

Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi

Yıl 2025, Cilt 3, Sayı 2

International Journal of Unique Glance at Education

Year 2025, Volume 3, Issue 2

ISSN

2988-1176

Editörden

Değerli Yazarlarımız/Okurlarımız,

Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi (UEÖBD) ailesi olarak altıncı sayımızı yayımlamış olmanın gururunu yaşamaktayız. Dergimiz Mart ve Eylül olmak üzere yılda iki kez yayımlanan ücretsiz bir dergidir. Dergimizin amacı; dünyanın her yerinden kabul edilecek makaleler aracılığıyla, eğitim sistemlerinin ve eğitim bilimlerinin geliştirilmesinin sağlanmasına; araştırmacıların bilimsel makalelerini bilimsel süreçlerden geçirerek yayınlamalarına; öğretmenlerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların, eğitim yöneticilerinin, uygulamacıların gelişmelerine katkı sağlayacak eğitim bilimsel gelişmeleri, yenilikleri ve eğitim araştırmalarını izleyebilmelerine ve paylaşılabilmelerine olanak sağlamaktır.

Dergimizin bu sayısında ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum ve sosyal becerileri boylamsal olarak ele alınmakta; özel okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmekte ve Abese Suresi'nde işaret edilen öğretim ilke ve yöntemlerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretiminde kullanılabilirliği tartışılmaktadır. Bu sayımız da diğer sayılarımız gibi eğitimcilerin, araştırmacıların, eğitim yöneticilerinin ve eğitime ilişkin karar mekanizmalarının eğitime ilişkin güncel konularda bilgi sahibi olmalarına katkı sunma çabasıdadır. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların, eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı sunmasını diliyoruz.

Dergimizin altıncı sayısına değerli çalışmalarıyla katkı sunan yazarlarımıza; görüş ve önerileriyle dergimizin kalitesinin artmasına ve makalelerin olgunlaşmasına katkı sunan değerli hakemlerimize; dergimizi değerli görüş ve önerileriyle destekleyen, bizleri daha iyi ve daha güzel işler yapma konusunda yüreklendiren editörler kurulumuzun ve bilim kurulumuzun değerli üyelerine sonsuz şükranlarımızı sