ss. 45-68). Pegem.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), 334-344.
- Demir, K. (2020). Öğretmen liderliği. Kürşad Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram, araştırma, uygulama*. (ss. 558-570). Pegem.
- Durnalı, M., ve Çoban, Ö. (2024). Artificial intelligence in higher education management: Innovations, opportunities and challenges. In R. A. González Lezcano & Ş. Orakçı (Eds.) *Innovation trends and educational technology in higher education* (pp. 501-516). Information Age Publishing.
- Ghamrawi, N., Shal, T., ve Ghamrawi, N. A. (2024). Exploring the impact of AI on teacher leadership: Regressing or expanding?. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8415-8433.
- Guan, C., Mou, J., ve Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. *International Journal of Innovation Studies*, 4(4), 134-147.

- Güçlü, N. (2018). Liderliğe genel bir bakış. Nezahat Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. (ss.1-16). Pegem.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A., ve Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practices*. National College for School Leadership.
- Hoy, W.K., ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi*, Selahattin Turan (Çev. Ed.). Nobel.
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., ve Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001, 1-5.
- Katzenmeyer, M., ve Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Corwin Press.
- Katzenmeyer, M., ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak*, Servet Özdemir (Çev. Ed.). Nobel.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework 2012 with a discussion of the research foundations*. Institute for Educational Leadership and the Ontario Ministry of Education.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin.
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking instructional leadership, a review what do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- Northouse, P.G. (2016). *Leadership: Theory and practice*. (7th ed.). Sage.
- Öztürk, İ. (2020). Liderlik özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı. Kürşad Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram, araştırma, uygulama*. (ss.7-42). Pegem.
- Ramnarain, U., Ogegbo, A. A., Penn, M., Ojetunde, S., ve Mdlalose, N. (2024). Pre-service science teachers' intention to use generative artificial intelligence in inquiry-based teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 1-14.
- Robbins, S.R., ve Judge, T.A. (2019). *Örgütsel davranış*, İnci Erdem (Çev. Ed.). Nobel.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2018). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Aktüel.
- Schott, C., van Roekel, H., ve Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 1-24.
- Senge, P. (2022). *Beşinci disiplin-Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması*. Çelik, M. (Çev.). Yapı Kredi.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., ve Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357, 1-19.
- Silva, D.Y., Gilbert, B., ve Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking the possibilities for teacher leadership. *Teacher Collage Record*, 102, 779-804.

- Smylie, M. A., Conley, S., ve Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101 (1), 162-188.
- Sorenson, G.J. ve Goethals, G.R. (2004). Leadership theories: Overview. G.R. Goethals, G.J. Sorenson ve J.M. Burns (Ed.), *Encyclopaedia of leadership - volume 1* (ss. 867-874). Sage.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı. Etkili okullar* (6.bas.). Pegem.
- Tan, C. (2020). The learning school through a Daoist lens. *Oxford Review of Education*, 46(3), 393-407.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., ve Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teach. Teach. Educ.* 27, 85-94.
- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? Kürşad Yılmaz (Ed.). *Liderlik: Kuram, araştırma, uygulama.* (ss. 1-5). Pegem.
- Tsai, S. C., Chen, C. H., Shiao, Y. T., Ciou, J. S., ve Wu, T. N. (2020). Precision education with statistical learning and deep learning: A case study in Taiwan. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-13.
- Wenner, J. A., ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Yalçın, M. T., ve Atasoy, R. (2021). Okul liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 103-112.
- Yılmaz, E., ve Jafarova, G. (2022). Öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 328-346.
- York-Barr, J., ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G.A. (2010). *Leadership in organizations.* (7th ed.). Pearson.
- Yukl, G.A. (2012). Effective leadership behaviour: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26 (4), 66-85.
- Zhang, L., Wu, T., Liu, L., Ren, P., ve Lin, C. (2022). The relationship between Chinese preschool principal leadership styles and teacher leadership: Exploring the mediating effect of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15.

EĞİTİMDE MÜKEMELLİĞE GİDEN YOLDA 21. YÜZYIL BECERİLERİ¹

Alper Uslukaya², Bahaddin Demirdiř³

Özet

Eđitim, insanlık tarihinin başından bu yana toplumların gelişiminde kilit rol oynayan bir olgudur. Platon, Augustinus ve Kant gibi dūřünürler, nitelikli eğitimin bireyler ve toplumlar üzerindeki dönüştürücü gücüne vurgu yapmışlardır. Modern çağda hızla değişen küresel dinamikler, eğitim sistemlerinin geleneksel anlayıştan koparak yenilikçi bir yapıya evrilmesini ve eğitimde mükemmellik arayışlarını zorunlu hale getirmiştir. Bu süreçte eğitime yönelik beklentiler farklılaşmış ve çağın gerektirdiği yetenek ve özelliklerin öğrencilere kazandırılması bir öncelik haline gelmiştir. “21. yüzyıl becerileri” olarak nitelendirilen bu yetenekler, bireylerin özel ve mesleki yaşamlarında mutlu ve başarılı olmalarını sağlamının yanı sıra, ülkelerin gelişiminde de itici bir güç olarak değerlendirilmektedir. Bu bölüm, eğitimde mükemmelliği 21. yüzyıl becerileri ışığında ele alarak bu becerilerin neler olduğunu ve ne anlama geldiğini açıklamakta; ayrıca bu becerilerin eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini tartışmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin bu yetkinlikleri kazanabilmesi için eğitim paydaşlarının üstlenmesi gereken rol ve sorumluluklar analiz edilerek kapsamlı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

- 1 Uslukaya, A., & Demirdiş, B. (2024). Eğitimde mükemelliğe giden yolda 21. yüzyıl becerileri. R. Atasoy, Ö. Çoban, M. T. Yalçın (Eds.). *Eğitimde mükemmellik haritası: Liderlik, beceriler ve başarı* içinde. (ss. 74-106). Eğitim.
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-1455-8438
- 3 Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5843-5072

Giriş

Bilinen tarihin ilk dönemlerinden itibaren düşünürler eğitimin önemini ve vazgeçilmez bir insan etkinliği olduğunun altını çizmişlerdir. Antik Çağ filozoflarından Platon insanların mutlu olduğu, refah içinde yaşadığı, barışın ve bilginin önemsendiği İdeal Devlet ütopyasının ancak eğitilen nitelikli insanlar sayesinde gerçekleşebileceğini belirtir. Benzer şekilde Orta çağ filozoflarından Aziz Augustinus, Hristiyanlığın yok olma riski nedeniyle bir eğitim seferberliğinin gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulayarak eğitime olan ihtiyacı ön plana çıkarmıştır. Daha yakın bir zamanda Immanuel Kant, bu görüşlerle tutarlı olarak insanın sadece eğitim sayesinde insan olabileceğini belirtmiştir. Gerçekten de eğitim olmadan insanoğlunun gerçek potansiyelini ortaya koyabilmesi, ürettiği veya inandığı yapıları ayakta tutabilmesi ve milletlerin arzuladıkları gelişmişlik düzeyine ulaşabilmesi pek mümkün görünmemektedir.

Bununla beraber küresel dünyadaki hızlı değişim ve dönüşüm, geleneksel eğitim anlayışını kökten değiştiren bir dizi yeni gereksinim ve zorluğu beraberinde getirmiştir. Özellikle 21. Yüzyıl, eğitim sistemlerinin de bu dinamiklere uyum sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Esnek ve yenilikçi eğitim sistemleri, genç nesillerin bireysel gelişimlerini desteklemekte ve küresel rekabet ortamına daha hazırlıklı hale getirmektedir. Bugün küresel bağlamda rekabet edebilir olmak geleneksel anlamda bilgi sahibi olmayı değil, bu bilgiyi etkili bir şekilde uygulayabilmeyi, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi becerileri geliştirmeyi gerektirmektedir. 21. Yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen bu yeterliliklerin öğrencilere kazandırılması eğitimde mükemmeliyet elde etmeye çalışan ülkeler için kritik bir öneme sahiptir. Bu bölümde, eğitimde mükemmelliğin çağdaş tanımını 21. yüzyıl becerileri perspektifinden ele alacak, bu becerilerin eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini ve bireylerin bu becerileri nasıl geliştirebileceğini inceleyeceğiz.

Eğitimde Mükemmellik

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasını sağlayarak, onların kişisel ve profesyonel potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan sürekli bir süreçtir. Bu süreçte hangi bilgi, beceri ve değerlerin aktarılması gerektiği konusu felsefi akımlara, eğitim felsefelerine ve bunlara göre şekillenen eğitim programlarına göre genellikle belirlenmektedir. Ancak gelişmek, çağı yakalamak hatta aşmak için sorumluluk yüklenen eğitimde, bu kazandırılacakların bir ölçüsü de eğitimde mükemmellik olarak gösterilebilir. Eğitimde mükemmellik oldukça göreceli bir kavramdır. Nitekim kavram, tarihin bazı dönemlerinde mutlak iyilikseverliğin, bazı dönemlerinde ise amansız bir titizliğin kazandırılması olarak açıklanmıştır (Walker, 1996). Bu geleneksel tutum günümüzde bir öz değişikliğine uğrayarak daha çok 21. Yüzyılda idealize edilen ve öğrencilere dolayısıyla milletlere formel başarıyı sağlayacak belli becerilerin kazandırılması olarak tanımlanmıştır. Bir başka ifade ile öğrencilerin gelecekteki kariyer ve yaşam koşullarına uyum sağlaması, yeteneklerini güçlendirmesi ve öğrencileri yenilikçi, çözüm odaklı bireyler olarak yetiştirerek ülkeleri arzu edilen düzeye çıkarmak eğitimde mükemmelliğin yeter koşulları olarak görülmektedir. Dolayısıyla eğitimde mükemmellik, normal eğitime meydan okuyan ve 21. Yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan eğitim faaliyetleri olarak tanımlanabilir (Kolster, 2021).

Eğitimde mükemmelliği oluşturabilmek adına öğrencilere 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmak (Soh vd., 2010) toplumlar açısından bir lüks olmaktan ziyade bir zorunluluk gibi görünmektedir. Bu durum bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmelerin bu tür becerilere sahip vatandaşlar vasıtasıyla oluşmasından kaynaklı bir zorunluluktur (Rotherham ve Willingham, 2010). Çağdaş dünyanın gerisinde kalmak istemeyen ve yurttaşlarının bireysel ve kolektif başarısını

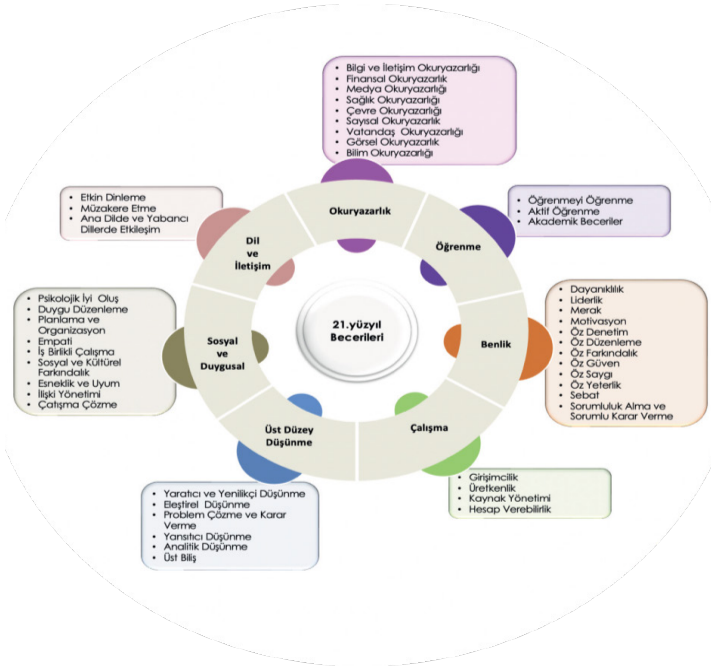
arttırmak isteyen kamu eğitim sistemi 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmaya odaklanmak zorundadır. Adil, etkili ve mükemmel bir eğitim sistemine sahip olmak ve toplumsal gelişimi teşvik etmek istiyorsak az sayıda kişinin sahip olduğu bu beceriler yaygın bir şekilde öğrencilere kazandırılmalıdır (Rotherham ve Willingham, 2010).

21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl becerilerinin neler olacağı ya da nasıl sınıflandırılacağı konusunda süregelen tartışmalar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, köklü değişikliklerin hüküm sürdüğü günümüzde, 2000 yılındaki beceriler ile 2020 yılındaki becerilerin tamamen aynı olmasının beklenemeyeceğini ileri sürerek genel geçer bir 21. Yüzyıl beceri setinden bahsedilemeyeceğini iddia ederler (örn. Geisinger, 2016). Öte yandan bazı araştırmacılar da içinde bulunulan çağın gerçeklerinin önceki dönemlerin gerçeklerinden farklı olduğunu dolayısıyla kişilerin bu dönemin gerçeklerine ve şartlarına uyum sağlayabilmeleri ve etkin yurttaşlar olarak toplumda katma değer yaratmaları için ihtiyaç duyulan becerilerin olabileceğini savunarak bir “anahtar beceri” listesini kabul etmektedirler (örn. Anagün, 2018; Voogt ve Roblin, 2012).

21. Yüzyıl becerilerinin tasnifi konusunda da teorik olarak bir uzlaşının olduğunu söylemek oldukça güçtür (Binkley vd., 2012). Örneğin “21. Yüzyıl Öğrenimi Ortaklığı” (the Partnership for 21st Century Learning) bu becerileri, üç kategori altında toplanan 12 farklı beceri olarak sıralarken uluslararası bir araştırma organizasyonu olan “21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi” (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) dört ana kategoride toplanmış 10 farklı beceri türü tanımlamıştır (ATCS21S, 2010). 21. Yüzyıl becerileri için teorik bir çerçeve oluşturan bir diğer kurum da Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütüdür (OECD). OECD (2004) üç kategoride 11 farklı beceri türü sıralamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı da (MEB) 2011 yılında bu yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken beceriler ile ilgili bir çalışma başlatarak dört kategoride 10 farklı beceri türü sıralamıştır (MEB, 2011). Yine 2023 tarihinde bu becerilere yönelik kapsamlı bir araştırma raporu yayınlayan MEB yedi kategoride toplanan 45 farklı beceri türü tanımlamıştır (MEB, 2023). Tüm tasniflerin önemli olduğu kabul edilmekle birlikte bu çalışmada özellikle kapsamlı, açık, anlaşılır ve kullanışlı tanımlamalarından ve bağlamsal özelliklerinden dolayı MEB'in 2023 tarihinde oluşturduğu tasnife odaklanılmıştır (Şekil 1). Aşağıda bu kategoriler ve beceriler açıklanmıştır.



Şekil 1. 21. Yüzyıl Becerileri Modeli (Kaynak: MEB, 2023)

Sosyal ve Duygusal Beceriler

Sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin hem kendileriyle hem de çevrelerindeki insanlarla sağlıklı ve anlamlı ilişkiler kurabilmeleri için gerekli olan yetenekler bütünüdür.

Psikolojik iyi oluş, duygu düzenleme, planlama ve organizasyon, empati, iş birlikli çalışma, sosyal ve kültürel farkındalık, esneklik ve uyum, ilişki yönetimi ve çatışma çözme bu beceriler arasında sayılır (MEB, 2023). Bilişsel olmayan beceriler, yumuşak beceriler, karakter güçleri vb. olarak da adlandırılan sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin duygularını tanıma ve yönetme, başkalarının duygularını anlama, etkin iletişim kurma ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme yeteneklerini geliştirir. Hızlı bir şekilde değişen ve karmaşıklaşan bu çağda sosyal ve duygusal becerilere olan ihtiyacı arttırmaktadır. Nitekim bu becerilere sahip olan kişilerin bu değişikliklerle başa çıkmaları daha kolay olmakta ayrıca sosyal ve üretim ilişkilerini daha sağlıklı sürdürebilme yetkinlikleri artmaktadır (Humphrey vd., 2011). Mevcut değişiklik ve karmaşıklığın devam etmesi beklendiğinden, bu beceriler gelecekte muhtemelen daha da önemli hale gelecektir (Kankaraş vd., 2022).

Eğitim açısından öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmaları, sağlıklı sosyal ilişkiler deneyimlemeleri, üretken ve topluma katkı sağlayan bireyler olabilmeleri için bu becerilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesine duyulan gereksinim yeni değildir. Japonya'nın 1947 tarihli temel eğitim yasası, Avusturya'nın 1962 tarihli eğitimin düzenlenmesine ilişkin yasası gibi bazı eğitim yasaları sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi gerekliliğine yönelik vurgularla doludur (Miyamoto vd., 2015). 1973 tarihli 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Kanunu da öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminin önemi üzerinde (bkz. Madde-2) detaylıca durulmaktadır.

Özellikle son dönemde yapılan uluslararası çalışmalar bu becerilerin hem eşzamanlı hem de gelecekteki pozitif etkilerine yönelik kanıtlar ortaya koyarak bu becerilere yapılan vurgulardaki haklılığı göstermektedir. Örneğin OECD'nin "becerilerin sosyo-ekonomik sonuçlar üzerindeki etkilerine ilişkin boylamsal analizlerinden" elde edilen kanıtlar, bu

becerilerin bilişsel becerilerle birlikte, öğrencilerin hem akademik hem de yaşam boyu başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını ve sosyo-ekonomik gelişmeyi teşvik ettiğini göstermektedir (OECD, 2015). Dolayısıyla bu beceriler hem bireyler hem de dahil oldukları yapılar için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Buna rağmen bu becerilerin örgün eğitim yoluyla geliştirilmesinin zor olduğu yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Miyamoto vd., 2015). Ancak ampirik kanıtlar bu tür becerilerin şekillendirilebilir olduğunu ve politika yapıcıların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu becerileri geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Almlund vd., 2011).

Örneğin sosyal ve duygusal becerilere yönelik kazanımlar ve uygulamaların entegre edildiği eğitim programları bu becerileri geliştirebilir. Bu nedenle politika yapıcılar, eğitim programlarında sosyal ve duygusal becerileri ön plana çıkaran düzenlemeler yaparak, bu becerilerin eğitimin merkezine alınmasını sağlamalıdır (Durlak vd., 2011). OECD (2015) verileri, özellikle sosyal ve duygusal unsurların yoğun olarak işlendiği müfredata sahip Avusturya'da öğrencilerin sosyal ve duygusal beceri skorlarının daha yüksek olduğunu göstererek bu duruma önemli kanıtlar ortaya koymaktadır. Bu noktada sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) oldukça önemlidir. Taylor ve arkadaşları (2017) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, SDÖ programlarına katılan öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerinin de kayda değer şekilde geliştiğini gözlemişlerdir. Bu nedenle, SDÖ programlarının yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin bu becerilerle ilgili sürekli profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi kritik öneme sahiptir (Zins ve Elias, 2006).

Güven verici, destekleyici ve iş birliğine dayalı sınıf ortamlarının, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini pozitif etkilediği gösterilmiştir (Jennings ve Greenberg, 2009). Grup çalışmaları bu açıdan göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü grup çalışmaları öğrencilerin iletişim ve iş birliği

becerilerini geliştirirken, bu çalışmalarda gerçekleştirilen görev dağılımı ve fikir ayrılıklarını yapıcı çözüme süreçleri liderlik ve çatışma çözme becerilerini güçlendirebilir. Öğretmenler, işbirlikçi öğrenme ve aktif dinleme gibi stratejilerle de öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimine katkıda bulunabilir (Rimm-Kaufman ve Hulleman, 2015). Ayrıca, duygusal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin kazandırılması, bu becerilere yönelik sınıf etkinlikleriyle mümkündür (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010). Örneğin, “duygu paylaşım çemberi” ile öğrenciler duygularını ifade etmeyi ve başkalarına empati göstermeyi öğrenebilirler. Takım oyunları ise iş birliği, empati ve etkili iletişimi teşvik ederek öğrencilerin sosyal etkileşimlerini güçlendirebilir. Dolayısıyla bu etkinlikler, öğrencilere hem bireysel hem de grup içinde sorumluluk almayı öğretir, böylece sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlar.

Düşün-tartış: *Siz de öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin gerçekleştirebileceği etkinlik örnekleri üzerinde düşünerek tartışın.*

Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde ebeveynler oldukça etkileyici olabilmektedirler (Denham vd., 2010). Ebeveynlerin duygusal farkındalık ve duygusal düzenleme becerileri konusundaki tutumları, çocuklarının bu becerileri nasıl öğrendiğini doğrudan etkiler (Morris vd., 2007). Ebeveynlerin açık ve güvene dayalı bir iletişim ile sağladıkları duygusal destek, çocukların empati yeteneklerini ve duygusal dayanıklılıklarını geliştirmektedir (Eisenberg vd., 1998). Bu nedenle ebeveynler, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak ve onlara sosyal ilişkilerinde rehberlik ederek, bu becerilerin gelişimine katkı sağlamalıdır. Bu becerilerin kazandırılması için sosyal ve kültürel etkinlikler de önemli araçlardır. Ebeveynlerin çocuklarını bu tür etkinliklere yönlendirmeleri ya da böyle etkinliklere katılmalarını sağlamaları gerekmektedir. Sonuç olarak

sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi, toplumsal bağlamda çeşitli aktörlerin iş birliğini gerektirir. Hem öğretmenler hem de ebeveynlerin bu sürece aktif olarak katılımı, sosyal ve duygusal becerilerin sürdürülebilir bir şekilde gelişmesine olanak tanır. Bu becerileri destekleyen geniş kapsamlı stratejiler benimsediğinde, öğrencilerin toplumsal hayata uyumu ve kişisel gelişimi daha sağlıklı olur (Greenberg vd., 2003).

Dil ve İletişim Becerileri

Avrupa Konseyi dil ve iletişim becerilerini, bireylerin duygu, düşünce ve tutumlarını ifade etme, başkalarını anlama ve bilgi alışverişinde bulunma yetisi olarak tanımlar (Council of Europe, 2016). Etkin dinleme, müzakere ve anadil veya yabancı dilde etkili iletişim, 21. yüzyılda öğrenciler için temel gereksinimlerden biri haline gelmiştir (MEB, 2023). Öğrencilerin dil becerilerini sınıf içi ve akademik etkileşimlerde kullanmaları, bireysel gelişimleri ve gelecekteki profesyonel yaşamları açısından kritik önem taşır (Gardner, 2008). Ayrıca günümüz küreselleşen dünyasında, öğrencilerin farklı kültürlerle iletişim kurabilme ve çeşitli bakış açılarını anlayabilme becerilerini geliştirmeleri gereklidir. Dil becerileri, öğrencilerin farklı düşünceleri anlama ve çok yönlü düşünme kapasitelerini artırır. Yabancı dil öğrenimi, kültürel farkındalık kazandırarak onları küresel vatandaş olmaya hazırlar (Byram, 1997). Örneğin, İngilizce gibi yaygın dillerde yetkinlik, bilim, teknoloji ve iş dünyasında etkileşim için avantaj sağlarken, öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgiye erişip analiz yeteneklerini de geliştirir. Ayrıca dil becerileri, eleştirel düşünme, tartışma ve iş birliği gibi akademik yeteneklerin gelişimini destekler.

Bu anlamda eğitim süreçlerinde, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek gözden kaçırılmaması gereken bir konudur. Öncelikle müfredat, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirebilecek şekilde

yapılandırılmalıdır. İş birliği, yaratıcı yazma ve konuşma gibi becerilere yönelik ders içerikleri, tartışma ve grup çalışmaları, dil ve iletişim becerilerini geliştirir (Kagan, 1994). Bu nedenle müfredatlarda bunlara yer verilmesi kritik bir öneme sahiptir. Yabancı dil öğretimi de bu bağlamda göz ardı edilemez. Nitekim yabancı dil derslerinin müfredatta çeşitlendirilmesi ve kültürel farkındalık yaratan etkinliklere yer verilmesi dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından mutlaka dikkate alınmalıdır (Byram, 1997). Bununla beraber okul yöneticileri, dil ve iletişim becerilerini geliştiren etkinlik ve programları destekleyen politikalar geliştirmelidir. Özellikle okul genelinde düzenlenen münazaralar, drama etkinlikleri ve dil kulüpleri, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri için önemli fırsatlar sunar (Fullan, 2015).

Öğrencilerin bu becerilerini geliştirme sürecinde öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır. Öğretmenler problem çözme ve iyi yönetilen tartışma odaklı ders tasarımları ile öğrencilerin düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerini sağlayarak bu becerileri geliştirebilir (Trilling ve Fadel, 2009). Gerçekten de etkileşimli ve katılımcı ders yöntemleri, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme süreçlerinde oldukça etkilidir (Hattie, 2008). Öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapabilecekleri grup çalışmaları ve projeler, dil ve iletişim becerilerinin pekiştirilmesi açısından önemlidir. Ebeveynlerin ve sosyal çevrenin de bu becerilerin geliştirilmesindeki etkisi yadsınamaz. Ev ortamında ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli olarak iletişim kurmaları, onların ifade becerilerini güçlendirir. Aynı şekilde, sosyal çevrede öğrencilerin çeşitli etkileşimlerde bulunması, dil ve iletişim becerilerinin gerçek hayat deneyimleriyle pekiştirilmesini sağlar (Bronfenbrenner, 1979).

Üst Düzey Düşünme Becerileri

Üst düzey düşünme becerileri analitik, eleştirel, yaratıcı ve yenilikçi düşünmeyi içeren bilişsel süreçleri ifade eder (Binkley vd., 2012). Bu beceriler, Bloom'un yenilenmiş

taksonomisine göre en üst basamaklarda yer alır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu taksonomiye göre, bilginin hatırlanması ve kavranması gibi alt düzey becerilerin ötesinde, öğrencilerin bilgiyi analiz edebilmesi, değerlendirebilmesi ve yeni bilgileri sentezleyebilmesi gereklidir. Analitik beceri, öğrencilerin bir sorunu ya da durumu daha küçük parçalara ayırarak anlamalarını ve ilişkileri görmelerini sağlar (Brookhart, 2010). Analitik beceri öğrencilerin karşı karşıya kaldığı çok yönlü problemlerin çözümü için kritik bir beceridir.

Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak doğruluğunu, geçerliliğini ve güvenilirliğini sorgulama yetilerini kapsar (Paul ve Elder, 2013). Eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler, bilgi kaynaklarını değerlendirme, mantıklı çıkarımlarda bulunma ve karmaşık problemleri çözme konusunda daha başarılıdırlar (Ennis, 2011). Yaratıcı düşünme, üst düzey düşünme becerilerinin önemli bir bileşenidir ve öğrencilerin mevcut bilgi ve deneyimlerini kullanarak yenilikçi ve orijinal fikirler üretebilme kapasitesidir (Craft, 2005). Bu beceri, bir sorunu çözmek için bilinen yöntemlerden farklı, daha önce denenmemiş yaklaşımlar geliştirilmesi davranışları ile karakterize edilir. Yaratıcılık, öğrencilerin disiplinler arası düşünme ve yeni bağlantılar kurma becerilerine karşılık gelir (Sawyer ve Henriksen, 2024) ve sanatsal veya estetik alanların yanında bilim, teknoloji ve mühendislik gibi alanlarda da yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerini sağlar. Bir başka üst düzey düşünme becerisi olan problem çözme, öğrencilerin karşılaştıkları belirsiz durumlarda stratejik kararlar alabilme ve uygun çözüm yolları geliştirebilme yeteneğidir (Jonassen, 2009). Problem çözme, matematiksel veya teknik problemlerle birlikte sosyal, etik ve çevresel sorunlara yönelik çözümler geliştirmeyi de içeren disiplinler arası düşünmeyi ve yaratıcılığı kapsayan önemli bir beceridir.

Bu becerileri kazandırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi, öğrencilerin gelecekteki başarıları için kritik

bir öneme sahiptir (Trilling ve Fadel, 2009). Ancak üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi sanıldığı gibi aksine oldukça zor bir süreçtir. Öncelikle eğitim politikalarının ve programlarının yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Dolayısıyla eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmalıdır. İlk adım olarak, eğitim programları bu becerilere odaklanacak şekilde güncellenmelidir. Bu ihtiyaçtan dolayı MEB’in yürüttüğü “2023 Eğitim Vizyonu” çerçevesinde, yaratıcı düşünme ve inovasyon odaklı ders içeriklerine daha fazla yer verilmiştir. Yine MEB, 2024 yılında deklare ettiği “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metninde” üst düzey zihinsel becerilere daha fazla vurgu yaparak, eğitim sisteminin geleceğe yönelik dönüşümünde bu becerilerin kazandırılmasının kritik olduğunu belirtmiştir. Bu metinde, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi için müfredatın güncellenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Üst düzey zihinsel becerilere yönelik politik kararların ve buna yönelik program düzenlemelerinin mutlaka uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir. Örneğin, proje tabanlı öğrenme ve problem tabanlı öğrenme gibi yöntemler, öğrencilerin bilgiyi uygulama ve yeni çözümler geliştirme yeteneklerini güçlendirir (Kokotsaki vd., 2016). Bir şehrin enerji ihtiyacının sürdürülebilir şekilde karşılanabilmesi ya da sosyal medya kullanımının bireyler ve topluluklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik stratejiler gibi çeşitli konuların öğrenciler tarafından keşfedici bir mantıkla analiz edilmesine yönelik ders düzenlemeleri bu anlamda etkili olabilir. Bu tür problem durumlarına odaklanan eğitim-öğretim yaşantıları, öğrencilere hem bireysel hem de toplumsal sorunlara yaratıcı ve etkili çözümler üretme becerisi kazandırabilir.

Okul liderleri de eğitim politikaları ve programları ile buna yönelik uygulamaların uygulanabilirliğini ve etkinliğini sürekli olarak değerlendirmelidir. Eğitim programlarının ve öğretim stratejilerinin etkinliğini izlemek, bu becerilerin ne

ölçüde geliştirildiğini anlamak için düzenli değerlendirmeler yapılmalıdır. Başarılı uygulama örneklerinin paylaşılması ve okul düzeyinde en iyi uygulamaların yaygınlaştırılması, üst düzey düşünme becerilerinin tüm öğrenciler arasında geliştirilmesine katkıda bulunacaktır (Fullan, 2015). Öğretmenler de öğrencilerin bu becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmeleri için profesyonel gelişim programlarına katılmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler, üst düzey düşünme becerilerini öğretim süreçlerine entegre edebilmek için gerekli yöntem ve stratejiler hakkında eğitim almalıdır. Öğretmen eğitimlerinde eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme teknikleri üzerine yoğunlaşan modüller sunulabilir (Darling-Hammond, 2006). Ayrıca öğretmenler öğrencilerin zihinsel kapasitelerini zorlayacak veya geliştirecek soruları öğrencilerle birlikte çözerek üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesine neden olabilirler. Aşağıda Tarih dersinde öğrencilerin karşılaşılabilecekleri belli soru örnekleri sıralanmıştır:

- a) Osmanlı Devleti ne zaman kuruldu?
- b) Sanayi Devrimi'nin Avrupa tarihindeki önemi nedir?
- c) Fransız İhtilali'nin sonuçlarını günümüz Avrupa'sındaki demokrasi uygulamalarıyla ilişkilendirin.
- d) Fransız Devrimi'nin nedenleri arasında hangi sosyal ve ekonomik faktörler öne çıkıyor? Bu faktörlerin ilişkisini açıkla.
- e) Osmanlı Devleti'nin yıkılma süreci ve Batı'nın etkisi üzerine yapılan tartışmaları değerlendir. Bu dönemdeki en önemli dış etken nedir?
- f) Eğer Osmanlı Devleti, Yükseliş Döneminde farklı bir strateji izleseydi, hangi alanlarda başarılı olabilirdi? Alternatif bir senaryo oluşturun.

Yukarıdaki sorular temel zihinsel becerilerden başlayarak kademeli olarak üst düzey zihinsel becerileri ölçecek ve geliştirebilecek şekilde tasarlanmışlardır. Öğretmenler

bilgi ve kavrama düzeyinden ziyade analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini gerektirecek soruları öğrencilere yöneltmeli ve onların bu soruları çözmeleri için gerekli kılavuzluğu yapmalıdır.

***Düşün-tartış:** Siz de öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin sorabileceği soru örnekleri üzerinde düşünerek tartışın.*

Benlik Becerileri

Benlik becerileri, bireylerin kişisel gelişim ve başarı yolunda ihtiyaç duydukları öz-yeterlik, öz saygı, öz düzenleme, sebat, dayanıklılık, merak, öz farkındalık, öz denetim, motivasyon, öz güven ve liderlik gibi yetkinlikleri kapsayan bir dizi beceriyi ifade eder (MEB, 2023). Bu beceriler, öğrencilerin hem kişisel hem de sosyal çevrelerinde etkili bireyler olmalarına katkı sağlar. Yüksek benlik becerilerine sahip öğrenciler, uluslararası değerlendirme sınavlarında (PISA, TIMSS gibi) daha başarılı olma eğilimindedirler; çünkü bu öğrenciler öz düzenleme ve öz değerlendirme yeteneklerini daha etkili kullanarak zorluklarla başa çıkabilirler (Zimmerman, 2002). Özellikle PISA sonuçları, bu becerilerin akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (OECD, 2013). Bu sonucun Türkiye’deki merkezi sınavlarda da (Liselere geçiş ve yüksek öğretime geçiş sınavları gibi) olması beklenebilir. Hatta Heckman ve Kautz (2012) yüksek benlik becerilerine sahip bireylerin problem çözme, takım çalışması ve esneklik gibi becerileri daha etkin kullanarak iş yaşamalarında daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir.

BENLİK BECERİLERİ	
Öz-yeterlik	Belirli görevlerin başarıyla yerine getirebileceğine dair inancı ifade eder (Bandura, 1997).
Öz-saygı	Kişinin kendine benliğine yönelik olumlu algı ve imajıdır (Rosenberg, 1965).
Öz-düzenleme	Hedeflere ulaşmak için davranışlarını ve duygularını yönetebilme yeteneğidir (Zimmerman, 2002)
Sebat	Uzun vadeli hedeflere ulaşmak için gösterilen sürekli çabadır (Duckworth vd., 2007).
Dayanıklılık	Bireyin stres veya zorluklarla başa çıkma kapasitesidir (Duckworth vd., 2007)
Merak	Yeni bilgi arayışında olmayı ve öğrenmeye açık kalma hisleridir (Engel, 2011)
Öz-farkındalık	Kendi duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını tanıma becerisini içerir (Goleman, 1995)
Öz-denetim	Dürtülerini kontrol etme ve uzun vadeli hedeflere ulaşma yeteneğidir (Baumeister ve Vohs, 2007)
Öz-güven	Bireyin kendisini değerli hissetmesine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997).
Motivasyon	Bir amaca doğru devamlı şekilde harekete geçme isteğidir (Deci ve Ryan, 1985).
Liderlik becerileri	Kişinin kendi davranışlarını ve grup içinde diğer bireyleri yönlendirme yeteleridir (Northouse, 2018)

21. Yüzyılda öğrencilerin akademik ve kişisel yaşamları ile iş yaşamlarında başarılı olabilmeleri ve toplum için katma değer üretebilen bireyler olabilmeleri için bu becerilerin geliştirilmesi kritik öneme sahiptir (Zimmerman, 2000). Bu becerilerin geliştirilmesi için, eğitim politikalarından müfredat yapısına, öğretmenlerin rolünden okul ortamına kadar birçok faktörün dikkatlice planlanması gerekmektedir. Benlik becerilerinin, öğrencilerin sadece bilgi edinme süreçlerini değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişimlerini de doğrudan etkilediği (Bandura, 1997) gerçeği göz önüne alındığında bu becerilerin geliştirilmesi konusunda özellikle hassas davranılmalıdır. Bu çerçevede eğitimde benlik becerilerinin geliştirilmesi için ilk adım, eğitim programlarının öğrencilerin aktif katılımını

sağlayacak şekilde yapılandırılmasıdır. Geleneksel ezberci yaklaşımlar yerine, problem çözme ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olmalarını teşvik eder. Bu yöntemler, benlik becerilerinin geliştirilmesini doğrudan veya en azından bunların gelişmesi için uygun koşulların olgunlaşmasına neden olabilir (Zimmerman, 2002).

Öğretmenlerin, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olmak için sürekli geri bildirimde bulunmaları, özerklik sağlayarak onları bağımsız kararlar almaya teşvik etmeleri, hata yapma konusunda daha esnek davranmaları, başarısızlık karşısında yeniden denemeleri için cesaretlendirmeleri ve motive edici bir tutum sergilemeleri, öğrencilerin benlik becerilerini geliştirebilir (Deci ve Ryan, 1985; Duckworth vd., 2007; Grolnick ve Ryan, 1989). Okul ortamının da benlik becerileri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Özellikle akran zorbalığı, baskıcı öğretim uygulamaları, aşırı rekabetçi bir ortam ve yüksek beklentiler öğrencilerin benlik becerilerini olumsuz etkilemektedirler. Bu olumsuz durumların okullarda minimize edilmesi için çeşitli stratejiler geliştirilmelidir. Örneğin okullarda zorbalığı önlemek için farkındalık programları ve zorbalık karşıtı politikalar uygulanmalıdır.

Ayrıca öğrencilerin ekip çalışmasına dahil edilmeleri, iş birliğini geliştirdiği gibi aşırı rekabeti önleyebilir. Yine gerçekçi ve ulaşılabilir beklentiler belirlemek bu beceriler açısından önemlidir. Sadece notlara değil, süreç odaklı öğrenmeye ve kişisel gelişime önem verilmesi de göz ardı edilmemelidir. Alternatif değerlendirme yöntemleri (portfolyo değerlendirme, öz değerlendirme, proje tabanlı öğrenme) ile öğrencilerin yalnızca akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimleri de dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları ve topluluk önünde sunumlar yapmaları, onların hem kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlar hem de liderlik ve iş

birliği becerilerini geliştirir (Northouse, 2018). Okullarda öğrencilerin meraklarını teşvik eden bir kültür oluşturulması da onların yeni bilgi arayışında olmalarını ve öğrenmeye açık kalmalarını destekler (Engel, 2011).

Düşün-tartış: *Siz de kendi deneyimlerinize dayanarak okullarda öğrencilerin benlik becerilerine zarar unsurların neler olduğunu ve bunlarla baş edebilmek için neler yapılabileceğini düşünerek tartışın.*

Benlik becerilerinin geliştirilmesinde aile ve sosyal çevre en önemli katkıları sağlamaktadır. Ebeveynler çocukların ilk öğrenme deneyimlerini ve dünyaya karşı tutumlarını şekillendiren en yakın bireylerdir. Ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları güven, destek ve özerklik, çocukların daha fazla risk alabilen, bağımsız ve kendine güvenen bireyler olarak gelişmesine yardımcı olur (Deci ve Ryan, 1985). Demokratik ebeveynlik tarzı, çocuklara özerklik ve sorumluluk verme konusunda daha fazla fırsat sunar ve onların sorumluk duygularını ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Grolnick ve Ryan, 1989). Ayrıca, ebeveynler çocuklarına karşı sabırlı olmaları gerekmektedir ve çocuklarına başarısızlığın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğunu öğretmeliler çünkü Duckworth ve arkadaşları (2007) öğrencilerin başarısızlıktan ders çıkarmaları durumunda sebat ve dayanıklılığın gelişimini teşvik edeceğini iddia etmektedir.

Benlik becerilerinin şekillenmesinde sosyal çevre de oldukça etkilidir. Sosyal öğrenme yoluyla, çocuklar diğer bireylerden olumlu ya da olumsuz modeller alarak kendi davranışlarını geliştirirler (Bandura, 1997). Örneğin, sosyal çevrede liderlik gösteren ve olumlu sosyal etkileşimlerde bulunan bireyler, çocuklar üzerinde güçlü bir etki bırakabilir ve onların liderlik ve iş birliği becerilerini geliştirebilir. Aynı zamanda sosyal çevre, çocukların öz farkındalık ve empati geliştirmelerine de katkı sağlar; çünkü bireyler farklı sosyal

durumlar içinde kendilerini gözleme ve başkalarının bakış açısını anlama fırsatı bulurlar (Goleman, 1995).

Öğrenme Becerileri

21. Yüzyılda bireylerin bilgiye erişimi, bilgiyi kullanma şekilleri ve öğrenme süreçleri, geçmiş yüzyıllara kıyasla büyük ölçüde değişmiştir. Teknolojinin hızla gelişmesi, bilgiyi erişilebilir kılarken, bireylerin de öğrenme biçimlerini daha esnek ve yenilikçi hale getirmiştir. Bu nedenle, öğrenme becerileri; öğrencilerin sadece bilgiye ulaşmaları değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl öğreneceklerini bilmeleri, etkin bir şekilde kullanmaları ve bunu farklı disiplinlerde uygulayabilmeleri anlamına gelmektedir. Bir başka anlatımla bu beceriler öğrenmeyi ortaya çıkaran bilgiye ulaşma, bu bilgiyi örgütleme, analiz etme, sentezleme, gerektiğinde işe koşma ve yeni sonuçlara ulaşma becerilerine karşılık gelir (Hoover ve Patton, 1995). Bu beceriler arasında öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme ve akademik beceriler (okuma, yazma, matematiksel stratejiler, bilimsel ilke ve yöntemler) kritik bir rol oynamaktadır (MEB, 2023).

Öğrenmeyi öğrenme becerisi, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl yöneteceklerini ve geliştireceklerini bilmelerini ifade eder. Bu beceri, hızlı değişen bilgi dünyasında öğrencilerin en önemli avantajlarından biridir (Önür ve Kozikoğlu, 2019). Öğrencilerin öğrenme stratejilerini nasıl belirleyeceklerini, hangi kaynakları kullanacaklarını ve bilgiyi nasıl organize edeceklerini bilmeleri, onları iş hayatında ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinde de başarılı kılacaktır. Eğitim ortamlarında öğrencilere, kendi öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını tanımalarına yönelik rehberlik eden programlar, onların bu becerilerini geliştirmelerine olanak tanır ve bu, bilgiyi daha derin bir şekilde anlamalarını sağlar (Zimmerman, 2002).

Aktif öğrenme, bireylerin öğrenme sürecinde pasif bir alıcı yerine, öğrenmeye aktif bir katılımcı olarak dahil olmalarını gerektirir. Bu beceri, öğrencilerin derslerde soru sorması,

araştırma yapması, tartışmalara katılması ve bilgiyi analiz etmesi gibi süreçlerle öğrenmeyi içselleştirmelerini teşvik eder (Bonwell ve Eison, 1991). Aktif öğrenme, öğrencilerin bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur ve öğrenme sürecine daha fazla bağlılık sağlar. Bu beceri, akademik başarıyı ve iş dünyasında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilme yeteneklerini de geliştirir. Bu doğrultuda eğitimde grup projeleri, tartışma oturumları ve vaka analizleri gibi yöntemler aktif öğrenme için güçlü araçlar sunar. Ayrıca, teknoloji kullanımıyla zenginleştirilen öğrenme ortamları, öğrencilerin aktif bir şekilde bilgiye erişmelerini ve bilgiyi uygulamalarını kolaylaştırır (Prince, 2004).

Akademik beceriler, okuma, yazma, matematiksel stratejiler ve bilimsel yöntemleri içerir. Bu beceriler, bireylerin karmaşık bilgilere erişmesini, bu bilgileri anlamasını ve uygulayabilmesini sağlar. Okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin diğer tüm disiplinlerde başarılı olmalarının temelidir. Okuma becerisi, metni anlamının ötesinde kritik düşünme, analiz etme ve bilgiyi yorumlama gibi daha derin becerileri içerir (Fisher ve Frey, 2015). Yazma ise, düşünceleri organize etme ve etkili bir şekilde ifade edebilme becerisidir. Eğitim ortamında, öğrencilere çeşitli yazma görevleri verilerek bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri, onların öğrenme süreçlerini daha derinlemesine kavramalarına da olanak tanır (Graham ve Perin, 2007).

Düşün-tartış: Okullarda öğrencilerin okuma-yazma becerilerini geliştirecek etkinliklerin neler olabileceğini düşünerek arkadaşlarınızla tartışın

Matematiksel stratejiler ve prosedürler de 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yer tutar. Öğrencilerin matematiksel düşünme becerileri geliştirmeleri, soyut kavramları anlamalarını, problem çözme yeteneklerini güçlendirmelerini sağlar. STEM (Bilim, Teknoloji,

Mühendislik ve Matematik) eğitiminin ön plana çıktığı günümüz dünyasında, öğrencilerin matematiksel becerilere sahip olmaları matematik dersleri ile beraber birçok farklı disiplinde de başarılarını artırır (Boaler, 2022). Bu nedenle, öğrencilerin problem çözme stratejileri geliştirmeleri için uygulamalı matematik eğitimi verilebilir. Bu, öğrencilerin teorik bilgiyi gerçek dünya problemlerine nasıl uygulayacaklarını anlamalarına yardımcı olur. Bilimsel ilkeler ve yöntemler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Bilimsel yöntemler, bir problemin sistematik bir şekilde incelenmesi ve hipotezlerin test edilmesi sürecini içerir. Öğrencilerin bilimsel ilke ve yöntemlere dayalı düşünmeleri, bilgiye daha objektif ve analitik bir yaklaşım geliştirmelerini sağlar. Laboratuvar çalışmaları ve araştırma projeleri, bilimsel becerilerin geliştirilmesinde etkili araçlardır (Lederman, 1992). Öğrencilerin deney yapma verileri analiz etme ve sonuçları yorumlama becerilerini geliştirmeleri, onların hem akademik hem de profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarını destekler.

Son olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eden öğrenme-odaklı öğretim yaklaşımları, öğrenmeyi öğrenme ve aktif öğrenme becerilerinin gelişimini destekler. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim vermesi ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine olanak tanıyan yöntemler, bu becerilerin kalıcı olarak öğrenilmesini sağlar (Hattie ve Timperley, 2007). Özellikle proje tabanlı öğrenme, problem çözme etkinlikleri ve disiplinler arası projeler, öğrencilere akademik becerileri gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirme fırsatı sunar. Eğitimde teknolojinin kullanılması da bu süreçleri destekleyerek, öğrencilerin bilgiye erişimlerini hızlandırır ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirir. Öğrenme becerileri, içinde bulunduğumuz karmaşık ve dinamik bilgi dünyasında başarılı olabilmek için öğrencilere kazandırılması gereken kritik becerilerdir.

Çalışma Becerileri

Öğrencilerin hem eğitim-öğretim sürecinde hem çalışma yaşamındaki başarısı yukarıda sayılan becerilere ek olarak yüksek düzeyde çalışma becerilerine sahip olmasını da gerektirir. Çalışma becerileri bireylerin kariyerlerini planlama ve 21. yüzyıl iş dünyasında ihtiyaç duyacakları genel becerileri kapsar. Bireylerin, bilgi ve becerilerini gerçek dünyaya uyarlayabilme, yaratıcı ve girişimci olma, zamanı ve kaynakları verimli kullanma ve sorumluluk üstlenme yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin iş hayatında ve toplumsal sorumluluklarında etkin bireyler olmalarını sağlayan kritik unsurlardır. Girişimcilik, üretkenlik, kaynak yönetimi ve hesap verilebilirlik bu becerilerin temel taşlarını oluşturur (MEB, 2023).

Girişimcilik, bireylerin yaratıcı düşünce yeteneklerini kullanarak yeni fırsatlar yaratmaları, risk almaları ve bu süreçte yenilikçi çözümler üretmelerini ifade eder. Girişimcilik becerileri, bireylerin her türlü iş ortamında yenilikçi fikirler üretebilmeleri, fırsatları değerlendirebilmeleri ve değişen koşullara hızlıca uyum sağlayabilmeleri anlamına gelir (Neck ve Greene, 2011). Bu beceri, bireylerin yaratıcı düşünce ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiği için, onları sadece iş dünyasında değil, toplumsal sorumluluklar ve kişisel girişimlerde de avantajlı kılar (Akpınar ve Küçüköksel, 2015). Girişimcilik, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini, bağımsız kararlar alabilmelerini ve yeni projeler geliştirebilmelerini teşvik eder. Aynı zamanda, girişimcilik becerisine sahip bireyler, belirsizliklerle başa çıkma ve başarısızlıkla yüzleşme konusunda daha dayanıklıdırlar (Gartner, 1988).

Üretkenlik, zaman ve kaynakları etkin bir şekilde kullanarak, sınırlı süre ve imkânlarla maksimum ürün elde etme becerisine karşılık gelir. Bu beceri, bireylerin görevlerini etkili bir şekilde planlamaları, öncelik sıralaması yapmaları ve dikkat dağıtıcı unsurlardan kaçınmaları ile ilişkilidir

(Claessens vd., 2007) dolayısıyla arzu edilen sonuçların elde edilmesine zemin hazırlar. Üretkenlik iş yaşamında çalışanların en fazla aranan becerilerinden biridir. Nitekim iş yeri bağlamında insan kaynakları yönetim birimlerinin odaklandığı beceridir. Bu nedenle geleceğin potansiyel çalışanları olan öğrenciler için de önemli bir beceri olarak değerlendirilebilir. Bu beceri öğrencilerin akademik ve mesleki hayatlarında iş yüklerini organize etme, verimli çalışma alışkanlıkları geliştirme ve sonuç odaklı düşünme yeteneklerini geliştirir. Özellikle iş hayatında bireylerin hızlı ve etkili bir şekilde sonuç üretme kapasiteleri ile doğrudan bağlantılıdır. Üretken bireyler, zamanlarını daha verimli kullanarak karmaşık projeleri daha kısa sürede tamamlama eğilimindedirler. Bu sayede hem kişisel başarıları artar hem de çalıştıkları organizasyonlara değer katarlar (Covey, 2020).

Kaynak yönetimi, bireylerin maddi, bilgi ve insan kaynaklarını en iyi şekilde kullanmalarını gerektirir. Bu beceri, özellikle sınırlı kaynaklarla maksimum etkiyi yaratmayı hedefleyen durumlarda kritik öneme sahiptir. Kaynak yönetimi, bireylerin bütçe planlaması, malzeme ve insan gücü tahsisi gibi süreçlerde doğru kararlar alabilmelerini sağlar (Hitt vd., 1995). Kaynak becerisi yüksek bireyler, iş dünyasında kaynak israfını önleme ve kaynakları doğru alanlarda kullanma konusunda başarılıdırlar. Çağımızın karmaşık iş dünyasında, kaynakların etkin yönetimi, şirketlerin ve bireylerin rekabet avantajı elde etmelerinde önemli bir faktördür. Kaynak yönetimini başarılı bir şekilde gerçekleştiren bireyler, liderlik rollerinde etkin olma ve karmaşık projeleri yönetme kapasitesine sahip olurlar. Son olarak, hesap verilebilirlik, bireylerin yaptıkları işlerin sonuçlarıyla ilgili sorumluluk alabilmeleri ve bu sonuçlarla ilgili geri bildirim verebilmeleri anlamına gelir. Bu beceri, öz disiplin, etik sorumluluk ve sürekli kendini geliştirme ile ilişkilidir. Hesap verilebilirlik, öğrencilerin kendi başarılarının ve başarısızlıklarının farkına varmalarını ve bu sonuçlardan öğrenmelerini sağlar (Hattie ve Timperley,

2007). Bu beceri, aynı zamanda grup çalışmalarında da kritik bir rol oynar; bireyler hem kendi rollerinden hem de ekip arkadaşlarının performansından sorumlu hale gelirler. Hesap verilebilirlik, profesyonel hayatta güven oluşturma ve liderlik özelliklerini destekleyen bir beceridir. Sorumluluk bilinci taşıyan bireyler, yaptıkları işlerde daha şeffaf ve etkili olurlar, bu da iş dünyasında güvenilirlik ve profesyonellik açısından büyük bir avantaj sağlar.

Çalışma becerileri, öğrenciler dolayısıyla geleceğin yetişkinleri için anahtar becerilerdendir ve bu becerilere sahip olanlarla olmayanların yaşam kalitesi ve toplumsal/ekonomik pozitif etkilerinin aynı olmayacağı beklenebilir. Bu nedenle çalışma becerilerinin geliştirilmesi 21. Yüzyılda mutlaka gerçekleştirilmesi gereken bir odak olmuştur (de Lourdes Cárcamo-Solís vd., 2017). Özellikle politika yapımcılar, 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak eğitim sistemlerini şekillendirirken, öğrencilere girişimcilik, üretkenlik, kaynak yönetimi ve hesap verilebilirlik gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejiler geliştirmelidir. Bu bağlamda, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren yaratıcı düşünme, fırsatları keşfetme ve yenilikçi projeler üretme yeteneklerinin geliştirilmesi için özel programlar uygulanmalıdır (Neck ve Greene, 2011). Çalışma becerileri eğitiminin müfredatlarla ilişkilendirilmesinin yanında bu eğitimlerin belirli derslerle sınırlı kalmayıp, disiplinler arası bir yaklaşımla farklı müfredat bileşenlerine entegre edilmesi, bu becerilerin kalıcı hale gelmesini sağlayacaktır. Ayrıca, politika yapımcılar tarafından okul dışı çalışma becerileri programları ve yarışmaları teşvik edilerek öğrencilerin gerçek dünyadaki deneyimlerle öğrenmeleri desteklenebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri, öğrencilerin çalışma becerilerini teşvik eden esnek öğrenme ortamlarının oluşturmasını desteklemelidirler (Fullan, 2015).

Çalışma becerilerinin geliştirilmesi açısından proje tabanlı öğrenme, öğrencilere karmaşık sorunlarla başa çıkma,

görev dağılımı yapma ve sınırlı kaynaklarla çalışma alışkanlıkları kazandırabilir (Barron ve Darling-Hammond, 2008). Müfredatta bu tür öğrenme yöntemlerine daha fazla yer verilmesi, öğrencilere hem bireysel hem de grup çalışması sırasında bu becerileri uygulama fırsatı sunar. Öte yandan öğretmenler, çalışma becerilerinin doğrudan uygulayıcıları olarak, sınıf içinde yaratıcı öğrenme deneyimleri sunarak bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için yenilikçi projeler tasarlamalarını teşvik eden bir pedagojik yaklaşım benimseyebilirler. Öğrencilere takım çalışmaları, problem çözme etkinlikleri ve gerçek dünyayla bağlantılı görevler sunarak çalışma becerilerini (örn. üretkenlik, girişimcilik) geliştirme imkânı sağlayabilirler (Barron ve Darling-Hammond, 2008). Öğretmenler öğrencilerden kaynakları etkin kullanmalarını ve bütçe yapmalarını isteyen projeler ile kaynak yönetimi becerilerini geliştirebilirler. Hesap verilebilirlik ise öğretmenlerin sürekli geri bildirim mekanizmaları ve öz değerlendirme araçları kullanmalarıyla desteklenebilir. Öğrencilerin başarısızlıklarıyla yüzleşebilmeleri ve bu süreçten öğrenebilmeleri için güvenli bir sınıf ortamı sağlamak, öğretmenlerin bu becerilerin gelişimine katkı sağlama yollarından biridir (Hattie ve Timperley, 2007).

Düşün-tartış: *Öğrencilerin çalışma becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin neler yapabileceklerini düşünerek arkadaşlarımızla tartışın.*

Çalışma becerileri geliştirilmesi için ebeveynler ve sosyal çevrenin önemli etkileri bulunmaktadır. Örneğin ebeveynler çocuklarına evde sorumluluk vererek ve bağımsız projeler geliştirmeleri için destekleyici bir ortam sağlayarak onların girişimcilik ve üretkenlik becerilerini teşvik edebilirler. Yine çocukların paralarını iktisatlı yönetmelerini teşvik etmek, kaynak yönetimi konusunda pratik bir deneyim sunar. Aynı zamanda, ebeveynler, çocuklarına hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda rehberlik

ederek onların hesap verilebilirlik bilincini geliştirebilirler (Baumrind, 1991). Özellikle aile içinde yapılan grup etkinlikleri veya görev paylaşımı, çocukların iş birliği ve hesap verilebilirlik becerilerini pekiştirmelerine yardımcı olabilir. Arkadaş grupları, kulüpler, topluluklar ve sosyal etkinlikler, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve grup içinde çalışma alışkanlıkları kazanmalarına olanak sağlar. Girişimcilik becerileri, sosyal çevrede yapılan işbirlikçi projeler ve topluluk çalışmaları ile desteklenebilir. Özellikle gençlik kulüpleri ve sosyal etkinlikler, öğrencilerin üretkenliklerini, yaratıcılıklarını, girişimcilik ruhlarını ortaya koymalarını teşvik eder (Wegner, 1998). Sosyal çevre, ayrıca öğrencilerin birbirlerine karşı sorumlu oldukları grup projelerinde hesap verilebilirlik bilincinin gelişmesine katkı sağlar.

Okur-yazarlık Becerileri

OECD'ye (2000) göre okur-yazarlık, bireylerin iş yaşamında, toplumsal hayatta ve kişisel gelişimlerinde karşılaştıkları yazılı bilgi ve metinleri anlamlandırma, kullanma ve bunlar üzerinde düşünme becerilerini içerir. Bu tanım, okur-yazarlığın sadece okuma ve yazma becerisi olmadığını, aynı zamanda bireyin karmaşık bilgi ve metinleri eleştirel bir şekilde anlama, yorumlama ve kullanma yeteneğini de kapsadığını vurgular. Okur-yazarlık, aynı zamanda, bireyin topluma etkin bir şekilde katılmasını ve karşılaştığı sorunları çözebilmesini sağlayan temel bir beceridir (OECD, 2000). Bu bağlamda okur-yazarlık, bireyin hayatının farklı alanlarında karşılaştığı çeşitli yazılı, görsel veya dijital bilgileri anlamak ve bu bilgileri uygun şekilde kullanabilmek anlamına gelir. Bu beceri, bireyin iş dünyasında başarılı olabilmesi, sosyal ilişkilerini sürdürebilmesi ve kişisel gelişimini devam ettirebilmesi için hayati öneme sahiptir (OECD, 2000). Okur-yazarlık becerileri bilgi ve iletişim Teknolojileri (BİT) okuryazarlığından finansal okuryazarlığa, medya okuryazarlığından bilim okuryazarlığına kadar pek çok farklı

okuryazarlık türüne karşılık gelmektedir (MEB, 2023) ve günümüz öğrencilerinin akademik, sosyal ve gelecekteki iş hayatlarında başarılı olmaları için vazgeçilmez hale gelmiştir. Bu okuryazarlık becerileri, öğrencilerin bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilme, karmaşık problemleri çözebilme ve farklı alanlarda etkili iletişim kurabilme kapasitelerini artırmaktadır (Greenhow, 2011).

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, 21. Yüzyılda etkin bir şekilde var olabilme becerisini ifade eder. Öğrenciler, günümüzde eğitim hayatlarının birçok alanında dijital araçlarla çalışmak zorundadır. Bu beceri, teknolojiyi etkin kullanmanın yanında dijital güvenlik, etik kurallar ve bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme gibi konuları kapsamaktadır (Çoban vd., 2019; Voogt ve Roblin, 2012). Finansal okuryazarlık ise bireylerin ekonomik kararlar alırken bilinçli davranmalarını sağlayan temel bir beceridir. Bu beceri, kişisel finans yönetimi, tasarruf, borçlanma ve yatırım gibi konulara hâkim olmayı içerir. Özellikle, erken yaşlarda kazandırılan finansal okuryazarlık becerileri, bireylerin uzun vadede ekonomik refahlarını artırma potansiyeline sahiptir (Lusardi ve Mitchell, 2014). Medya okuryazarlığı, öğrencilerin medya içeriklerini eleştirel bir gözle değerlendirebilme, medya araçlarını etkili ve bilinçli bir şekilde kullanabilme becerilerini kapsayan önemli bir okuryazarlık becerisidir. Günümüzde medya içeriklerine maruz kalma oranı artarken, öğrencilerin bu içeriklerin doğruluğunu sorgulama ve manipülatif bilgiye karşı farkındalık kazanma gereksinimi önem kazanmıştır (Hobbs, 2010).

21. Yüzyıl aynı zamanda insanın doğal yaşamından uzaklaştığı, stresli iş yaşamında etkin bir şekilde var olmaya çalıştığı bir dönemdir. Bu durum, haliyle, insanların sağlıklarını ihmal etmelerine ve çeşitli sağlık sorunları yaşamalarına neden olmuştur. Bu nokta da içinde bulunduğumuz yüzyılda sağlık okur-yazarlığı önemli bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir (Sørensen vd.,

2012). Bu beceri, özellikle doğru sağlık kararları alabilme yeteneği açısından önemlidir (Nutbeam, 2000). İnsanın kendi doğasından ve doğal yaşamından ayrıca çevre bilincinden uzaklaşması, çevre okuryazarlığı becerilerine olan gereksinimi de arttırmıştır. Çevre okuryazarlığı, öğrencilerin doğaya ve çevresel sorunlara yönelik bilinçlerini artıran bir beceridir. Küresel ısınma, biyolojik çeşitliliğin azalması ve su kaynaklarının tükenmesi gibi küresel çevre sorunları, bireylerin bu konuda bilinçli davranmalarını gerektirmektedir (Aggarwal, 2021). Sayısal okuryazarlık, öğrencilerin sayılar, grafikler ve verilerle etkin bir şekilde çalışabilmesini ifade eder. Bu beceri, özellikle günümüz iş dünyasında ve akademik hayatta büyük önem taşımaktadır. Sayısal okuryazarlık, bireylerin karmaşık sorunları çözmelerine veri analizi yapmalarına ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Son olarak Vatandaşlık okuryazarlığı, öğrencilerin demokratik süreçleri anlamalarını, hak ve sorumluluklarını bilmelerini ve aktif birer vatandaş olmalarını hedefler. Bu beceri, öğrencilerin demokratik toplumlara katkıda bulunmalarını sağlayan önemli bir farkındalık yaratır (Westheimer ve Kahne, 2004).

Bu becerilerin gelişimi çeşitli paydaşların iş birliğiyle sağlanabilir. Politika yapıcılar, okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim politikalarında kapsamlı reformlar yapmalı ve bu becerilere yönelik stratejik hedefler belirlemelidir. Nitekim OECD (2019), politika yapıcıların dijital, finansal ve medya okuryazarlığı gibi 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri içeren eğitim programlarını teşvik etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Müfredat geliştirme sürecinde, bu okuryazarlık türleri, ders programlarına entegre edilmeli ve öğrencilere disiplinler arası bir yaklaşımla sunulmalıdır. Bu süreçte, okullara yeterli finansman ve kaynak sağlanması, öğretmenlerin bu yeni becerileri kazandırabilecek donanıma sahip olması için gerekli eğitimlerin verilmesi de büyük önem taşımaktadır (Fullan, 2015).

Okul yönetimleri, öğretmenler ve ebeveynler ise bu becerilerin kazanılmasında doğrudan rol oynar. Okul yönetimleri, öğrencilere medya, finans ve çevre okuryazarlığı gibi alanlarda deneyim kazanabilecekleri öğrenme ortamları sunmalı ve teknolojik altyapıyı güçlendirmelidir (Coiro vd., 2014). Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek yöntemler kullanarak, bu becerilerin günlük yaşamdaki önemini vurgulayan ders içerikleri hazırlamalıdır. Ebeveynler ve sosyal çevre ise öğrencilerin okuryazarlık becerilerini ev ortamında ve toplumsal hayatta desteklemelidir. Aileler, çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırarak, dijital ve medya içeriklerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini teşvik edebilir (Epstein ve Sanders, 2000).

Düşün-tartış: Öğrencilerin okur-yazarlık becerilerini geliştirmek uygulanabilecek etkinliklerin neler olduğunu düşünerek, arkadaşlarınızla tartışın.

Kaynakça

- Aggarwal, A. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. ILO.
- Akpınar, T. ve Küçükgökel, N. Ç. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik algısı ve girişimciliği engelleyen sebepler. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 13-19.
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. ve Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. In Hanu-s-hek E. A., Ma-chin S. ve Woessmann L. (Eds) *Handbook of the economics of education*. Elsevier, pp 1-181.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 604). Freeman.
- Barron, B. ve Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. Jossey-Bass.
- Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Boaler, J. (2022). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative mathematics, inspiring messages and innovative teaching*. John Wiley & Sons.
- Bonwell, C. C. ve Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 191 ASHE-ERIC higher education reports. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Harvard University Press*, 2, 139-163.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Ascd.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence (Multilingual Matters)*. Multilingual Matters.
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G. ve Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. ve Leu, D. J. (Eds.). (2014). *Handbook of research on new literacies*. Routledge.
- Covey, S. R. (2020). *The 7 habits of highly effective people*. Simon ve Schuster.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Çoban, Ö., Bozkurt, S., & Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1059-1071.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- de Lourdes Cárcamo-Solis, M., del Pilar Arroyo-López, M., del Carmen Alvarez-Castañón, L. ve García-López, E. (2017). Developing

- entrepreneurship in primary schools. The Mexican experience of "My first enterprise: Entrepreneurship by playing". *Teaching and Teacher Education*, 64, 291-304.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. ve Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 29-49.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. ve Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. ve Spinrad, T. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psy-chological Inquiry*, 9 (4), 241-273.
- Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*, 26(2), 5-19.
- Epstein, J. L. ve Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In *Handbook of the sociology of education* (pp. 285-306). Springer US.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2015). *Improving Adolescent Literacy: Content Area Strategies at Work*. Pearson.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Gardner, H. E. (2008). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic books.
- Gartner, W. B. (1988). "Who is an entrepreneur?" is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 12(4), 11-32.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them?. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. ve Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466.
- Greenhow, C. (2011). Online social networks and learning. *On the Horizon*, 19(1), 4-12.
- Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143.

- Heckman, J. J., ve Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hitt, M. A., Ireland, R. D. ve Hoskisson, R. E. (1995). *Strategic management: Competitiveness and globalization: Cases*. West Publishing Company.
- Hoover, J. J. ve Patton, P. R. (1995). *Teaching students with learning problems to use study skills: A teacher's guide*. Pro-Ed.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. ve Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jonassen, D. H. (2009). Learning to solve problems: An instructional design guide. *Gifted and Talented International*, 24(2), 153-154.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan.
- Kankaraş, M., De Fruyt, F. ve Primi, R. (2022, August). Theory and empirical practice in research on social and emotional skills. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 993878). Frontiers Media SA.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. ve Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.
- Kolster, R. (2021). Structural ambidexterity in higher education: excellence education as a testing ground for educational innovations. *European Journal of Higher Education*, 11(1), 64-81.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *21 Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Miyamoto, K., Huerta, M. C. ve Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*, 50(2), 147-159.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.

- Neck, H. M. ve Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-267.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, Statistics Canada.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn – Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. OECD Publishing.
- OECD (2015) *Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills* (Paris, OECD Publishing).
- OECD (2018). *PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- OECD, P. (2019). Results (Volume I): What Students Know and Can Do. *PISA, OECD Publishing, Paris*.
- OECD. (2004). Lifelong learning. *Observer*: February, 1–8. Gevonden op 30 juni 2005 op <http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>
- Önür, Z. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life: Pearson New International Edition*. Pearson Higher Ed.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve Hulleman, C. S. (2015). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 151-166.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rotherham, A. J. ve Willingham, D. T. (2010). 21st-century” skills. *American Educator*, 17(1), 17-20.
- Sawyer, R. K. ve Henriksen, D. (2024). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Schonert-Reichl, K. A. ve Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137-151.
- Soh, T. M. T., Arsad, N. M. ve Osman, K. (2010). The relationship of 21st century skills on students' attitude and perception towards physics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 546-554.
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., ... ve (HLS-EU) Consortium Health Literacy Project European. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of

- definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 1-13.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. ve Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley ve Sons.
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Walker, R. J. (1996). Excellence with decency. *Equity and excellence in education*, 29(1), 97-101.
- Westheimer, J. ve Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming learner: Self-regulated overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zins, J. ve Elias, M. (2006). *Social and emotional learning*. Children's needs III: Development, prevention, and intervention.

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI VE YAPAY ZEKÂ¹

Ramazan Atasoy²

Özet

Bu kitap bölümü, öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve eğitimde politika yapıcılar için değişen dijital çağda yapay zekâ araçlarının eğitimdeki etkilerine ve olası gelecek potansiyeline odaklanmaktadır. Eğitimde mükemmellik arayışı gelecek senaryolarına damga vuran yapay zekâ uygulamalarının birey ve okul düzeyinde eğitim sistemlerini derinden etkilediği belirtilmiştir. Yapay zekânın eğitimde öğrenci, öğretmen ve okul müdürlerince kullanılması eğitimde kalite uygulamalarına olumlu yansımaları olduğuna vurgu yapılmakta buna karşın etik ve ahlaki sorunlara yol açabileceğine de işaret edilmektedir. Bölümde, bu ikilem karşısında öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapay zekâ farkındalık eğitimlerine ve yapay zekâ etik çerçevesine gereksinim duyulduğu ortaya konulmuştur.

Giriş

Günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, yapay zekâ (YZ) ile eğitimin kesişme sürecini gelecekteki bir olasılık olmanın ötesine taşımış ve tüm eğitim kurumlarını derinden etkilemeye başlamıştır. YZ en yeni entelektüel alanlardan biri olmasına rağmen araştırma temelleri çok daha önceki yıllara dayanmaktadır. Dördüncü Sanayi Devrimi çağında eğitim kalitesini artırmak için gereken dönüşümün odağında yer alan Eğitim 4.0 çerçevesinin işlevselliğinin

1 Atıf için: Atasoy, R. (2024). Eğitimde mükemmellik arayışı ve yapay zekâ. R. Atasoy, Ö. Çoban, M. T. Yalçın (Eds.). *Eğitimde mükemmellik haritası: Liderlik, beceriler ve başarı* içinde. (ss. 107-136). Eğitim.

2 Doç. Dr., Harran Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9198-074X

sağlanmasında eğitim teknoloji entegrasyonu YZ ile yeni bir boyut kazanmıştır. Bilgisayar, bilgisayarın icadından bu yana en dikkat çekici dönüşümü yaşamaktadır. Son çeyrek yüzyılda bu değişim daha da ivme kazanmıştır ve gelecek çeyrek için beklentiler hayallerin ötesine taşımış durumdadır. Özellikle, Üretken yapay zekâ (ÜYZ) mevcut bilgi ve birikimleri gölgede bırakacak gibi durmaktadır.

ÜYZ, 2022'nin sonlarında metin, resim, video, müzik ve yazılım kodları gibi çıktılar üretebilme yeteneği ile insan kabiliyetlerini taklit eden ve kişisel bir asistan gibi sorulara cevap verebilen ChatGPT'nin lansmanı ile tüm dünyanın odağına yerleşmiştir ve Ağustos 2024 tarihi itibarı ile haftalık 200 milyon yeni aktif kullanıcı sayısı barajını aşarak tarihin en hızlı büyüyen uygulaması haline gelmiştir. Şimdi milyonlarca insan ÜYZ'yi günlük yaşamlarında kullanmaktadır ve bu modellerin alana özgü YZ uygulamalarına uyarlanma potansiyeli sınırsız görünmektedir. Ayrıca, ChatGPT'ye alternatif olarak [Alpaca, Bard, Chatsonic, Copilot, Ernie, Hugging Chat, Jasper, Llama: Open Assistant, Tongyi Qianwen, YouChat vs.] YZ modellerinin sayısı da her geçen gün artmaktadır.

Günümüzde YZ bilgisayarlara hayat vermekte, onları çok daha kapsamlı araçlar haline dönüştürmekte, insanlara bilgiye erişim ile bilginin işlenmesinde ve karar verme süreçlerinde devasa kolaylıklar sağlamaktadır. Buna karşın, her geçen gün YZ destekli robotlar, insanoğluna karşı üstünlük kazanmaktadır. Ayrıca her geçen gün insanlık onlara daha fazla bağlanmakta; her geçen gün daha fazla insan tüm yaşamlarının enerjisini mekanik yaşamın gelişimine adamakta, dahası makinelerin bağımlısı ve kısmen kölesi olmaktadır. Diğer bir ifadeyle ekonomiden, eğitime, sosyal yaşamdan oyun ve eğlencelere kadar her alanda otomatikleşen, robotlaşan bir yaşam insanlığı kuşatmaktadır. İnsan ve makine arasındaki farkın bulanıklaştığı, insanlık ve teknoloji arasındaki çizginin kaybolduğu yeni bir dünya

düzeni inşa edilmektedir. YZ yaşam biçimimizi temelden değiştirmekte ve her geçen gün daha çok etkisi altına alarak yeni bir çağ olmayı vaat etmektedir. Peki okul örgütü açısından ve öğrencilerin bilişsel gelişimleri açısından bu ne anlama gelmektedir? YZ'nin kullanım sıklığı dikkate alındığında okulun kendisini nasıl dönüştürmesi gerektiği üzerine odaklanması kaçınılmaz gibi durmaktadır.

Türkiye'de eğitimde yapay zekâ uygulamaları öğrenciler ve öğretmenler için henüz varoluşsal fırsat ve tehdit radarına pek girmemiştir. Bununla birlikte, YZ'nin toplumumuzda daha yaygın hale gelmesi muhtemeldir. Nitekim, birçok öğrenci ve öğretmenin basit düzeyde de olsa kullanım ağına katıldığı söylenebilir. Bu noktada YZ'ye bağlı teknolojik hataların ya da kazaların telafisi çok güç olabilir. Sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri zayıf olan öğrencilerin YZ destekli uygulamalarda daha çok hata yapma olasılıkları bulunmaktadır. YZ destekli bir uygulamanın kararları neden verdiğini, sunduğu bilginin ne kadar doğru ve etik olduğunu sorgulayamayan bireyler için tehlike daha büyüktür. Bu bağlamda eğitimde politika yapıcılar ve okulların YZ farkındalığı ve YZ eğitimleri konusunda daha proaktif olmaları gerekmektedir.

Yapay Zekâ

YZ, bilişsel yetenekler, öğrenme, uyum sağlama ve karar verme yetenekleri ile karakterize edilen insan benzeri zekâyâ sahip bilgisayarlar, makineler ve diğer teknolojik araçlarla sonuçlanan yeni bir disiplin ve bunun sonucunda ortaya çıkan yenilikler ve gelişmeler (Chen vd., 2020) olarak tanımlanabilir (Coppin, 2004). YZ makinelerin yeni durumlara uyum sağlama, karşılaşılan zorluklarla başa çıkma, problem çözme, soruları yanıtlama, plan yapma ve genellikle insan zekâsıyla ilişkilendirilen çeşitli işlevleri yerine getirme kapasitesi olarak görülebilir (Coppin, 2004, s. 4). YZ herhangi bir gözlemeye zeki gibi görünecek şekilde hareket eden sistemlerin incelenmesidir. Daha derin bir yaklaşım

ise bilgisayarlara insan benzeri işlevleri yerine getirme yeteneği kazandırma girişimi olarak da yorumlayabiliriz. Bu tanımlardan hareketle, YZ'nin bilgisayar teknolojileri, bilgisayarla ilgili sistemler ve bilgi iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ve ilerlemelerin bir sonucu ve tepe noktası olduğu anlaşılmaktadır.

YZ çıktıları hakkında YZ farkındalığı olmayan öğrenci nasıl mantık yürütebilir, nasıl yorumlayabilir, o makine öğrencinin kavrayamayacağı boyutlarda düşündüğünü nasıl anlayabilir? YZ farkındalığı bu bağlamda okul örgütlerinin yeni ajandasında kritik bir rol oynamaktadır. Zira makineler kendisine söyleneni yapar ve karşıt talimatların yokluğunda, kapatılmak istememek gibi kendi dürtülerini takip edecektir. Varoluşsal risk açısından bakıldığında, özyinelemeli kendini geliştirme özelliğine sahip YZ'nin zekâsının son derece hızlı bir şekilde artabileceğidir. Bu, YZ'nin daha akıllı hale katlanarak gelebileceği, belli bir kritiklik eşiğe ulaştıktan sonra zekâsında büyük bir sıçrama yapabileceğidir. Kuşkusuz bu durum eğitim sistemlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini derinden etkileyecek gibi durmaktadır. Henry Ford'un, normların ötesine geçmek ve iş yapma yöntemlerini yeniden tasarlamak gerekliliği üzerindeki inovasyon metaforunda belirttiği gibi, insanların genel beklentisi olan *atları daha hızlı koşar hale getirmek* yerine, atın ötesinde *otomobil üretmek* gibi keşfedici bir çözüm geliştirmek yaklaşımı ile eğitimde yenilikçi uygulamaları hayata geçirmek gerekmektedir. Steve Jobs'un müşterilerin *telefonların tuş takımlarının küçültmesi* isteklerine *dokunmatik telefon üretmesi* gibi yenilikçi fikirler alışılmışın dışında düşünmek, geleceği farklı okuma becerisinin dışı vurumudur. Gelecek eğitim senaryoları içerisinde, YZ destekli uygulamalar eğitim örgütlerini de derinden etkileme potansiyeli taşımaktadır. Nitekim, araştırmalar YZ'nin eğitim kurumları tarafından farklı biçimlerde yaygın olarak benimsendiğini ve kullanıldığını ortaya koymaktadır (Chen vd., 2020).

Eğitimde Yapay Zekâ

Doğası gereği değişime her zaman açık olan eğitim, bireysel ve sosyal fayda ve sorunları beraberinde getiren yapay zekânın geliştirilebileceği alanlardan birisidir. Eğitimin sosyal boyutu aynı zamanda titiz etik ilkelere bağlı kalınmasını gerektirir. Okul örgütleri, öğrenmenin büyük bir kısmının sosyal ve işbirlikçi ortamlarda gerçekleştiği yerlerdir ve öğretmenler öğretimin planlanması, uygulanması, şekillendirilmesi ve yönlendirilmesinde büyük rol oynarlar. Öğretimsel süreçlerin herhangi bir safhasına konu olabilen YZ'nin eğitimde etik ve ahlak ilkelerle çerçevelenmesi birey ve toplum sağlığı açısından oldukça önemlidir.

EYZ literatürü, eğitimcilerin öğretme ve öğrenmede YZ destekli yenilikçi uygulamaları denerken öğretim süreçlerindeki olası risklerini nasıl en aza indirebilecekleri konusunda fikir vermektedir. Bu bağlamda, bilgi işleme ve bilgi üretimi konusunda geniş kapsamlı ÜYZ uygulamalarının eğitim için potansiyel olarak büyük etkileri olabilir. Çünkü bu uygulamalar insan öğrenmesinin temelini oluşturan üst düzey düşünme yetenekleriyle karakterize edilmektedir. ÜYZ araçları, bilgi ve ürün üretiminin bazı temel seviyelerini otomatikleştirdiği bir süreçte okullar ve dolayısı ile eğitimde politika yapıcılar öğrencilerin neyi, nasıl öğrendiklerini analiz etmek durumundadırlar.

Bilgisayar ve diğer ilgili teknolojilerin eğitimde kullanılmadığı evrede, eğitimler mekanik olarak eğitsel etkinliklerini sürdürüyor ya da doğal insan çabasının saf uygulaması yoluyla ve geleneksel yöntem ve talimatlar yoluyla öğretim süreçleri işlevini yerine getiriyordu. YZ başlangıçta bilgisayarlar ve özellikle de kişisel bilgisayarların gelişimi ve yaygınlaşmasıyla ve bilgisayarla ilgili teknolojiler biçiminde hayatımıza girmiştir. Bilgi işlem teknolojilerindeki gelişmeler, bilgisayarların eğitim sektörünün farklı bölümlerinde, daha spesifik olarak, sınıf etkileşimlerinde bilgisayar destekli öğretim ve öğrenimin geliştirilmesi gibi

eğitim kurumlarındaki farklı birimlerde kullanılmıştır (Chang vd., 2024). EYZ, yazılı kompozisyonların oluşturulması veya hibrit zekâ yaklaşımlarının kolaylaştırılması gibi belirli eğitim çabalarında devrim yaratma kapasitesine sahip yıkıcı bir teknoloji olarak ortaya çıkmıştır (Järvelä vd., 2023). Özellikle internetin yaygın kullanımı ile, web tabanlı ve çevrimiçi akıllı eğitim sistemlerine geçiş yapılmış ve nihayetinde gömülü bilgisayar sistemlerinin kullanımıyla birlikte, diğer teknolojilerle birlikte, eğitimde okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin görevlerini ve işlevlerini bağımsız olarak veya iş birlikleriyle yerine getirmek için insansı robotların ve web tabanlı sohbet robotlarının kullanımına geçilmiştir. Bunu tetikleyen spesifik itici güç bilgisayarlarda ve bilgisayarla ilgili teknolojilerde, ağ, internet, dünya çapında web ve görev odaklı farklı programlar ve yazılım paketleri de dahil olmak üzere artan işlem, hesaplama ve diğer yetenekler gibi gelişmeler, bilgisayarların eğitim sektöründe farklı şekillerde uygulanmasını tetiklemiştir.

YZ, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki bilindik ezberleri sorgulanabilir kılmaktadır. Bir yönü ile de son yıllarda eğitim araştırmacılarının odağındaki kişiselleştirilmiş eğitim ve kapsayıcı eğitimin kapılarını ardına kadar açmaktadır. Tüm öğrencilerin kişiselleştirilmiş destek ve kapsayıcı öğrenme fırsatları aldığı, gelişmiş rehberlik için öğretmenlerle daha güçlü bağlantılar kurduğu ve başarılarının uygun bir şekilde tanındığı ve değerlendirildiği bir eğitim, birçok eğitim sisteminin hayallerini süslemektedir. Hemen herkesi büyüleyen EYZ'nin vaatleri dikkat çekici ve ikna edici olsa da kullanımı ve sınırlarının kontrolü sorumlu ve bilinçli bir şekilde benimsenmesi, farkındalık eğitimlerinin verilmesi ve uygulamalarının denetlenmesi okul örgütleri için zorlayıcı olabilir.

EYZ uygulamaları bireylerin potansiyelini gerçekten gerçekleştirebilir, herkes için kaliteli eğitime eşit erişim sağlayabilir ve okul gelişimini destekleyebilir.

EYZ uygulamaları okul yönetiminin idari görevleri otomatikleştirerek, öğretmenleri öğretim ve öğrencilerle kişiselleştirilmiş etkileşimlere daha fazla odaklanmaları için serbest bırakarak, öğretmen liderliğindeki öğretimin yerini almak yerine öğretimin niteliğini geliştirerek eğitimi destekleyebilir. Bu bağlamda eğitimde yapay zekâ uygulamalarının çeşitli öğrenci demografik özellikler arasındaki eşitsizlikleri ele alması ve herkes için eğitim perspektifiyle erişilebilirliği sağlayarak iş birliği içinde ve eşitliğe odaklanarak tasarlanması oldukça önemlidir.

Eğitimde yeni teknolojilerin benimsenmesi ve kullanılması, yapay zekâdan eğitim sektöründe de yoğun bir şekilde yararlanılmasına olanak sağlamıştır. YZ destekli robotlar ya da insan konuşmasını “anlayabilen” ya da en azından insan ifadelerinden bazı anlamlar çıkarabilen ve bu ifadelere dayalı eylemler gerçekleştirebilen sistemler artık hayatımıza girmiş durumda. Bu tür sistemler akıllı bir şekilde davranmak için değil, sadece bazı yararlı işlevler sağlamak için tasarlanmış olabilir. Ancak kullandıkları yöntemler insanların zeki davranışlarıyla örtüşmektedir.

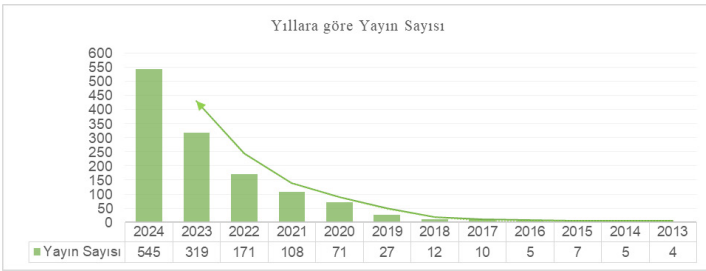
YZ'nin eğitime dahil edilmesi bireysel ve kurumsal kullanıcılar için yenilikçi öğrenme fırsatları, kişiye özel öğrenme fırsatları, akıllı özel ders, öğrenme değerlendirmesi, veriye dayalı akıllı okul yönetimi ve okul terkinin önlenmesi gibi bir dizi potansiyel avantajlar sunmaktadır. Ancak, YZ'nin öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin yeteneklerini geliştirme ve değiştirmedeki artan rolü etik hususlar üzerine tartışmaları ve kaygıları da artırmaktadır. Tüm dünyada büyük ilgi gören bu yeni dijital yeterlik, araştırmacı ve politika yapımcıların teorik çerçeve ve planlama eksikliği ve öğretmenlerin sınırlı pratik deneyim ikilemiyle karşı karşıyadır. Çin, Singapur, Japonya ve Amerika'da yapay zekâ eğitimi sınırlı olarak verilse de büyük bölgesel farklılıklar bulunmakta ve sunulan içerikler nispeten eski, tekrarlayıcı ve monotondur (Huang, 2021).

Okul düzeyinde, ilk ve orta öğretimdeki öğrencilere YZ temellerinin tanıtılmasını desteklemek için son birkaç yılda farklı girişimler ortaya çıkmıştır. Bu girişimler bazen öğretmenlerin inisiyatifiyle ortaya çıkarken, bazen de Eğitim Bakanlığı'nın girişimleriyle teşvik edilmektedir. Eğitim Bakanlığı düzeyindeki YZ politika uygulamaları bağlamında Schiff (2022) plan ve beklentileri özetleyen ulusal yapay zekâ politika stratejileri yayınlayan 30 ülke tespit etmiştir. Schiff (2022) YZ'nin eğitimde kullanımına ilişkin bu politika strateji belgelerinde tartışmaların çoğunlukla araçsal olduğuna ve YZ'nin etik ve toplumsal etkisinin göz ardı edildiğine dikkat çekmekte ve bu araçsallığın endüstri ekosistemi içerisinde YZ'ye hazır bir işgücü geliştirmeye odaklandığına vurgu yapmaktadır.

Eğitimde yapay zekâ çok daha yeni, etki potansiyeli yüksek, vaat ve tehditleri hakkında çok az bilgi sahibi olduğumuz dinamik bir disiplindir (Heffernan ve Heffernan, 2014). EYZ birkaç açıdan olgunlaşma evresinde ve günlük öğretim ve öğrenme faaliyetlerinde somut uygulamalar potansiyeli bulunmaktadır. Bununla birlikte, EYZ öğrenme fırsatları aracılığıyla özgür ifadeyi, bağımsız ve eleştirel düşünmeyi teşvik edebilir (Richardson ve Milovidov, 2019). Yakın gelecekte bu alanda ilerlemeler kaydedilmeye devam edecektir, dolayısıyla bir noktada geleceğin sınıflarında sıralar arasında gezinebilen, öğrencilerden dönüt alabilen ve gelecekte ne olursa olsun eğitim ve öğrenim ekipmanlarını kullanabilen robotlar bekleyebiliriz.

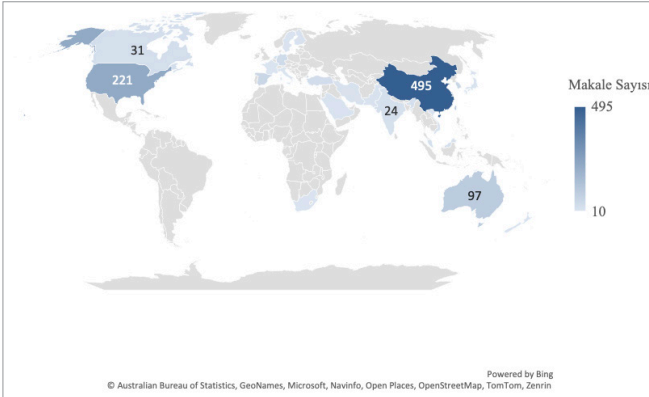
YZ geleceğin bu eğitim dünyasına nasıl entegre edilecek? Önümüzdeki 10 yıl içinde eğitimin ne olacağını, nereye gidebileceğini ne düzeyde kestirebiliyoruz? Dijital ortamlar öğrencileri dijital obeziteye mi sürüklemektedir? Akıllı sınıflar ve akıllı robotlar okul ve öğretmen rollerini ne derece etkileyecektir? Bu ve buna benzer bir yığın soru sebebiyle, pedagojik çevrelerde yoğun bir tartışma yaşanmaktadır ve bu tartışma, esasen bilgisayarların eğitimde kullanımının gerekçelendirilmesine ilişkin daha geniş bir tartışmanın

parçasıdır. Bu bağlamda eğitim kurumları ve öğretmenler hangi tür kullanımlara izin verildiğini, hangi kullanımların yasaklandığını ve hangi kullanımların ek değerlendirme adımları gerektirdiğini bilmelidir. Yenilikçi ve iş birlikçi öğretmenlerin EYZ'ye daha çok duyarlı oldukları ve öğretimsel etkinliklerini hem çeşitlendirmek hem de değişime uyum sağlamak için daha istekli olduklarını gösteren kanıtlar bulunmaktadır. Konu ile ilgili araştırma makalelerinde de belirgin bir artış görülmektedir.



Şekil 1. Web Of Science'da Yapay Zekâ ve Eğitim Konulu Makaleler

Kaynak: Web of Science veri tabanından yapay zekâ ve eğitim başlıklı veriler doğrultusunda üretilmiştir.



Şekil 2. Web Of Science'da Yapay Zekâ ve Eğitim Konulu Makalelerin Ülkelere Göre Dağılımı

Kaynak: Web of Science veri tabanından yapay zekâ ve eğitim başlıklı veriler doğrultusunda üretilmiştir.

Şekil 1 ve 2, Web of Science’da yapay zekâ ve eğitim konulu makalelerin son yıllardaki görünümünü göstermektedir. Son on yıl içerisinde yapay zekâ ve eğitim içerikli makalelerde trend artarak devam etmektedir. Bu makalelerin yayınlandığı ülkelere bakıldığında Çin ve ABD’nin başı çektiği görülmektedir (Şekil 2). YZ destekli uygulamaların özellikle bu iki ülkede daha çok öne çıkması ülkelerin sosyoekonomik görünümüyle de ilişkili olabilir. Türkiye’de bu alanda yayınlanan makale sayısı ise 35 adettir.

YZ okul örgütlerinde özellikle geleneksel yöntemlerin çok yavaş olduğu durumlarda faydalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi gibi kombinatoryal problemler, geleneksel bilgisayar bilimi teknikleriyle iyi bir şekilde çözülemez. Bu gibi durumlarda, her ne kadar çok kullanımına rastlamasak da YZ tarafından sağlanan sezgisel yöntemler ve teknikler mükemmel çözümler sağlayabilir. Bununla birlikte, YZ artık geleneksel olarak anlaşıldığı gibi sadece bilgisayarlar ya da masaüstü ve diğer bilgisayar uygulamaları ile sınırlı değildir. Gelişmiş eğitim sistemlerinin YZ, benzer öğretmen görevlerini yapmak için basit bilgisayarlardan, öğretmenlerle veya bağımsız olarak çalışan robotlar ya da iş birlikçi robotlar (kobot) [insanların işlerini yapmalarına yardımcı olmak için onlarla birlikte çalışan robot iş arkadaşı] ile entegre sistemlere geçiş yapmaktadır (Timms, 2016). Eğitimde YZ’deki bu geçiş uyarlanabilir öğrenme sistemleri, akıllı özel ders sistemleri ve idari süreçlerin ve öğrenmenin kalitesini artıran diğer sistemler, akıllı sınıflar ve eğitim kobotları gibi bilgisayara gömülü sistemlerin kullanımını öne çıkartmaktadır.

Öğrencinin ne bil(me)diği ile ilgili geri bildirimler ve pedagoji hakkında öğrendiklerimizin çoğu robotlara aktarılabilir. Bunu yapmak, kötü amaçlı kullanımların ve kişisel verilerin güvenliğini sağlamak koşuluyla öğrencinin duygusal durumunun ne olduğunu algılamamanın ve onlarla farklı şekillerde etkileşime girmenin daha fazla yolunu sunacaktır.

Bu, EYZ için çok teşvik edici olabilir ve öğretim yöntem ve tekniklerimizi genişletmemize olanak sağlayacaktır. YZ destekli araçlar ya da insanımsı robotların akıllı sınıflara yerleştirilmesi, sınıftaki çok sayıda sensörden gerçek zamanlı veri akışları üretecek ve öğrencilere odaklanarak büyük ölçekte veri elde edilmesine ve sınıfın daha geniş ortamında nasıl davrandığına dair bilgi toplanabilecektir.

Öğretmenler ve Akademisyenler için Yapay Zekâ

Bir öğretmen sınıfta hangi konuda yardım ister? YZ destekli uygulamalar öğretimde ne derece faydalı olmaktadır? Gelecekte öğretmenlerin yerini ve rolünü robotlar alabilir mi? Öğretmen liderliği için YZ araçlarının etkisi gelecekte nasıl şekillenir? Bu ve benzeri soruların eğitim yönetimi alanında sıklıkla tartışıldığı bir dönemden geçiyoruz. Elbette, kişisel bilgisayarların, akıllı cihazların ve internet erişiminin eğitim ortamlarına dahil edilmesi çok sayıda öğrenci ve eğitimci için önemli olmuştur. Ayrıca, pedagoji alanındaki teorik gelişmeler, becerileri öğrenmek ve bunları uygulamak arasında sürekli bir ileri-geri gitmeyi gerektiren ve hızla gelişen dijital teknolojilerin örneklediği gibi, okul çağı öğrencilerine ek olarak yetişkin öğrencilerinin proaktif rolü giderek daha fazla öne çıkmaktadır. YZ destekli bu dijital teknolojiler aynı zamanda mesleki gelişimde bireysel seçimin rolünü kolaylaştıran bir dizi öğrenme aracına bireysel erişim sağlamaktadır.

EYZ, öğretmenlerin ve akademisyenlerin yenilikçi öğretim uygulama içerikleri oluşturmalarında faydalı metinler ve diğer eğitsel çıktılar üretmelerine yardımcı olabilir. YZ daha kişiselleştirilmiş, esnek, kapsayıcı ve ilgi çekici bir öğrenme imkânı sunabilir. Öğretmenlere ve öğrencilere yalnızca ne öğrenildiğine değil, aynı zamanda nasıl öğrenildiğine ve öğrencinin nasıl hissettiğine de yanıt vermelerini sağlayan araçlar sağlayabilir. Öğrencilerin iş piyasasının aradığı nitelikli bilgi ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir ve öğretmenlerin daha sofistike öğrenme ortamları

yaratmalarına yardımcı olabilir. Yapılması planlanan etkinliğe erişmek için doğru grubun oluşturulmasını sağlayarak ya da tek tek öğretmenlerin başarması oldukça zor bir görev olan doğru zamanda hedefe yönelik destek sağlayarak işbirlikçi öğrenmeyi mümkün kılabilir. Ancak bu her zaman basit bir süreç değildir.

YZ araçlarının kullanımı daha sofistike çıktılar üretebilmek için donanımlı ve bu alanda eğitim almış insan girdisine ihtiyaç duyar. İstenilen çıktıya ulaşabilmek için doğru komutlarla yol alınması ve elde edilen bilgi ve içeriğin iyi süzülmesi ve sorgulanması önemlidir. Bu, eğitimcilerin ÜYZ konusunda mesleki gelişimlerine yatırım yapmalarını gerektirir. Ancak ÜYZ çıktılarını kullanmada daha savunmasız durumda olan öğrencileri daha büyük bir tehlike beklemektedir. Sorun şu ki, hangi ÜYZ kullanılırsa kullanılsın özellikle öğrencilerin üst düzey becerilerden olan sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve eleştirel düşünme süzgecinden geçirmeden kabul edebilecek olmalarıdır.

EYZ bağlamında öğrenciye ve öğretmene yönelik öne çıkan uygulamalara örnek olarak CENTURY platformu örnek olarak gösterilebilir. Platform, belirli bir öğrenci için öğrenme materyalleri aracılığıyla uyarlanabilir bir öğrenme için en iyi yol hakkında kararlar verebilmektedir. Bu karar verme sürecinde CENTURY platformun yapay zekâsı öğrencilerin neleri öğren(me)diklerini, biçimlendirici değerlendirme verilerine ve tanılama testlerine verdikleri yanıtlar çerçevesinde, onların güçlü ve zayıf yönlerini ve bilgi eksikliklerini ölçebilmektedir. YZ bu değerlendirme sonucunda öğrenci için optimum öğrenme iskelesi oluşturmaktadır. Bu sayede öğrenciler platformu kullanarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilmekte ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini görebilmekte ve gelişim alanları hakkında daha derin bilgi sahibi olabilmektedirler. Bu YZ platformu öğretmenlere de veri analitiğinden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlere öğrenci ve sınıf

ilerlemesi hakkında içgörüler sağlayarak hem iş yükü ve harcanan zamanı azaltmaya ek olarak öğrencilere daha etkili bireysel destek sağlayabilme fırsatı sunabilmektedir (Baker ve Smith, 2019).

Yakın gelecekte YZ destekli ve muhtemelen insansı robotlar öğretmenlerle ve öğrencilerle etkileşime girecek gibi duruyor. İnsansı bir robot sınıfta hem öğretmen hem de öğrenciler açısından önemli olacaktır. Önümüzdeki çeyrek yüzyılda okullara daha fazla insansı robotlar girdikçe öğretim süreci farklı bir boyuta evrilecektir. Sınıflarda eğitim amaçlı kobotlara yönelik Japonya, İsviçre, Singapur ve Güney Kore, gerçeğe daha yakın robotlarla öğrenimde nasıl kullanılabileceği hedefinin peşinden gitmektedir. Eğitici kobotlar, iyi tasarlandıkları takdirde, tıpkı şu anda bir öğretmen yardımcısı gibi sınıfta sosyal bir rol üstlenebilir. Bu kobotlar öğrenci ve öğretmenlerin dilini anlayarak, jest mimiklerini okuyarak ve duygularını algılayarak birlikte çalışmaya ne kadar yatkın olacaklar? Bu, sınıfta öğrenme için çok önemli, motive edici ve ilgi çekici olabilir. Düşünün, sınıfta birden fazla kobotlar var ve hem öğretmen hem de öğrencilerle etkileşim kurabiliyor. Mesela, sınıfın en arka sağ köşesindeki bir öğrencinin köşedeki öğrenci grubunun bir deney düzeneği kurmakta sorun yaşadığını fark edip öğretmene geribildirim verdiğini ya da öğrenciye bireysel destek sunduğunu. Böyle bir robotta somutlaşan bir EYZ sistemi gruba gidebilir, deney düzeneğini kontrol edebilir ve ardından öğrenmeye yardımcı olmak için özel ders ve destek verebilir.

Sınıflar, öğretmenin yalnızca sınıf yönetimi değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinde de desteklenmesini sağlayacak sensörlerle donatılabilir. Bu sensörler *etik ilkelere bağlı kalmak kaydıyla* öğrencilerin bulunduğu yeri takip edebilir ve onların konuşma tonundaki duygusal değişiklikleri analiz ederek, kişinin ruh halini algılayabilir. Tüm öğrenciler, bu portatif ve duyarlı cihazları takarsa sınıf

yönetimine katkı sağlanabilir. Örneğin, bir öğrenci sınıftan izinsiz ayrıldığında, derse dikkatini veremediğinde öğretmen bu durumu anında fark edebilir. Ayrıca, bir öğretmen için, bir grubun diğer gruplardan daha gürültülü olduğunu tespit etmek nispeten kolaydır. Ancak, öğrencilerin görevle ilgili tartışmalara katılmadıkları için sessiz kaldıklarını anlamak daha zor olabilir. Bu tür rozetlerin zamanla kullanımı, sınıftaki küçük grup çalışmalarının tipik davranış kalıplarını belirlemek için veri toplama imkânı sağlar. Böylelikle, akran zorbalıkları, sapkın davranışlar veya görev dışı hareket eden öğrenciler tespit edilebilir. Bu sayede öğretmen, sınıf içinde dolaşırken hangi gruplara daha fazla odaklanması gerektiğini kolayca anlayabilir. Alternatif olarak, bu veriler doğrudan bir eğitim robotuna aktarılabilir ve robot, rehberliğe ihtiyaç duyan gruplarla ilgilenebilir. Tüm bunlar eğitimde etik sorunu bağlamında ele alınması gerekebilir ve sınıf içi aşırı kontrolcü bu tür uygulamalar öğrencileri, öğretmenleri ve öğretimi doğal macerasından uzaklaştırabilme tehlikesini de beraberinde getirebileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda teknolojinin dönüştürdüğü sınıflar bireyin doğal yaşamdan koparmadan nasıl entegre edilebileceğine de odaklanmayı zorunlu kılmaktadır.

Okul yöneticileri YZ destekli uygulamaları ve platformları idari işlerde kullanırken, akademisyenler ve öğretmenler öğrencilerin ödevlerini gözden geçirme, not verme ve zengin ders içeriği sunumu hazırlama gibi farklı eğitsel işlevleri daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmeye odaklanmaktadır ve öğretim faaliyetlerinde daha yüksek kaliteye daha kısa bir sürede ulaşabilme fırsatı yakalayabilmektedirler. Araştırmalar, YZ'nin eğitimler tarafından öğretim amaçlı veya pedagojik bir araç olarak farklı şekillerde hızlı bir şekilde benimsendiğini ve kullanıldığını göstermektedir.

YZ'nin öğretim amaçlı veya pedagojik bir araç olarak kullanılması, eğitimin bu yönü üzerinde büyük bir etkiye

sahip olduğuna ve eğitim süreçlerinin kalitesini artırdığına işaret etmektedir. Bu bağlamda verimlilik ve kalite, ilgili içeriğin müfredata uygun olarak ve öğrencinin özel ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda sunulması ile ölçülürken, etkinlik ise öğrencilerin ya da öğrenenlerin öğrenmeyi benimsemesi ve akılda tutması ya da öğrenmeyi başarması ile değerlendirilmektedir. Ancak, Rudolph ve arkadaşları (2023) ChatGPT gibi araçların yüksek öğretimde öğrenci çalışmalarının özgünlüğünü sınırlayabildiğine ve öğrenci ödevlerinin değerlendirmesinin zorlaştırdığına yönelik kaygılardan dolayı, akademisyenlerin geleneksel değerlendirme stratejilerini kullanmaya devam etme eğiliminde olduklarına dikkat çekmektedir. Bu durum, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrenciler için de geçerlidir ve her ne kadar akademik kaynaklara erişim, yorumlama, özetleme ve sentezleme gibi bir dizi avantajları sunsa da YZ araçlarının araştırma özgünlüğünü köreltebilmektedir.

2000’li yıllardan önce, akademik çalışmalardaki intihal, dilbilgisi ve çeviri kaynaklı dil hatalarını tespit etmek zorlu bir süreçti. YZ öncesi evrede akademisyen ve öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ödevlerini değerlendirme süreçleri ve özellikle çalışmalarda intihal olup olmadığını tespit etmek oldukça zahmetli ve zaman alıcı bir işti. Günümüz teknolojinin sunduğu imkanlar sayesinde bu devasa iş yükü ödevlerinin dijital ortamda daha verimli bir şekilde değerlendirebilir hale gelmesi, teknolojinin getirdiği büyük avantajları göstermektedir. Dolayısı ile, YZ akademik/eğitsel çalışmaları arama, bulma, yorumlama, özetleme, analiz etme, ilgili araştırma(cı)ları bulma, ana fikrini çıkarma ve değerlendirme gibi süreçleri büyük ölçüde kolaylaştırmış ve hızlandırmıştır. Bu araçlar sayesinde intihal tespiti daha hızlı ve kesin bir şekilde yapılabilenekte, dilbilgisi hataları otomatik olarak düzeltilebilmekte ve öğrencilerin performansları daha doğru bir şekilde değerlendirilebilmektedir. Ayrıca, teknolojinin sağladığı iletişim imkanları sayesinde eğitimler, okul

ortamları dışında zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde çeşitli platformlar üzerinden çevrim içi ve hibrit uygulamalar sayesinde derslerini sürdürebilmekte ve öğrencileriyle etkileşimde bulunabilmektedirler. Bu, hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin eğitim süreçlerini daha esnek ve erişilebilir hale getirmektedir. Öte yandan, YZ destekli sistemler makine öğrenimi ve uyarlanabilirlikten yararlandığı için müfredat ve içerik öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda özelleştirilebilmekte ve kişiselleştirilebilmektedir. Bu da, öğrenme ve kalıcılığı teşvik ederek öğrencilerin deneyimini ve genel öğrenme kalitesini artırma potansiyeli taşımaktadır. Bu senaryo, teknolojinin eğitimi nasıl dönüştürdüğünü ve akademik dünyadaki süreçleri nasıl iyileştirdiğini etkili bir şekilde yansıtıyor. Diğer bir ifade ile, teknoloji kaynaklı YZ uygulamalarının eğitim alanında sağladığı bir dizi yenilikler, akademik ve eğitsel süreçlerin etkinliğini ve verimliliğini önemli ölçüde artırmış durumda görünüyor. Eğitimcilerin daha önce karşılaştığı zorluklar, bu teknolojik gelişmeler sayesinde daha kolay yönetilebilir hale gelmektedir, akademik dünyada yeni fırsatlar, kolaylıklar ve imkanlar sunmaktadır (Durnalı ve Çoban, 2024). Gerçekten de, Course Hero, Gradescope AI, Fetchy, DeepTutor, AutoTutor, Socrat, MatGPTPro, Cognii, century Tech, Carnegie learning, Automated Essay Scoring, Ivy, Century ve Knowji gibi programlar, öğrenen yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kişiselleştirme ve kişiselleştirilmiş içeriği teşvik eden, böylece öğrenenlerin deneyimini geliştiren ve belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşılmasını teşvik eden öğrenen merkezli programlar hem eğitimcilerin hem de öğrenenlerin işini oldukça kolaylaştırmaktadır. ZipGrade, ClassPoint AI, ExamSoft, Sensteps, Woodclap Quiz Wizard, Quesgen, QuizGecko, Kahoot gibi ölçme araçları öğrenci ve öğretmenlerin dikkatini çeken ve öğretim kalitesini ve etkinliğini destekleyen diğer teknoloji tabanlı uyarlanabilir YZ araçlarından sadece birkaçıdır.

Öğrenme eyleminin nasıl yapılandırılacağı ve öğrencilere kalıcı öğrenmelerini sağlayacak şekilde nasıl yardımcı olunacağı konusunda pedagojik bilgi, birikim ve deneyimlerimiz halihazırda oldukça fazla. Ancak, okullar arası başarı ve kalite farkı da özellikle az gelişmiş ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde çok belirgin olduğu uluslararası değerlendirmelerde rapor edilmektedir. Kuşkusuz bu makasın bu denli açık olmasında sosyoekonomik düzey etkili olmaktadır. Zira, okullar farklı sosyoekonomik yapılardan gelen heterojen ve dinamik örgütlerdir. Ortalama bir sınıfta 20-30 farklı hazır bulunuşlukları ve öğrenme hızlarına sahip öğrencilerden oluşur. Bu heterojen yapı içerisinde öğretmenler öğretimlerini kişiselleştirmede/özelleştirmede ya da farklılaştırmakta ve öğrencilerin farklı görevler üzerinde farklı hızlarda çalışmasını sağlamakta YZ destekli robotlardan yararlanabilirler. Bu bağlamda her ne kadar tüm eğitim sistemleri için bu değişim uzak gibi görünse de gelişmiş ülke eğitim sistemleri için yakın bir gelecekte olağan ve standart bir uygulamaya dönüşebilir. Bu yakın gelecekte olması muhtemel dönüşümle birlikte sınıfta eğitici kobotların işe koşulması, öğretmenin öğretimi farklılaştırmasına yardımcı olabilecek, böylece öğrenciler daha özel bir eğitim alabileceklerdir. Kuşkusuz bu dönüştürücü ve yenilikçi vizyon akıllı öğrenme sistemleri ile bütünleştiginde kobotlar etkileşim kurarken öğrencileri izlemek; ekstra yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek ve onlarla ilgilenmek; öğrencilerin katılımını ve ilgisini çekmek ve bir öğrencinin sahip olabileceği soruları yanıtlamak gibi ekstra etkinlikler ve destekler sunabilir.

Öğretmenler, iş yüklerini azaltmak, öğrencilerinden içgörü elde etmek, sınıf içi yenilikçi eğitim uygulamalarını daha işlevsel kullanmak ve gerektiğinde ek rehberlik ve destek sağlamak için öğretmene yönelik EYZ araçlarını kullanabilirler (Baker ve Smith, 2019). Bu EYZ sistemleri, değerlendirme, intihal tespiti, yönetim ve geri bildirim

mekanizmalarını otomatikleştirerek öğretmenlere öğretimsel süreçlerde yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Yapay zekâ destekli uygulamalar bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri hakkında daha detaylı rehberlik desteği sunarak öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme ilerlemesi hakkında fikir edinmelerini de sağlayabilir. YZ destekli uygulamalar değerlendirme süreçlerinde sürekli geri bildirim sağlayarak öğrenme süreçlerinde bireysel öğrenme hızları ve öğrenme hazır bulunuşlukları hakkında fikir vererek her bireye öğrenme fırsatları entegrasyonunu destekleyebilir. Eğitimde öne çıkan akıllı öğrenme analitiği yapay zekânın uygulaması sayesinde risk altındaki öğrencileri belirlemek ve zamanında müdahaleler sağlamak mümkün olabilmektedir. Büyük veri ve akıllı öğrenme analitiğinden elde edilen bilgiler ışığında öğretmenler öğretim kalitesini ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmelerine rehberlik edebilir (Yang vd., 2021).

Tablo 1. Öğretmenlerin öğretim kalitesini artırmak için akıllı öğrenme analitiği konuları

Akıllı öğrenme analitiği ile öğretmenlerin öğretim kalitesi nasıl artırılır?

- Yetersiz geri bildirim gibi öğrenciler için endişe verici konuların belirlenmesi ve ele alınması
 - Öğrencilerin belirli bir konuda zorlandıklarını belirleme
 - Eğitimcilere içeriklerinin nasıl kullanıldığını ve ne kadar etkili olduğunu daha iyi anlamalarını sağlamak ve sürekli olarak geliştirilmesini sağlamak
 - Eğitim içeriğinin, ilerledikçe öğrencinin anlayış seviyesine göre uyarlanmasını sağlamak
 - Öğretmenlerin öğretimlerini uyarlayabilmeleri için öğrencilerin performanslarının izlenmesi
-

Akıllı öğrenme analitiği, öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki gelişimine katkı sunabildiği gibi eğitim içeriğini sürekli olarak geliştirmelerine, böylece öğrencilerin ilerleme kaydettikçe anlama düzeylerine göre düzenleyebilmelerine ve öğrencilerin performansını izleyerek öğretmenlerin

öğretimlerini uyarlayabilmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrenme yollarını keşfetmelerine, öğrenmelerinin kontrolünü ellerine almalarına, kendi öğrenmelerini akranlarıyla kıyaslayarak nasıl performans gösterdiklerini fark etmelerine olanak sağlayabilir ve öğretmenlerin öğrencilerin ne bil(me)diklerini rapor etmelerine hizmet ederek öğrenme boşluklarını görmelerine yardımcı olabilir. Eğitimde akıllı öğrenme analitiğinin işe koşulması, öğrencilerin beceri ve bilgilerini daha kişiselleştirilmiş ve kendi hızlarında geliştirmelerine yardımcı olarak, öğrencilere nasıl ilerledikleri ve eğitim hedeflerine ulaşmak için ne yapmaları gerektiği konusunda daha iyi bilgi sağlayabilir.

Tehditler bağlamında bakıldığında ise, bugüne kadar geliştirilen EYZ sistemlerinin birçoğu sistemin kullanımında öğretmenlere gerçek bir rol bırakmadığı, öğretmenleri pasif duruma getirdiği sadece bir ‘kara kutu’ (Timms, 2016) niteliği taşımakta ve tipik bir sınıftaki faaliyetlerin çok az bir kısmını oluşturmakta ya da hiç oluşturmadığına ilişkin tartışmalar dikkat çekicidir. YZ sistemlerinin eğitime entegre edilmesi, güç dengesizliğini daha da kötüleştirebilir ve yeni eşitsizliklere sebep olabilir. Ayrıca, YZ sınıfta kullanılabilir bir etkinlik için mevcut bir etkinlik önerisinde bulunabilir. Bu doğru olabilir, ancak çok kültürlü bir grupla çalışan ya da dezavantajlı bir okul çevresinde çalışan öğretmenin neden mevcut materyalleri yeniden kullanmak yerine farklı bir ders materyali seçebileceğini de anlamaya çalışmalıyız.

Bir diğer tehdit ise, sınıf yönetiminin karmaşık doğası gereği öğretmen, öğrencilerinin özgüvenlerini geçici olarak artırmak gibi pedagojik kaygılarla ve duygusal motive edici unsurlarla öğrencileri için çok kolay olan bir dizi alıştırmayı kullanmayı da tercih edebilir. Bu, öğretmenlerin çok yönlü durumlarda kendi eylemliliklerini ortaya koyabilirken, yapay zekâ tabanlı bir sistem yalnızca didaktik bir güdüyü dikkate alabilir. YZ kullanımı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine

zarar verecek şekilde YZ sistemlerine çok fazla bağımlı hale gelmeleri de söz konusu olabilir ve öğretmen becerilerinde bir düşüşe de yol açabilir (Berendt vd., 2020). Akıllı YZ otomatik karar verme sistemlerine aşırı güvenmenin, YZ sistemlerinin kararlarına itiraz etmek için gerekli eğitimden yoksun olan eğitimciler için bir sorun oluşturabilir. Dahası, bu önyargı okullar tarafından fark edilmezse, daha iyi tahminler veya sonuçlar sağladıkları yanılması altında kusurlu YZ araçlarının kullanımını teşvik etme riskiyle karşı karşıya kalabilir (Jones vd., 2020).

Yapay Zekâ ve Öğrenciler

Öğrencilerin eğitimi küresel olarak önemli bir konudur ve birçok eğitim sistemi mevcut öğretim yöntem ve tekniklerini iyileştirmenin ve geliştirmenin yollarını aramaktadır. Bugünlerde sıklıkla duyduğumuz ve yakın gelecekte de daha çok etkileşime girmek durumunda kalacağımız YZ destekli uygulamalar özellikle teknolojinin içine doğan ve dijital çağın Z ve Alfa kuşağının dikkatini daha çok çekmektedir. Bu gelişmeler bizi yeni sorular üzerinde düşünmeye sevk ediyor. Bir öğrencinin zorlu bir problemle karşılaştığında evdeyken anında yardım alması mümkün müdür? Bir yapay zekâ, öğrencileri bir insan öğretmenle aynı düzeyde destekleyebilir mi? YZ öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmede etkili mi? Benzer soruları artırmak mümkündür.

Hızla gelişen dijital çağa uyum sağlamak için okullar öğrencilerin temel yetkinliklerini geliştirmek için yapay zekâ bilgi yetkinliği, ekip yetkinliği ve öğrenme yetkinliği ve farkındalığı gibi yeni yetkinlikleri geliştirmek durumundadır. Huang (2021) Çin’de YZ kurslarının öğrencilerin temel yetkinliklerini geliştirdiğine ve bu eğitimlerin gerekliliğine dikkat çekiyor. Ayrıca, mevcut yapay zekâ kurslarının beceri yeterliliği, biliş yeterliliği ve kendi kendine öğrenme yeterliliğinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu ve yapay zekâ kurslarının ekip üyesi iş birliğini ve etkileşimi

güçlendirdiğine işaret ediyor. YZ farkındalığı temelde öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilecekleri içerikler geliştirmelerine ve bilgiye daha bütüncül bir perspektiften bakma yeterliliğini perçinleyerek yeni bilgi ve sistemler kurmalarını destekleyebilir. Bu sayede öğrenciler dijital çağı aktif bir şekilde deneyimleme, gelecekteki çalışma ortamına uyum sağlama ve çağın aktif katılımcıları olma hakkına sahip olabilirler.

Bir öğrenci öğrenme sisteminden ne ister? Kalabalık sınıflarda öğrenme süreçleri ve sınıf yönetimi oldukça kompleks ve değişkendir ve çoğu zaman öğretmenler sınıfta olup bitenlerin arka planını anlamada güçlük çekebilmektedir. Dahası anlatılan içeriğin ne kadar anlaşıldığı konusu göz ardı edilmeye açık bir alandır. Öğrencilerin ilerlemelerini daha iyi anlamak ve gerektiğinde müdahale etmek için onların bilişsel, duygusal ve psikomotor durumlarını tespit etmede geleceğin eğitim kobotları etkili olabilir. Bu yönde araştırmalarını derinleştiren robotik araştırmacıları, robotları eğitim ortamlarına sokarak öğrenci öğrenmesini desteklemeye ve zenginleştirmeye çalışmaktadırlar. YZ destekli robotların modern sınıflarda yerini alması, hareketsiz bir kutuyla sınırlandırılmaya kıyasla avantajlar sağlayacaktır. Bu yeni usta öğreticiler (kobotlar) öğrenciler projeler hazırlarken sınıfta hareket edebilmeleri, öğrencilerin yüzlerini ve seslerini tanıyabilmeleri, işaret veya jest yapabilmeleri ve yüz ifadeleri kullanabilmeleri öğrencilerle etkileşimi artıracaktır. Ayrıca, fizik veya kimya gibi belirli konu alanlarında ekipman kullanabilen robotlar, fenomenleri sadece video veya simülasyonlar aracılığıyla değil, fiziksel bir şekilde gösterebilecektir.

Önceki çalışmalar robotların çocukların öğrenmesini desteklediğini göstermektedir. Özellikle, robot kitlerinin matematik, fizik ve bilgisayar programlamayı öğretmede (Hussain vd., 2024), etkileşimli ve sosyal robotların ise kelime ve dil öğreniminde (Tanaka ve Matsuzoe, 2012)

faydalı olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır. Güncel araştırmalar, robotların insanlarla etkili bir şekilde etkileşime girmesi için görünüm ve eylemler açısından tasarlanmasının en iyi yollarının neler olabileceği üzerine yoğunlaşmaktadır.

Dijital güvenlik ve kaygıları gibi birçok pratik sorun hala devam etse de çocukların genellikle bilgisayar destekli öğrenme materyallerinden ve özellikle de robotlarla etkileşimden hoşlandıkları ve etkileşimin eğitim amaçlı olarak etkili bir şekilde kullanıldığı düşünülmektedir. Yükseköğretimde, Meade ve arkadaşları (2023) özellikle ChatGPT gibi uygulamalar konusunda öğrencilerin %60'ından fazlasının yapay zekâ araçları hakkında temel bir anlayışa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, çalışma standardizasyon, sömürgecilikten arındırma, önyargıların pekiştirilmesi, sıradanlaştırma ve teknolojiye aşırı bağımlılık nedeniyle beceri gelişiminin engellenme potansiyeli gibi bir dizi etik ve gelişimsel kaygının altını çizmiştir. Öğrenciler ChatGPT gibi YZ araçlarını bir araştırma asistanı olarak kullandıklarını ve bu araçları içerik üretmekten ziyade fikirleri yapılandırma amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Kendi kendine öğrenme yetkinliği, öğrencilerin bağımsız analiz, keşif, uygulama, sorgulama ve yaratma yoluyla bilgi edinmesi anlamına gelir. Bu noktada öğrencilerin akademik dürüstlük ve intihal konularında duyarlılıklarının geliştirilmesi için okul örgütlerinin ve eğitimde politika yapıcıların eğitimde YZ etik ve ahlak düzenlemeleri yapmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

YZ araçları ile sunulan içeriğin öğrenenlerin ihtiyaçları tarafından belirlendiği ve optimize edilmiş bir öğrenme deneyimi sağladığı için öğrenmedeki istekliliğin karşılandığı bir öğrenme ortamı sağlaması bakımından -ki çoğu zaman okul örgütlerinde bu isteklilik körelebilmekte- oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenme istekliliğini artıran YZ uygulamalarının başında kuşkusuz dinamik, dönüştürücü ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilen dijital

oyun temelli öğrenme entegrasyonudur. YZ'nin öğrencinin ilerleme hızına uyarlanabilir ve geri bildirim ve akış dengeleme için veri doğruluğunun zenginleştirilmesine ve iyileştirilmesine katkıda bulunabilir özelliği, öğrencilerin profiline göre gerçek zamanlı değişikliklere olanak tanıyarak dijital oyun temelli öğrenmede kişiselleştirilmiş ve ilgi çekici bir öğrenme keşfi sağlar (Gaurav vd., 2022). Ayrıca, eğitimde YZ'nin bir başka yönünü de sanal gerçeklik ve üç boyut (3-D) teknolojisinin öğrenme süreci için muazzam fırsatlar sunduğu ve öğrencilere deneyimsel öğrenme fırsatı sağladığını gösteren araştırmalar dikkat çekicidir. Yang ve arkadaşları (2021) YZ destekli uygulamaların öğrencilerin öğrenme çıktılarını nasıl ve hangi noktalarda iyileştirdiğine (Tablo 2) odaklanmışlardır.

Tablo 2. Öğrencilerin öğrenme çıktı kalitesini artırmak için akıllı öğrenme analitiği konuları

Öğrencilerin öğrenme çıktıları nasıl iyileştirilir?

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü ellerine almalarını sağlamak.
- Öğrencilerin beceri ve bilgilerini daha kişiselleştirilmiş ve kendi hızlarına uygun bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilere nasıl ilerledikleri ve eğitim hedeflerine ulaşmak için ne yapmaları gerektiği konusunda daha iyi bilgi vermek.
- Öğrenci onayı sağlama hizmeti, öğrencilerin veri toplama ve kullanma izinlerini vermelerini sağlayarak gizliliğin sağlanmasına yardımcı olur.

YZ eğitiminde öğrenciler, makinelerin algoritmaları nasıl öğrendiğini öğrenir ve makinelerin otonom öğrenme yöntemlerini anlayabilir ve kendi kendine öğrenme yollarını keşfedebilir. Öğrenme ve öğretme süreçlerine destek olarak kobotların işe koşulması sınıftaki öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenme motivasyonu ve istekliliğini artırma ve muhafaza etme potansiyeline sahiptir. Kanıtlar Robovie isimli sosyal robotun soru soran öğrencilerin bilim merakının arttığına işaret etmektedir. Dikkat, motivasyon ve isteklilik gibi psikolojik bu boyutların öğrenmenin öncüsü ve ana

umdesi olduğu göz ardı edilmemelidir. Dolayısı ile, robotik ve EYZ alanlarının birleştirilmesi ve bu alandaki hızlı değişimlere bağlı olarak, öğretme ve öğrenme girişimine yardımcı olmak amacıyla özel olarak tasarlanmış gerçek eğitim teknolojileri geliştirme potansiyelini öngerebiliriz. Bununla birlikte, öğretim süreçlerinde öğrenci öğrenmelerinin otomasyonu, yalnızca neyin mümkün olduğundan ziyade neyin uygun olduğunun belirlenmesinde yüksek derecede hassasiyet gerektirmektedir. Örneğin, YZ destekli çeviriler mevcut olsa bile yabancı dil öğrenmek insandan insana etkileşimi güçlü kılmakla birlikte dört dil öğrenme becerisi gerektiren yabancı dil bilişsel faaliyetlerine ket vurabilir ve potansiyel bir bilişsel gerileme yaşanmasını tetikleyebilir (Yang vd., 2021).

Eğitim Yönetimi ve Yapay Zekâ

EYZ uygulamaları, çeşitli şekillerde ve farklı işlevlere hizmet ederek, okulun idari ve yönetim işlevlerinin performansı üzerinde büyük bir etkiye sahip olmuştur. Bu etki gelişmiş verimlilik, küresel öğrenme, özelleştirilmiş/kişiselleştirilmiş öğrenme, daha akıllı içerik ve eğitim yönetiminde gelişmiş etkinlik ve verimlilik alanlarında yoğunlaşmıştır (Timms, 2016). Eğitimcilerin veya öğretmenlerin not verme ve öğrencilere geri bildirim sağlama gibi idari işlevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu konuda hazırlanmış programlar (OBS, KYBS, MEBBİS vs.), eğitimcilerle öğrencilerin çalışmalarına not vermeyi, performansı değerlendirmeyi ve öğrenmede sürekli iyileştirme sağlamak için geri bildirim sağlamayı kolaylaştıran işlevler içermektedir.

YZ, idari görevlerin yerine getirilmesini kolaylaştırmış ve öğrencilere talimat ve rehberlik sağlamada öğretmen veya eğitimci verimliliğini ve etkinliğini artırmıştır. Akıllı özel ders sistemleri, eğitimcilerin not verme ve geri bildirim sağlama dahil olmak üzere farklı idari görevleri yerine getirmelerini sağlayan çok çeşitli işlevler sunabilmektedir (Rus vd., 2013).

YZ'den yararlanan Deeply, Grammarly, Ecree, PaperRater ve Turnitin gibi diğer programlar da öğretmenlere çeviri, intihal kontrolü, derecelendirme ve not verme ve öğrencilere gelişim alanları hakkında geri bildirim sağlama gibi farklı işlevleri yerine getirme işlevleri sağlamaktadır. Okul yönetimleri bu YZ destekli uygulamalara erişimde öğretmenlere destekleyici rol alabilirler.

YZ, özellikle çeşitli idari işlevlerin yerine getirilmesinde öğretmenler üzerindeki evrak ve iş yükünü önemli ölçüde azaltmış, böylece öğretmenlerin temel görevlerine, öğretimlerine, kurumda veya ulusal olarak yürürlükte olan müfredata uygun içerik ve materyallerin yayılmasına odaklanmalarını sağlamıştır. Bununla birlikte, öncelikli olarak eğitimde YZ farkındalığının sağlanması okullar için bir zorunluluk olarak görünmektedir.

Bilgi toplumunda öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden ekip çalışması yetkinliği, öğrencilerin kişiler arası ilişkilerle başa çıkma ve bir ekipteki öğrencilerle iletişim kurma becerilerini içerir. YZ araçlarının hemen hemen toplumun her kesimini domine etmesiyle birlikte, eğitim kurumları öğrencilerin iş birliği yoluyla yapay zekâya dayalı projeleri tamamlamalarına, projelerdeki sorunları nasıl belirleyeceklerini öğrenmelerine ve tartışma ve müzakere yoluyla sorunları birlikte çözebileme fırsatları sunabilecek dersler ve/veya etkinlikler sağlamalıdır. Öğrencilerin yapay zekâ gelişimini rasyonel bir şekilde görmeleri için rehberlik edebilme potansiyeli taşıyan bu eğitsel destek, akıllı toplumun aktif kurucuları olacak öğrencilerin akran ve çevreleriyle iş birliği becerilerini kazandırmanın yanında, onların etik ve ahlak gereklilikler içerisinde YZ araçlarıyla da uyum içinde öğrenmelerinin yollarını açacaktır. Öğrenciye yönelik yapay zekâ uygulamalarının kullanımı, akıllı öğrenci destek sistemlerini geliştirmek ve öğrencilerin öğrenimini uyarlanabilir ve kişiselleştirilmiş yollarla desteklemek için olağanüstü

bir potansiyel sunmaktadır. Akıllı özel ders sistemlerinin eğitimi kişiselleştirmek için en etkili araçlardan biri olması nedeniyle, eğitimin dönüştürülmesi söz konusu olduğunda yapay zekânın en umut verici faydalarından biri olduğu söylenebilir.

EYZ son yıllarda öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmek için uygulanabileceği hızlı ilerleyen iki ana eksen den yararlanarak (robotik, sensörler ve nesnelerin interneti) ‘*akıllı sınıfların*’ oluşturulmasına odaklanmıştır. Bunlardan okullarda robotik uygulamalar, geleneksel bilgisayar kullanımının sınırlamalarını aşan ve öğrenmedeki biyolojik öngörülere uyan daha fazla sosyal etkileşim sağlayan sistemler oluşturmanın bir yolu olarak görülmektedir. Dolayısı ile, önümüzdeki ilk çeyrek içinde robotlar birçok sektörde öne çıkacağı beklenmekte ve okul örgütlerinde eğitimin robotların çok faydalı olabileceği bir sektör olması kaçınılmaz gibi görünmektedir. İkinci olarak, okullarda nesnelerin interneti uygulanması, öğretmen ve sınıf için öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmek için bilgi/değer üretmek üzere ‘akıllı’ teknolojilerle zengin etkileşimlerden elde edilen büyük verilerden yararlanma bağlamında okul liderlerine büyük rol ve sorumluluklar sunması beklenmektedir.

YZ araçlarını eğitim amaçlı kullanmanın ötesinde, öğrencileri YZ teknolojilerinin nasıl geliştirileceği ve potansiyel risklerinin nasıl anlaşılacağı da dahil olmak üzere YZ’nin kendisi hakkında eğitmek okul yönetimleri, öğretmenler ve öğrenciler için çok önemlidir. Okul ekosistemi içerisinde okul yönetiminden öğretmenlere ve öğrenci öğrenme yöntem ve tekniklerini etkileme potansiyeli taşıyan bu çağın belirleyici teknolojisi olarak ortaya çıkan YZ uygulama araçlarını kullanmaları ve özellikle öğrencilerin bu teknolojiyle gelişecek şekilde donatılmasını sağlamak Eğitim 4.0’ın benimsenmesini hem bireysel hem de kurumsal düzeyde hızlandırabilir. Eğitim örgütleri bu teknolojiyi eğitsel amaçlara uygun, bilinçli, programlı ve eğitimde etik

ve ahlaki unsurları gözetererek kullanmalarının yolunu açacak eğitim politikalarını oluşturmak durumundadır.

Sonuç

Yeni eğitim teknolojilerinin ortaya çıkışı insanlığın sonu için başlangıç tahminlerinden tutun da (Barrat, 2023, s. 39) geniş kitleleri büyüleyen ve dizginlenemeyen coşkuya kadar değişen güçlü duygulara yol açan zorlu bir eşikteyiz. Bu değişim eğitim örgütlerini de derinden etkilemektedir. Eğitim uygulamalarında YZ ve akıllı uygulamalar konusunda ilginç bir ikilem ve tartışmayı beraberinde getirmektedir. Bir tarafta EYZ'nin avantajları ve sunduğu potansiyel fırsatlar, diğer tarafta dijital güvenlik ve dijital obezite gibi çeşitli yeni sorunlar. Bununla birlikte, temkinli, etik ve güvenlik protokollerinin sağlandığı bir sınıf ortamının öğretimi destekleyebileceği görüşü ağır basmaktadır. YZ'nin eğitim alanına dahil edilmesiyle ortaya çıkan etik ikilemler, bilgi çatışmaları, siyasi manipülasyon ve YZ eşitsizliği ile mücadele etmek için medya okuryazarlığı, YZ okuryazarlığı ve dijital teknolojilerin eleştirel kullanımı konularında öğrenenlere farkındalık eğitimlerinin sunulması oldukça önemlidir. Bu noktada ülke eğitim sistemleri gerekli yasal ve pedagojik temelleri sağlam bir dijital öğrenme ortamlarının önünü açacak politikalar geliştirmeleri gerekir. Zira araştırmalar teknoloji içerisine doğan bu kuşağın öğrenme çerçevesinde dijital araç ve uygulamaların katılmasının onların öğrenmelerini teşvik ettiğini göstermektedir. Ayrıca, Eğitimde kullanılacak farklı YZ araçları öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını destekleyen faydalı etkinlikler içerir. Benzer şekilde, eğitimde daha fazla kişiselleştirme ihtiyacına karşılık EYZ uygulamaları çözüm olabilir. Okullar ve de eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılar, öğrencilerin dijital içeriklerini geliştirmede, buna yönelik pedagojik temelleri modellenmesindeki zorlukların anahtarlarını keşfetmekte ve interaktif öğrenme ortamlarını kullanmada/uygulamada ve teşvik etmede daha cesaretli olmaları gerekmektedir. Bu

değişime hazır olmak durumundayız. Zira öğrencilerin eğitim deneyimleri üzerinde önemli bir etki yaratmak ve öğretimin niteliğini ve araçlarını zenginleştirmek için bu zorluklarla başa çıkmayı artık bir gereklilik değil eğitimde mükemmellik arayışı için zorunluluk olarak görmek durumundayız.

Kaynakça

- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*.
- Barrat, J. (2023). *Our final invention: Artificial intelligence and the end of the human era*. Thomas Dunne Books.
- Berendt, B., Littlejohn, A., & Blakemore, M. (2020). AI in education: Learner choice and fundamental rights. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 312-324. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1786399>
- Chang, C.-W., Lee, J.-H., Chao, P.-Y., Wang, C.-Y., & Chen, G.-D. (2024). Exploring the possibility of using humanoid robots as instructional tools for teaching a second language in primary school. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(2), 13-24.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Coppin, B. (2004). *Artificial intelligence illuminated* (1st ed.). Jones and Bartlett Publishers.
- Durnalı, M., & Çoban, Ö. (2024). Artificial intelligence in higher education management: Innovations, opportunities and challenges. In R. A. González Lezcano & Ş. Orakçı (Eds.), *Innovation trends and educational technology in higher education* (pp. 501-516). Information Age Publishing.
- Gaurav, D., Kaushik, Y., Supraja, S., Yadav, M., Gupta, M. P., & Chaturvedi, M. (2022). Empirical study of adaptive serious games in enhancing learning outcome. *International Journal of Serious Games*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v9i2.486>
- Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). The ASSISTments ecosystem: Building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(4), 470-497. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0024-x>
- Huang, X. (2021). Aims for cultivating students' key competencies based on artificial intelligence education in China. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5127-5147. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10530-2>
- Hussain, S., Lindh, J., & Shukur, G. (2024). The effect of LEGO training on pupils' school performance in mathematics, problem solving ability and attitude: Swedish data. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(3), 182-194.
- Järvelä, S., Nguyen, A., & Hadwin, A. (2023). Human and artificial intelligence collaboration for socially shared regulation in learning. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1057-1076. <https://doi.org/10.1111/bjet.13325>
- Jones, K. M. L., Rubel, A., & LeClere, E. (2020). A matter of trust: Higher education institutions as information fiduciaries in an age of educational data mining and learning analytics. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71(10), 1227-1241. <https://doi.org/10.1002/asi.24327>

- Meade, M., Ogundamisi, R., & Tiratelli, M. (2023). Stay calm and educate. *ChangeMaker-funded project investigating SRI students' perspectives on generative AI*.
- Richardson, J., & Milovidov, E. (with Europarat). (2019). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, rights online*. Council of Europe.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of applied learning and teaching*, 6(1), 342-363.
- Rus, V., D'Mello, S., Hu, X., & Graesser, A. (2013). Recent advances in conversational intelligent tutoring systems. *AI Magazine*, 34(3). <https://doi.org/10.1609/aimag.v34i3.2485>
- Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 527-563. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00270-2>
- Tanaka, F., & Matsuzoe, S. (2012). Children teach a care-receiving robot to promote their learning: Field experiments in a classroom for vocabulary learning. *Journal of Human-Robot Interaction*, 1(1), 78-95. <https://doi.org/10.5898/JHRI.1.1.Tanaka>
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: Educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 701-712. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0095-y>
- Yang, S. J. H., Ogata, H., Matsui, T., & Chen, N.-S. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100008. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008>

MOTİVASYON VE BAŞARI İLİŞKİSİ: EĞİTİMDE MÜKEMMELİYETİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ¹

Bahaddin Demirdiş², Alper Uslukaya³

Özet

Bu bölüm, eğitimde mükemmeliyete ulaşmak için gerekli olan temel psikolojik bileşenleri, yani motivasyon, psikolojik dayanıklılık ve öz-yeterlik kavramlarını ele almıştır. Özellikle içsel ve dışsal motivasyonun öğrencilerin uzun vadeli akademik başarılarını nasıl etkilediği detaylı olarak incelenmiştir. Psikolojik dayanıklılığın, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara rağmen motivasyonlarını koruma ve mükemmeliyete ulaşma yolunda onları destekleyen kritik bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, öz-yeterlik kavramının, yani öğrencilerin kendi başarılarına duydukları güvenin, motivasyonlarını artırdığı ve akademik performanslarını güçlendirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonlarını ve dayanıklılıklarını artıracak stratejilerin eğitim ortamlarına nasıl entegre edilebileceği üzerine durulmuştur. Öğretmenlerin ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin bu psikolojik becerilerini geliştirmede oynadığı rol, sosyal destek, olumlu geri bildirim ve bireysel ihtiyaçlara duyarlılıkla ele alınmıştır. Güncel araştırmalar ışığında, mükemmeliyete giden yolda psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlik ve motivasyonu teşvik eden yaklaşımların, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimlerini de güçlendirdiği tartışılmıştır.

- 1 Demirdiş, B., & Uslukaya, A. (2024). Motivasyon ve başarı ilişkisi: Eğitimde mükemmeliyetin psikolojik temelleri. R. Atasoy, Ö. Çoban, M. T. Yalçın (Eds.). *Eğitimde mükemmellik haritası: Liderlik, beceriler ve başarı* içinde. (ss. 137-159). Eğitim.
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5843-5072
- 3 Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-1455-8438

Giriş

Eğitimde motivasyon, başarıyı etkileyen en önemli psikolojik faktörlerden biridir. Özellikle günümüzün karmaşık ve sürekli değişen eğitim ortamlarında, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmalarını sağlayan motivasyon kaynaklarının anlaşılması büyük bir gereklilik haline gelmiştir. Araştırmalar, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki dengenin uzun vadeli başarıya ulaşmada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. İçsel motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan ilgi ve bağlılıklarını artırırken, dışsal motivasyon, kısa vadeli akademik performansı teşvik etme eğilimindedir. Ancak bu iki motivasyon türünün öğrenciler üzerindeki etkisi, eğitimcilerin oluşturduğu öğrenme ortamlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, motivasyonun bireysel ve çevresel faktörlerle nasıl şekillendiğinin anlaşılması, eğitimde mükemmeliyeti sağlamaya yönelik çabaların temel taşlarından biri olarak görülmektedir.

Bu bölümde, eğitimde motivasyon, psikolojik dayanıklılık ve öz-yeterlik kavramları ele alınarak, öğrencilerin akademik başarıya ulaşmalarında bu psikolojik faktörlerin nasıl bir rol oynadığı incelenecektir. Özellikle içsel motivasyonun, öğrencilerin uzun vadeli başarıya ulaşmalarında nasıl kritik bir unsur olduğuna odaklanılırken, psikolojik dayanıklılığın zorluklar karşısında motivasyonu nasıl koruduğu tartışılacaktır. Bunun yanı sıra, öz-yeterlik kavramının öğrencilerin kendi akademik performanslarına olan güvenini nasıl güçlendirdiği ve bu güvenin başarıyı nasıl artırdığına dair güncel literatür taranarak, eğitimcilere ve politika yapıcılara yönelik uygulamalı stratejiler sunulacaktır. Eğitimde mükemmeliyete ulaşma sürecinde öğrenci motivasyonunun artırılmasına yönelik stratejilerin nasıl geliştirilebileceği de detaylandırılacaktır.

Eğitimde Motivasyonun Önemi ve Temelleri

Motivasyon, akademik başarının en temel belirleyicilerinden biri olarak eğitim psikolojisinin merkezinde yer alır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl yaklaştıkları, karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıktıkları ve nihayetinde eğitim hedeflerine nasıl ulaştıkları büyük ölçüde motivasyonlarına bağlıdır. Bu ilişkinin derinlemesine anlaşılması, akademik başarıyı artırmayı hedefleyen eğitimciler ve politika yapıcılar için kritik öneme sahiptir. Motivasyonun sadece kısa vadeli performans değil, aynı zamanda uzun vadeli başarı üzerinde de belirleyici bir rol oynadığı bilinmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan içsel tatminleri ve ilgi duydukları konular gibi içsel faktörlerle mi, yoksa notlar ve ödüller gibi dışsal faktörlerle mi motive olduklarına bağlı olarak bu motivasyonun etkisi şekillenmektedir. Bu bağlamda, motivasyon türlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerinin araştırılması ve bu doğrultuda eğitimcilerin daha motive edici öğrenme ortamları yaratmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmalar, motivasyon ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi sürekli olarak ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, motivasyonun tek başına yüksek performansı garanti etmediği, ancak akademik başarıda önemli bir destekleyici rol oynadığı görülmüştür (Goodman vd., 2011). Bu motivasyonun türü ve kaynağının başarı üzerindeki belirleyici etkisini doğrular niteliktedir. İçsel motivasyon, yani öğrenmenin kişisel tatmin ve ilgiyle yönlendirilmesi, öğrenme sonuçlarını iyileştirmede dışsal motivasyona göre daha güçlü bir etki yaratmaktadır (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). İçsel motivasyonla yönlendirilen öğrenciler, sadece akademik başarıya ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda uzun vadede sürdürülebilir bir öğrenme sevgisi geliştirirler. Bu, eğitimde mükemmeliyetin sağlanmasının temel unsurlarından biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü

öğrencilerin öğrenmeye karşı geliştirdikleri içsel bağlılık, başarılarının sürdürülebilirliğini de beraberinde getirir. Bu bağlamda, motivasyonun kaynağının içsel ya da dışsal olması, öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığı üzerinde belirleyici bir rol oynar. Eğitimde mükemmeliyeti hedefleyen eğitimcilerin, bu dinamikleri anlayarak, öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirmesi gerekmektedir.

Motivasyonun bu dinamiğini açıklayan en önemli teorilerden biri, Öz-Belirleme Teorisi'dir (Self-Determination Theory, ÖBT). ÖBT, bireylerin üç temel psikolojik ihtiyacının (özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik) karşılanmasının, motivasyonu geliştireceğini teorileştirir (Deci ve Ryan, 2008). Özerklik, bireyin kendi öğrenme süreci üzerinde kontrol sahibi olma ihtiyacını ifade ederken, yetkinlik, öğrencinin belirli bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine dair inancını tanımlar. İlişkisellik ise bireylerin anlamlı ve destekleyici ilişkiler kurma ihtiyacına vurgu yapar. Bu üç ihtiyacın karşılanması, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırır ve onların öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağlar (Deci ve Ryan, 2008). Özellikle içsel motivasyonla hareket eden öğrenciler, öğrenme süreçlerinde daha yüksek bir bağlılık ve yaratıcı problem çözme becerisi geliştirirler. Araştırmalar, içsel motivasyonla yönlendirilen öğrencilerin yalnızca sınıf içi görevlerde değil, aynı zamanda standart testlerde de akranlarına göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Lepper vd., 2005). Bu nedenle, eğitimcilerin sınıf içi ortamları bu üç temel ihtiyacı karşılayacak şekilde düzenlemeleri, öğrencilerin kısa vadeli akademik başarılarını yanında uzun vadede sürdürülebilir öğrenme alışkanlıkları geliştirmelerini de desteklemektedir.

Öz-Belirleme Teorisi'nin sunduğu bu içsel motivasyon vurgusuna ek olarak, motivasyonun başka bir yönünü açıklayan Hedef Yönelimi Teorisi (Goal Orientation Theory, HYT) de önemli bir perspektif sunar. HYT, öğrencilerin

başarıya ulaşma sürecinde hangi hedefleri benimsediklerini ve bu hedeflerin akademik performans üzerindeki etkisini ele alır (Dweck ve Leggett, 1988). Teori, öğrenme hedefleri ve performans hedefleri arasında bir ayrım yaparak, motivasyonun iki farklı yolda gelişebileceğini savunur. Öğrenme hedefleri, bireylerin bilgi kazanma, beceri geliştirme ve kişisel gelişim odaklı hedefler benimsemesi anlamına gelir. Bu hedeflere sahip öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında bu durumu bir öğrenme fırsatı olarak görür ve daha derinlemesine bir anlayış geliştirirler (Meece vd., 2006). Bu bakımdan, öğrenme hedefleri öğrencilerin içsel motivasyonlarını pekiştirir ve uzun vadeli akademik başarı için direnç, azim ve problem çözme becerileri kazanmalarına yardımcı olur. Öte yandan, performans hedefleri, bireylerin dışsal ödüller elde etme ve başkalarına kıyasla daha üstün olma arzusu tarafından yönlendirilir. Bu tür hedefler, kısa vadede başarı getirebilse de rekabetin ön planda olduğu ortamlarda öğrencilerin başarısızlık korkusu ve stres yaşamalarına neden olabilir (Elliot ve Church, 1997). Özellikle performans hedeflerine aşırı odaklanma, öğrenmeye yönelik ilgiyi azaltabilir ve uzun vadede motivasyon kaybına yol açabilir. Bu nedenle, eğitimcilerin sadece öğrencilerin kısa vadeli başarılarını değil, uzun vadede sürdürülebilir motivasyon ve öğrenme alışkanlıklarını desteklemeleri kritik önem taşır. Öğrenme hedeflerine dayalı bir sınıf ortamı, öğrencilerin gelişimine odaklanarak daha kalıcı ve derin bir öğrenme deneyimi yaratabilir.

Bu teorilere ek olarak, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiyi derinlemesine anlamak için, bireyin kendi yeteneklerine olan inancı da dikkate alınmalıdır. Bu noktada, öz-yeterlik kavramı vurgulanabilir. Öz-yeterlik, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ifade eder ve bu inanç, motive olmalarında kritik bir rol oynar. Öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler, hem hedeflerine ulaşmak için çaba sarf eder hem de öğrenme süreçlerinde bağımsızlık kazanma

yolunda önemli adımlar atabilirler. Bu beceri, bireyin eğitimde mükemmeliyete ulaşma potansiyelini doğrudan etkileyebilir. Başarıya ulaşacaklarına dair inançları güçlü olan öğrencilerin, daha karmaşık ve ileri düzey hedefler koydukları ve bu hedeflere odaklanmayı sürdürdükleri bilinmektedir (Hsieh vd., 2007). Öz-yeterlik, motivasyon ile başarı arasındaki ilişkiyi güçlendiren bir köprü işlevi de görebilmektedir. Ayrıca, özerk motivasyon, yani öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine sahip çıkmaları, daha fazla çaba ve azimle sonuçlanabilmekte ve nihayetinde daha yüksek akademik başarıya neden olabilmektedir (Murcia vd., 2009). Bu süreç, akademik hedeflere ulaşmanın yanı sıra, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermelerini ve bu sayede mükemmellik koşullarını sağlayabilmektedir.

Motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlamak için öğrenme ortamlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Destekleyici, esnek ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının, motivasyonu artırdığı ve öğrencilerin dışsal baskılarla baş etmelerine yardımcı olduğu genel olarak kabul edilir (Nilsson ve Stomberg, 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenler, sınıf ortamında motivasyon stratejileri uygulayarak hem içsel hem de dışsal motivasyonu güçlendirebilirler. Araştırmalar, öğretmenlerin uyguladığı motivasyon stratejilerinin öğrencilerin motivasyonu üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Papi ve Abdollahzadeh, 2012). Öğretmenlerin özerklik duygusunu teşvik etmeleri, anlamlı geri bildirimler sunmaları ve destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturmaları, öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilmektedir (Çoban, 2021). Ancak öğretmenlerin yalnızca sınıf içindeki motivasyon stratejileri değil, kendi motivasyonları da öğrencilerin başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin derslerine karşı motive

olmaları, sınıf için uygulamaları geliştirerek öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratabilir ve öğrencilerin derslere katılımını teşvik edebilir (Passanisi vd., 2022). Dolayısıyla, eğitimde mükemmeliyete ulaşmanın bir diğer önemli unsuru, öğretmenlerin kendi motivasyonlarını sürdürme ve geliştirme kapasiteleridir. Öğretmen motivasyonu, yalnızca öğrencilerin motivasyonunu doğrudan artırmakla kalmaz, aynı zamanda daha dinamik ve ilham verici bir öğrenme ortamı yaratarak genel akademik başarıyı da destekleyebilir.

Motivasyon, bilişsel, duygusal ve sosyal düzeylerde çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bilişsel düzeyde, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki özerklik algıları, onların motivasyonlarını ve akademik doyumlarını doğrudan etkiler. Duygusal düzeyde, öğrencilerin hayal kırıklığı ve kaygı gibi olumsuz duygularla başa çıkabilme becerileri, motivasyon seviyelerini belirleyen önemli etkenlerdir. Sosyal düzeyde ise, ebeveyn desteği, akran ilişkileri ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri motivasyon üzerinde doğrudan etkili olabilir. Örneğin, yetenekli öğrencilerin hem içsel öğrenme arzusu hem de ebeveyn ya da eğitim sistemi gibi dışsal beklentiler tarafından motive edildikleri görülmüştür (Al-Dhamit ve Kreishan, 2013). Motivasyonun bu çok yönlü doğası, eğitimcilerin daha etkili ve kişiselleştirilmiş motivasyon stratejileri geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır.

Motivasyon süreçlerini anlamak için, Bilişsel Değerlendirme Teorisi (Cognitive Evaluation Theory, CET) ve Beklenti-Değer Teorisi (Expectancy-Value Theory, EVT) gibi psikolojik teorilerde önemli kavramsal çerçeveler çizmektedir. CET, bireylerin özerklik algısına odaklanarak, kişinin kendi davranışlarını kontrol edebilme yetisinin motivasyon üzerindeki güçlü etkisini vurgular. Bu teoriye göre, bireyler kendilerini bağımsız ve özgür hissettiklerinde, yüksek düzeyde motivasyonla birlikte öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlarlar. Özellikle öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde kontrol sahibi olduklarında içsel

motivasyonları artar ve bu, akademik başarıyı teşvik eder (Deci ve Porac, 2015; Ryan vd., 1983). Diğer yandan, EVT motivasyonun, bireyin bir görevi başarıyla tamamlayacağına dair beklentisi ile bu görevin sonucuna atfettiği değer arasındaki etkileşimle şekillendiğini varsayar. EVT'ye göre, öğrenciler bir görevi anlamlı ve değerli bulduklarında o göreve yönelik motivasyonları artar. Başarı beklentilerinin yüksek olması ve bu başarının sonucunun anlam ifade etmesi, öğrencilerin daha fazla çaba göstermesine yol açar (Wigfield ve Eccles, 2000). Bu açıdan EVT, eğitimde mükemmeliyetin sağlanabilmesi için öğrencilerin hem görevlerin değerini içselleştirmeleri hem de başarı beklentilerini geliştirmelerinin önemini vurgular. CET ve EVT'yi birleştiren ortak nokta, motivasyonun dışsal ödüllerle birlikte, bireylerin içsel süreçleri ve algıları doğrultusunda da güçlendirilebileceğidir. Bu iki teori, öğrencilerin özerklik hissi geliştirmelerinin ve görevlerin anlamlı olduğuna inanmalarının, uzun vadeli başarıya ulaşmada önemli birer etken olduğunu iddia eder.

Motivasyonun eğitimde mükemmeliyete katkısı, sadece bireysel başarıya değil, aynı zamanda öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarının kalitesine de bağlıdır. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını anlamak, onların başarıya giden yolda nasıl ilerlediklerini ve karşılaştıkları zorluklara nasıl yanıt verdiklerini anlamak önemlidir. Bu nedenle, motivasyonu artırmaya yönelik stratejilerin yanı sıra, başarı kavramının psikolojik boyutlarını da incelemek gerekir. Bir sonraki bölümde, başarıyı oluşturan psikolojik ve sosyo-kültürel unsurlar ele alınacak, başarıya ulaşma sürecinde bireysel hedefler ve dışsal ödüller arasındaki etkileşimler incelenecektir.

Psikolojik Açıdan Başarıyı Anlamak

Başarı, eğitim psikolojisi literatüründe çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirilir. Bu çok boyutlu yapı, bireysel başarı, dışsal ödüller ve hedef belirleme süreçlerinin

birbiriyle etkileşim içinde olduğuna işaret etmektedir. Bu süreçler, öğrencilerin başarıyı nasıl algıladıkları, başarıya nasıl ulaştıkları ve bu başarıyı nasıl sürdürdükleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik gelişimlerini yönlendiren bu unsurların birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğu hem eğitimciler hem de öğrenciler için derinlemesine incelenmesi gereken kritik bir konudur. Özellikle eğitimde mükemmeliyete ulaşmak adına, bu unsurların dengeli bir şekilde ele alınması ve uyumlu bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bireysel başarı, eğitim ortamlarında genellikle başarı kavramının merkezinde yer alır. Bir öğrencinin belirli beceriler edinmesi, akademik görevlerini başarıyla tamamlaması ve hedeflerine ulaşması, bireysel başarı olarak tanımlanabilir. Ancak, bireysel başarı yalnızca elde edilen sonuçlarla sınırlı olmamalıdır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme yetenekleri de başarıya önemli ölçüde katkı sağlar. Örneğin, bir öğrencinin zor bir dersin üstesinden gelmesi veya yeni beceriler kazanması, akademik gelişim açısından kritik bir göstergelik niteliğindedir. Bu gelişimin sonuçları her ne kadar doğrudan ölçülemez de bireyin eğitim sürecindeki ilerlemesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Pao, 2017). Dolayısıyla, eğitimde mükemmeliyet sürece odaklanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki başarılarının da tanınmasını ve teşvik edilmesini gerektirir.

Başarıyı destekleyen bir diğer önemli unsur ise dışsal ödüllerdir. Notlar, ödüller ve toplumsal kabul gibi dışsal unsurlar, bireysel başarıların dışarıdan tanınmasını sağlar ve başarıyı görünür kılar. Bu tür ödüller, bireyin kişisel tatmininin ötesinde, başarılarının toplum tarafından da takdir edilmesine olanak tanır. Ancak, öğrencilerin başarılarını yalnızca dışsal ödüllere dayandırmaları, bu ölçütlerle sınırlı bir başarı anlayışına yol açabilir ve zamanla üzerlerinde baskı yaratabilir (Rahman, 2021). Bu durumda, öğrencilerin

içsel motivasyon ile dışsal ödüller arasında dengeli bir yaklaşım geliştirmeleri hayati önem taşır. Eğitimde mükemmeliyete ulaşmanın temelinde, bu dengeyi sağlamak ve öğrencilerin her iki kaynaktan da dengeli bir şekilde yararlanmalarını sağlamak yer alır. Bu denge, bireysel başarı ile dışsal ödüller arasındaki ilişkiyi daha da karmaşık bir hale getirir. Öğrencilerin başarıyı kendi koşullarına göre tanımlayabilmesi ve öğrenme süreçlerinde kontrol sahibi olabilmesi, net ve ulaşılabilir hedefler belirlemeleriyle doğrudan ilişkilidir. Hedeflerin açık ve ulaşılabilir olması, öğrencilerin motivasyonunu artırarak akademik başarıya ulaşmalarını kolaylaştırır (Hallett vd., 2010). Ancak, bu hedeflerin yalnızca bireysel tercihlere değil, aynı zamanda eğitim standartları ve toplumsal beklentilere de uygun olması da önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin başarıyı daha geniş bir perspektifle değerlendirmelerine olanak tanır.

Başarı, sadece bireysel çaba ve yeteneklerin bir sonucu olmayıp, öğrencilerin sosyo-kültürel çevreleriyle olan ilişkileriyle de şekillenir. Öğrencilerin, ailelerinden ve çevrelerinden edindikleri kültürel sermaye (bilgi, beceri ve değerler) onların eğitim sistemine nasıl entegre olacaklarını ve bu süreçte nasıl başarılı olabileceklerini belirleyen önemli bir etkidir. Kültürel sermaye, öğrencilerin eğitim durumlarındaki başarılarını geliştirdiği gibi yapılandırılmış ders dışı etkinlikler aracılığıyla da akademik başarılarını destekleyebilir. Örneğin, bir öğrencinin ailesinden aldığı değerler ve bu değerlerin ders dışı faaliyetlerde etkin şekilde kullanılması, akademik performansını olumlu yönde etkileyebilir. Ancak, bu etkinin her öğrenci için aynı düzeyde olmadığını, sosyal yapı ve toplumsal normlar gibi unsurların kültürel sermayenin etkisini farklılaştırabileceğini unutmamak gerekir (Tan vd., 2021). Bu nedenle, başarıyı anlamaya çalışırken, bireysel çaba ile sosyo-kültürel unsurların dengeli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, eğitimde mükemmeliyete ulaşmanın temelinde, sosyo-kültürel çevre ve bireysel çaba arasındaki

bu dengeyi kurmak önemlidir. Araştırmalar, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisi ve desteği, öğrencilerin motivasyonlarını artırarak daha yüksek akademik performans sergilemelerine yardımcı olabilir (Fan ve Williams, 2010). Bu, öğrencilerin hem akademik performanslarını artırır hem de kişisel gelişimlerini destekleyici bir ortam oluşturur. Böylece, kültürel ve sosyal çevreyle uyumlu bir başarı anlayışına sahip öğrenciler, bireysel çaba ve yeteneklerinin yanı sıra toplumsal sermayelerini de kullanarak eğitimde mükemmeliyete daha etkili bir şekilde ulaşabilirler.

Başarının önemli bir boyutu da psikolojik sermayedir. Psikolojik sermaye, bireylerin dayanıklılık, iyimserlik ve öz-yeterlik gibi özelliklerini geliştirerek, akademik zorlukların üstesinden gelme kapasitesini artırır (Luthans ve Youssef-Morgan, 2017). Bu güçlü zihinsel kaynak, öğrencilerin karşılaştıkları engelleri aşmalarını sağlayarak, akademik performanslarını ve eğitimde mükemmeliyete ulaşma potansiyellerini de destekler. Dahası, psikolojik sermaye yalnızca kısa vadeli başarılarla sınırlı kalmaz; uzun vadeli başarıların sürekliliğini de sağlamada kritik bir rol oynar. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin sadece bir sınav ya da dönem içinde değil, hayat boyu süren bir başarı anlayışı geliştirmeleri mümkün olur. Bu kavram, “psikolojik ivme” olarak bilinen dinamikle de yakından ilişkilidir. Erken dönemde elde edilen başarılar, öğrencilerin öz-yeterlik ve motivasyonlarını güçlendirir, böylece onları daha büyük ve uzun vadeli hedeflere yönlendirir (Iso-Ahola ve Dotson, 2016). Bu ivme, öğrencilerin daha iddialı hedefler belirlemelerini ve başarıyı sürdürme azimlerini de pekiştirir. Eğitimciler ve liderler, bu ivmeyi destekleyerek öğrencilerin uzun vadeli başarılarını sürdürebilmelerine katkıda bulunabilir. Eğitimde mükemmeliyet, böylece sadece kısa vadeli kazanımlar üzerine değil, uzun vadeli ve kalıcı bir başarı anlayışı üzerine inşa edilebilir. Bununla birlikte eğitimde başarı bireysel

çaba, dışsal ödüller ve hedef belirleme süreçleriyle sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin akademik gelişimleri, kültürel ve psikolojik sermaye gibi unsurların dengeli bir şekilde bir araya getirildiği bir ortamda daha etkili bir şekilde desteklenebilir. Eğitim liderleri, bu çok boyutlu yapıyı göz önünde bulundurarak hem akademik başarıyı hem de kişisel gelişimi teşvik eden kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Bu anlayış doğrultusunda, motivasyonu artırmak ve öğrencilerin başarıya ulaşmalarını desteklemek için hangi stratejilerin uygulanabileceği üzerinde durmak gerekir. Öğrencilerin motivasyonunu artıran ve akademik performanslarını güçlendiren uygulamalı stratejiler, başarıyı sürdürülebilir kılmada kritik bir rol oynayacaktır.

Eğitimde Motivasyonu Artırma: Başarı İçin Uygulamalı Stratejiler

Eğitimde motivasyonu artıran dinamikler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan ilgilerini sürdürmeleri ve başarıya ulaşmaları açısından hayati öneme sahiptir. Çevresel ve psikolojik faktörlerin dengeli bir şekilde ele alınması, öğrencilerin öğrenmeye bağlılıklarını güçlendirir ve kalıcı, sürdürülebilir öğrenme ortamlarının temelini oluşturur. Bu bağlamda, olumlu pekiştirme, öğrenci motivasyonunu artırmada sıklıkla kullanılan stratejilerden biridir. Olumlu pekiştirme, istenen bir davranışın tekrar edilme olasılığını artırmak için bu davranışa ödül, övgü ya da yapıcı geri bildirim verilmesiyle sağlanır. Ancak, yalnızca sonucun değil, öğrenme sürecinin de pekiştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Öğrencilerin zorlayıcı görevlerle başa çıkarken gösterdikleri çabanın olumlu pekiştirmeyle desteklenmesi, içsel motivasyon düzeylerini artırabilmektedir (Hummel, 2014; Sanchíz vd., 2022). Örneğin, bir öğrencinin projeye yönelik yaratıcı yaklaşımı veya sorunlar karşısında gösterdiği dayanıklılık, ödüllendirilmesi gereken süreç odaklı davranışlardır. Bu tür geri bildirimler, başarı ile beraber

gelişim ve öğrenme sürecini de öne çıkararak öğrencilerin öğrenmeye daha güçlü bir bağlılık geliştirmesini sağlar.

Öğretmen desteği de öğrenci motivasyonunu artırmada önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve onları aktif öğrenmeye teşvik etmeleri, öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını güçlendirir. Öğrencilere özerklik tanıyan ve öğrenme süreçlerine daha fazla katılım fırsatı sunan öğretmenler, onların motivasyonlarını artırmada etkili bir rol oynar. Örneğin, öğrencilerin kendi proje konularını seçmelerine izin vermek veya ders materyalini videolar, dijital sunumlar, grup çalışmaları ve sanat projeleri gibi farklı yöntemlerle sunmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarını sağlar. Bu yenilikçi yaklaşımlar, öğrencileri bilgiyi tüketen bireyler olmaktan çıkarıp, bilgiyi üretebilen bireyler olmasına neden olabilir. Proje tabanlı öğrenme ve problem çözme temelli yaklaşımlar, öğrendikleri bilgiyi gerçek dünyada uygulamalarına imkân tanırken, öğretmenlerin rehberlik ederek gelişimlerine geri bildirim sağlaması, uzun vadeli öğrenme hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynayabilir. Bu nedenle, öğretmen desteği yalnızca sınav başarısına değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bağımsız ve özgüvenli bireyler olmalarına da katkıda bulunur.

Grup çalışmaları ve iş birliğine dayalı öğrenme, motivasyonu artıran bir başka önemli stratejidir. Öğrenciler, grup çalışmaları sırasında sosyal etkileşim kurarak hem birbirlerinden öğrenir hem de bir öğrenme topluluğuna aidiyet duygusu geliştirir. Ancak, bu çalışmaların etkili olabilmesi için grupların rastgele değil belirli öğrenme hedeflerine uygun şekilde oluşturulması gerekmektedir. Örneğin, “Jigsaw (ayrılıp birleşme)” adı verilen işbirlikçi öğrenme tekniği, her öğrencinin bir konuda uzman olmasını ve bu bilgiyi grup içinde diğer öğrencilerle paylaşmasını sağlar. Bu yöntem, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal öğrenme süreçlerini derinleştirir ve birbirlerinden öğrenmelerini teşvik eder (Ertaç

ve Öztürk, 2023). Aynı zamanda, dijital projeler hazırlamak ve bu projeleri değerlendirmek, öğrencilerin sorumluluk duygusunu artırırken takım çalışması becerilerini geliştirir. Böylece, işbirlikçi öğrenme yöntemleri bilgi edinme sürecine katkıda bulunmanın yanında bilgiyi işleme ve paylaşma yeteneğini de güçlendirir.

Motivasyonu geliştirmek için hedef belirleme stratejisi de oldukça etkili bir yaklaşımdır. Yenilikçi, bireyselleştirilmiş ve ulaşılabilir hedefler öğrencilerin özgüvenini artırır ve başarıya ulaşma hissini güçlendirir (Kadioğlu ve Kondakçı, 2014). Öğrencilerin kişisel öğrenme hedeflerini belirlemelerine olanak tanıyan “öğrenci merkezli hedef belirleme” yöntemi, öğretmenlerin büyük hedefleri küçük adımlara bölerek öğrencilere rehberlik etmesiyle daha da etkili hale gelir. Öğrenciler bu hedeflere ulaştıkça hem özgüvenleri hem de motivasyonları pekişir. Ayrıca, geri bildirim ve öz-değerlendirme süreçleri bu stratejinin etkisini artırır. Bu süreçler, öğrencilerin hedeflerine ulaştıkça başarılarını değerlendirme fırsatı sunar ve öğrenmeye daha derin bağlılık geliştirmelerini sağlayabilir. Dijital araçlar kullanılarak öğrencilerin ilerlemelerini izleyebilecekleri platformlar oluşturulabilir ve böylece öz-düzenleme becerileri geliştirilebilir (Chao vd., 2021).

Kapsayıcı ve destekleyici öğrenme ortamları da farklı kültürel, sosyal ve eğitimsel geçmişlere sahip öğrenciler için motivasyonu artıran önemli faktörlerdir. Bu ortamlar, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının fark edildiği ve desteklendiği bir yapı sunar. Öğretmenlerin kültürel farkındalıkla öğrenci farklılıklarını dikkate alması ve ders içeriklerini bu doğrultuda zenginleştirilmesi, tüm öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayabilir. Örneğin, farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerin kendi deneyimlerini paylaşabilecekleri projeler ve sunumlar, sınıf içindeki sosyal bağları kuvvetlendirirken, öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymalarına da destek olur (Aktın vd., 2015). Böyle

bir öğrenme ortamı hem bireysel başarıyı desteklemek hem de öğrenciler arasındaki dayanışmayı ve birlikte öğrenme motivasyonunu da güçlendirir.

Teknoloji de günümüzde öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli bir araçtır. Ancak bu teknolojilerin etkili kullanılabilmesi için öğretmen rehberliğinde ve pedagojik yaklaşımlarla uygulanması gerekmektedir. Karma öğrenme modelleri ve uyarlanabilir öğrenme platformları, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanarak öğrenme süreçlerini daha kişiselleştirilmiş ve etkileşimli hale getirir (Somyürek, 2009). Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun şekilde ilerleyebildikleri dijital platformlar, öğrenme sorumluluklarını artırırken anında geri bildirim almalarını sağlar. Ayrıca, sanal gerçeklik veya simülasyonlar gibi yenilikçi dijital araçlar, öğrencilerin deneyimsel öğrenme süreçlerine katılmalarını mümkün kılar. Bu teknolojik yenilikler, öğrenci katılımını artırmanın yanı sıra öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı hale gelmesine de yardımcı olur.

Sonuç olarak eğitimde motivasyonu artırmak, çevresel ve psikolojik faktörlerin dikkatle ele alındığı çok boyutlu bir süreçtir. Olumlu pekiştirme, öğretmen desteği, iş birliğine dayalı öğrenme, hedef belirleme ve teknolojinin etkili kullanımı gibi stratejiler, öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını destekler. Bu stratejilerin dengeli ve bilinçli bir şekilde uygulanması, öğrencilere akademik başarı ve kişisel gelişim açısından uzun vadeli kazanımlar sağlayan bir öğrenme ortamı sunar. Eğitimciler, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak bu süreçleri yapılandırdığında, sürdürülebilir başarıya ulaşmalarına ve öğrenmeye karşı sürekli bir motivasyon geliştirmelerine katkı sağlar. Ancak, yalnızca motivasyonu artırmak yeterli değildir; bu motivasyonun devam ettirilmesi ve öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara karşı direnç geliştirebilmeleri için psikolojik dayanıklılık da kritik bir öneme sahiptir. Bir sonraki bölümde, psikolojik dayanıklılık, motivasyon ve eğitimde mükemmeliyet arayışının kesişim noktaları ele alınacaktır.

Düşünme Sorusu
<ul style="list-style-type: none"> Sınıfımızdaki öğrencilerin motivasyonunu artırmak için hangi olumlu pekiştirme stratejilerini kullanıyorsunuz? Yöntemlerinizi gözden geçirin ve süreci daha etkili hale getirebileceğiniz yolları tartışın.
Uygulama Önerisi
<ul style="list-style-type: none"> Geri Bildirim Kartları: Her öğrenciye bir hafta boyunca olumlu geri bildirim kartları verin. Öğrenciler her başarıda veya çaba gösterdiklerinde bir kart alır. Haftanın sonunda, bu kartları inceleyin ve öğrencilerle süreç hakkında konuşun. Bu, motivasyon ve çaba odaklı pekiştirmeyi artırmaya yardımcı olur.

Psikolojik Dayanıklılık, Motivasyon ve Eğitimde Mükemmeliyet Arayışı

Eğitimde psikolojik dayanıklılık, öğrencilerin akademik yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme yetenekleri açısından hayati bir öneme sahiptir. Stres, tükenmişlik ve akademik baskılar gibi etkenler, öğrencilerin motivasyonlarını zayıflatabilir ve öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak, güçlü bir psikolojik dayanıklılık, öğrencilerin bu tür zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artırarak uzun vadeli hedeflerine bağlı kalmalarını sağlar. Bu bağlamda, dayanıklılığın nasıl geliştirileceği ve sürdürülebilir bir motivasyonun nasıl destekleneceği, eğitimde başarıya ulaşmada kilit rol oynar. Dayanıklılık, sadece öğrencilerin zorluklara direnç göstermelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların akademik süreçlerine daha derin bir bağlılıkla katılmalarını da kolaylaştırır.

Dayanıklılık, öğrencilerin karşılaştıkları stres ve baskılara karşı daha güçlü bir savunma mekanizması geliştirmelerine yardımcı olurken, onların akademik süreçlerde istikrar sağlamalarına katkıda bulunur. Yapılan araştırmalar, dayanıklılığı yüksek olan öğrencilerin akademik tükenmişlikten daha az etkilendiklerini ve bu sayede akademik hedeflerine daha kararlılıkla odaklanabildiklerini ortaya koymaktadır (Işıkgöz vd., 2023). Özellikle akademik

hedeflere ulaşmada karşılaşılan güçlükler karşısında dayanıklılık, öğrencilerin motivasyonlarını korumalarına olanak tanır. Bu bağlamda, dayanıklılık yalnızca kısa vadeli zorluklarla başa çıkmayı değil, aynı zamanda uzun vadeli başarıya ulaşmayı sağlayan temel bir unsur olarak karşımıza çıkar. Yüksek düzeyde dayanıklılığa sahip öğrenciler, motivasyonlarını daha uzun süre koruyarak akademik süreçlerde daha başarılı olurlar (Kotera vd., 2021).

Dayanıklılık ve içsel motivasyon arasındaki ilişki de bu süreçte büyük önem taşır. İçsel motivasyon, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine derinlemesine dahil olmalarını sağlayarak, öğrenmeye ve kişisel gelişimlerine yönelik bir tutku geliştirmelerine yardımcı olur. Trigueros ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırmalar, dayanıklılığı yüksek öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara rağmen güçlü bir içsel motivasyon sergilediklerini ve bu motivasyonun akademik başarıya önemli ölçüde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. İçsel motivasyonun sürekliliği, öğrencilerin yalnızca dışsal ödüllere bağlı kalmadan öğrenmeye olan ilgilerini canlı tutmalarına olanak tanır, bu da uzun vadeli akademik başarıda kritik bir faktördür.

Öğrencilerin uzun vadeli başarıları üzerinde içsel motivasyonun rolü her geçen gün daha fazla önem kazanırken, dışsal motivasyonun kısa vadeli katkıları da göz ardı edilmemelidir. Dışsal motivasyon, genellikle notlar, ödüller ve kariyer hedefleri gibi dış faktörlerle şekillenir ve öğrencilerin derse olan katılımlarını kısa sürede artırabilir. Ancak, araştırmalar dışsal motivasyonun tek başına uzun vadeli başarıyı desteklemekte yeterli olmadığını göstermektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Bu nedenle, eğitimcilerin dışsal motivasyonu, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan içsel ilgileriyle dengeli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu denge sağlandığında, öğrenciler kısa vadeli başarıları artırırken, uzun vadeli öğrenme hedeflerine de daha sağlam adımlarla ilerleyebilirler.

Dayanıklılığın akademik zorluklar karşısında etkili başa çıkma stratejileri geliştirme konusunda da öğrenciler için önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Dayanıklılığı yüksek öğrenciler, stresli durumlarla karşılaştıklarında problem çözme becerilerini kullanarak ve sosyal destek arayışına girerek bu zorlukların üstesinden daha etkili bir şekilde gelirler. Fernández-Martínez ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir araştırma, dayanıklılığı yüksek öğrencilerin problem odaklı stratejiler kullanarak akademik hedeflerine daha güçlü bir bağlılık gösterdiklerini ve bu sayede akademik süreçlerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu tür uyum sağlama becerileri, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda zorlu süreçlerle başa çıkma kapasitelerini de artırır.

Öz-yeterlik, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi şekillendiren diğer önemli faktörlerden biridir. Öğrencilerin kendi başarılarına olan inançları olarak tanımlanan öz-yeterlik, onların karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli olmalarını sağlar ve akademik performanslarını doğrudan etkiler. Liu ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırma, yoğun akademik baskılar altında dahi yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip öğrencilerin motivasyonlarını sürdürdüklerini ve daha başarılı olduklarını göstermektedir. Öz-yeterlik, öğrencilerin potansiyellerine güven duymalarını sağlarken, onların akademik süreçlerde daha kararlı ve motivasyonlu olmalarına yardımcı olur.

Sosyal desteğin psikolojik dayanıklılığı artırmada oynadığı rol ise tartışmasız büyüktür. Eğitim ortamında öğretmenler, akranlar ve aileler tarafından sağlanan duygusal ve akademik destek, öğrencilerin karşılaştıkları engelleri aşmalarına yardımcı olur ve motivasyonlarını yüksek tutmalarını sağlar. Romano ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırma, sosyal destek algısına sahip öğrencilerin daha dayanıklı olduklarını ve akademik zorluklarla daha etkin bir şekilde başa çıktıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, eğitimciler ve öğretmenler, öğrencilerin motivasyonlarını

artırmak ve akademik başarılarını desteklemek amacıyla onlara destekleyici bir eğitim ortamı sunmalıdır.

Psikolojik dayanıklılık, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki, öğrencilerin uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarında belirleyici bir rol oynar. Eğitimciler, dayanıklılığı ve motivasyonu artıracak stratejiler geliştirerek, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerini de destekleyebilirler. Eğitimde mükemmeliyet, öğrencilerin zorluklar karşısında direnç göstermelerini sağlamak ve öğrenme süreçlerine içsel bir bağlılık kazandırmakla mümkündür.

Düşünme Sorusu
<ul style="list-style-type: none"> • Psikolojik dayanıklılığı artırmak için hangi yöntemleri sınıfınızda uyguluyorsunuz? Öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında dayanıklılıklarını artırmak için daha yenilikçi stratejiler geliştirebilir misiniz?
Uygulama Önerisi
<ul style="list-style-type: none"> • Zorluk Çizelgesi: Öğrencilerden her zorlukla karşılaştıklarında bir zorluk çizelgesi doldurmalarını isteyin. Zorlukla nasıl başa çıktıklarını, öğrendikleri dersleri ve sonraki adımlarını yazmalarını sağlar. Bu etkinlik, öğrencilerin dayanıklılıklarını fark etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur.

Sonuç

Bu bölümde ele alınan motivasyon, psikolojik dayanıklılık ve öz-yeterlik kavramları, eğitim süreçlerinde sadece bireysel başarıyı artırmak için değil, aynı zamanda öğrencilerin hayat boyu öğrenmeye karşı sürdürülebilir bir bağlılık geliştirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Eğitimde mükemmeliyete ulaşmak, akademik başarıyı elde etmekten çok daha fazlasını ifade eder; bu, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında dayanıklılık göstermeleri, öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları ve öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak benimsemeleri anlamına gelir.

Eğitimcilerin, öğrencilerin bu psikolojik faktörlerini desteklemek için uygulayacakları stratejiler, eğitimde kalıcı ve anlamlı bir başarıya ulaşmanın temel taşıdır. Psikolojik

dayanıklılık, öğrencilere stres ve tükenmişlik gibi olumsuzluklarla başa çıkma yeteneği kazandırırken, öz-yeterlik onlara kendi başarılarına inanma ve bu inançla hareket etme gücü verir. Bu iki temel beceri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini içsel bir motivasyonla sürdürmelerini sağlar ki, bu da uzun vadeli başarı için kritik bir ön koşuldur. Ancak, motivasyon, dayanıklılık ve öz-yeterlik arasında kurulan bu ilişki sadece bireysel çaba ile sınırlı değildir. Eğitimcilerin sunduğu destekleyici öğrenme ortamları, öğrencilerin bu psikolojik süreçlerini pekiştirmede merkezi bir rol oynar. Bu nedenle, eğitimcilerin sadece bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerinin psikolojik gelişimlerini destekleyen rehberler olması gerekmektedir. Eğitimciler, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için içsel motivasyonu artıran, dayanıklılığı güçlendiren ve öz-yeterliği geliştiren stratejiler uyguladıklarında, sadece öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda onların yaşam boyu sürecek olan kişisel gelişimlerini de desteklemiş olurlar.

Eğitimde mükemmeliyet, yalnızca öğrencilerin yüksek notlar alması ya da sınavlarda başarılı olmalarıyla ölçülemez. Asıl başarı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik derin bir ilgi geliştirmeleri, karşılaştıkları zorluklar karşısında dirençli kalmaları ve kendilerine olan güvenlerini artırarak kişisel ve akademik olarak büyümeye devam etmeleridir. Eğitimcilerin görevi, bu süreçte öğrencilerini yönlendirmek, onlara öğrenmenin sadece bir araç değil, aynı zamanda bir amaç olduğunu hissettirmektir.

Sonuç olarak, eğitimde mükemmeliyet arayışı, sadece bireysel başarıları artırmakla sınırlı kalmamalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyabilmeleri için onların motivasyonlarını sürekli olarak beslemeli, dayanıklılıklarını güçlendirmeli ve öz-yeterliklerini artırmaya yönelik bilinçli adımlar atmalıdırlar. Bu hedeflere ulaşıldığında, eğitim sadece bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda toplumsal olarak daha güçlü ve dirençli bir gelecek inşa etmenin anahtarı olacaktır.

Kaynakça

- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., & Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 258-277.
- Al-Dhamit, Y. and Kreishan, L. (2013). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12048>
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Chao, C., Yu, T., & Yu, T. (2021). Understanding the factors influencing recycling behavior in college students: the role of interpersonal altruism and environmental concern. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(5), 969-985. <https://doi.org/10.1108/ijsh-07-2020-0232>
- Çoban, Ö. (2021). Fiziksel, sosyal ve psikolojik yönleriyle sınıf. Mehmet Koçyiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (ss.29-58). Eğitim.
- Deci, E. L., & Porac, J. (2015). Cognitive evaluation theory and the study of human motivation. In *The hidden costs of reward* (pp. 149-176). Psychology Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 72(1), 218.
- Ertaç, A., & Öztürk, B. (2023). Fen Öğretiminde Jigsaw Tekniğini Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 237-251.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Fernández-Martínez, E., Díaz, E., Fernández-Peña, R., García-López, R., Fulgueiras-Carril, I., & Liébana-Presa, C. (2017). Social networks, engagement and resilience in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1488. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121488>
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., ... & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385.
- Hallett, D., Nuñez, T., & Bryant, P. (2010). Individual differences in conceptual and procedural knowledge when learning fractions. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 395-406. <https://doi.org/10.1037/a0017486>

- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of advanced academics*, 18(3), 454-476.
- Hummel, J. H. (2014). Motivation: Origins of the extrinsic/intrinsic debate. *SOJ Psychology*, 1(1), 1-5.
- İşıkgöz, M., Sezan, T., & Yüksel, A. (2023). The mediating role of psychological resilience in the relationship between epidemic anxiety and academic motivation of physical education teacher candidates. *Physical Education of Students*, 27(2), 53-60. <https://doi.org/10.15561/20755279.2023.0201>
- Iso-Ahola, S. and Dotson, C. (2016). Psychological momentum—a key to continued success. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01328>
- Kadioglu, C., & Kondakcı, E. U. (2014). Öğrenme stratejileri ve hedef yönelimleri arasındaki ilişki: çok düzeyli veri analizi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56(56), 1-20.
- Kotera, Y., Tsuda-McCaie, F., Edwards, A., Bhandari, D., & Maughan, G. (2021). Self-compassion in irish social work students: relationships between resilience, engagement and motivation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8187. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158187>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Liu, X., Zhu, C., Dong, Z., & Luo, Y. (2024). The Relationship between Stress and Academic Self-Efficacy among Students at Elite Colleges: A Longitudinal Analysis. *Behavioral Sciences*, 14(7), 537.
- Luthans, F. and Youssef-Morgan, C. (2017). Psychological capital: an evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Meece, J., Anderman, E., & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych.56.091103.070258>
- Murcia, J. A. M., Coll, D., & Pérez, L. M. R. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human movement*, 10(1), 5-11.
- Nilsson, K. and Stomberg, M. (2008). Nursing students motivation toward their studies – a survey study. *BMC Nursing*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6955-7-6>
- Pao, M. (2017). Conceptualization of success in young adulthood. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 26(2), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.12.002>
- Papi, M., & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language learning*, 62(2), 571-594.

- Passanisi, A., Buzzai, C., & Pace, U. (2022). Special education teachers: the role of autonomous motivation in the relationship between teachers' efficacy for inclusive practice and teaching styles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10921. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710921>
- Rahman, H. (2021). The invisible cage: workers' reactivity to opaque algorithmic evaluations. *Administrative Science Quarterly*, 66(4), 945-988. <https://doi.org/10.1177/00018392211010118>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: the mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 11(2), 334-344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of personality and Social Psychology*, 45(4), 736.
- Sanchíz, D., Perea-Rodríguez, M., Morón-Marchena, J., & Muñoz-Díaz, M. (2022). Positive adult education, learned helplessness and the pygmalion effect. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 778. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020778>
- Somyürek, S. (2009). Uyarlanabilir öğrenme ortamları: Eğitsel hiper ortam tasarımı yeni bir paradigma. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1).
- Tan, M., Cai, L., & Bodovski, K. (2021). An active investment in cultural capital: structured extracurricular activities and educational success in china. *Journal of Youth Studies*, 25(8), 1072-1087. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1939284>
- Trigueros, R., Cangas, A., Bermejo, R., García, C., & Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2810. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162810>
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). An Overview of Student Teachers' Academic Intrinsic Motivation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 24-32.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

YAZARLARIN ÖZGEÇMİŞLERİ

Doç. Dr. Ramazan ATASOY, 1991 yılında Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olmuş ve 1992 yılında Ağrı ilinde öğretmenliğe başlamıştır. 2004 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışı görevinde öğretmen olarak görev yapan Atasoy, 2009-2015 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı EARGED, YEĞİTEK ve HBÖ Genel Müdürlüklerinde PISA, TIMSS ve PIAAC Biriminde araştırma ekibi üyesi ve koordinatörü olarak görev yapmıştır. Yazar, Girne Amerikan Üniversitesi'nde Eğitim yönetimi bölümünde yüksek lisansını 2008 yılında tamamladıktan sonra, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalından 2018 yılında doktora derecesini elde etmiştir. Dr. ATASOY, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde doçent olarak görev yapmaktadır. Başlıca çalışma alanları arasında okul liderliği, okul geliştirme, öğrenci başarısı, yetişkin becerileri ile öğretmen davranış ve tutumları yer almaktadır. Yazarın, ulusal ve uluslararası alan indekslerinde taranan dergilerde yayımlanmış makaleleri, ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulmuş sözlü bildirimleri bulunmaktadır.

Doç. Dr. Ömür ÇOBAN, 1998 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olmuş ve 1999 yılında öğretmenliğe başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 19 yıl öğretmenlik yapmış, bu dönem içinde Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında kitap yazım komisyonu, “Haydi Kızlar Okula”, “Çocuk Dostu Okul”, “Tarlardan Okula”, “İlköğretim Kurumları Standartları”, PIAAC araştırmaları” gibi çalışmalarda görev almıştır. Yazar, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalından 2011 yılında yüksek lisans ve 2016 yılında doktora derecesini elde etmiştir. Dr. Çoban, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde doçent olarak görev yapmaktadır. Başlıca çalışma alanları arasında okul liderliği, örgütsel değişim, okul geliştirme ile öğretmen davranış ve tutumları yer almaktadır. Yazarın, ulusal ve uluslararası yayın yapan prestijli dergilerde yayımlanmış makaleleri ve kitap bölümleri bulunmaktadır.

Doç. Dr. Mehmet Tufan YALÇIN, 2007 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuş ve aynı yıl Yozgat ilinde öğretmenliğe başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 16 yıl öğretmenlik ve 2014-2019 yılları arasında Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Biriminde araştırma ekibi üyesi ve koordinatörü olarak görev yapmıştır. Yazar, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalından 2013 yılında yüksek lisans ve 2018 yılında doktora derecesini elde etmiştir. Dr. Yalçın, Çankırı Karatekin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde doçent olarak görev yapmaktadır. Başlıca çalışma alanları arasında okul liderliği, öğrenci başarısı, okul geliştirme ile öğretmen davranış ve tutumları yer almaktadır. Yazarın, ulusal ve uluslararası alan indekslerinde taranan dergilerde yayımlanmış makaleleri, ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulmuş sözlü bildirimleri bulunmaktadır.

Dr. Cahide KİBAROĞLU, 1997 yılında Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümünden mezun olmuş ve 1998 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nda proje uygulama ve araştırma uzmanı olarak göreve başlamış ve sekiz yıl görev yapmıştır. 2010 yılında Yozgat Bozok Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak göreve başlamıştır. Yazar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalından 2004 yılında yüksek lisans ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalından 2023 yılında doktora derecesini elde etmiştir. Dr. Kibaroglu Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim görevlisi olarak görev yapmaya devam etmektedir. Başlıca çalışma alanları arasında öğretmen yetiştirme, öğretmen istihdamı, eğitim ekonomisi, istihdam edilebilirlik yer almaktadır. Yazarın ulusal ve uluslararası alan indekslerinde taranan dergilerde yayınlanmış makaleleri, ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirimleri bulunmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Feyza GÜN, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi lisans programından 2011 yılında mezun olmuştur. 2015 yılında yüksek lisans eğitimini, 2021 yılında doktora eğitimini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında tamamlamıştır. 2013 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak atanmıştır. 2013-2018 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Yazar, 2018 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak başladığı görevine Dr. Öğr. Üyesi olarak devam etmektedir. Yazarın ilgi alanları okul liderliği, öğrenci başarısı, mesleki işbirliği, okul-aile işbirliği, örgütsel davranış ve öğretmen yetiştirilmedir.

Dr. Alper USLUKAYA, 2005 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmuş ve aynı yıl Ağrı ilinde öğretmenliğe başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 6 yıl öğretmenlik yapmış; 2011-2023 yılları arasında ise çeşitli kademelerde eğitim yöneticiliği görevlerinde bulunmuştur. Dr. USLUKAYA, 2018 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'ndan yüksek lisans, 2023 yılında ise Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'ndan doktora derecesini almıştır. Hâlen Çankırı Karatekin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Başlıca çalışma alanları arasında okul liderliği, öğretmen psikolojisi, eğitim kurumlarının pozitif ve negatif dinamikleri ve bunların okul çıktıları ile ilişkisi yer almaktadır. Dr. USLUKAYA'nın ulusal ve uluslararası alan indekslerinde taranan dergilerde yayımlanmış makaleleri ile ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulmuş sözlü bildirileri bulunmaktadır.

Dr. Bahaddin DEMİRDİŞ, University College London Institute of Education'da Eğitim Psikolojisi alanında lisansüstü eğitimini tamamlayarak, 2015 yılında yüksek lisans, 2021 yılında ise doktora derecesini almıştır. Akademik kariyerine Artvin Çoruh Üniversitesi'nde başlamış, 2022-2023 yılları arasında Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmıştır. Şu anda akademik çalışmalarına Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde devam etmektedir. Araştırma alanları arasında eğitim psikolojisi, öğretmen tutumları, bağımlılık ve kaygı bozuklukları yer almaktadır. Araştırma sonuçları, ulusal ve uluslararası alan indekslerinde taranan dergilerde yayımlanmış ve bilimsel toplantılarda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

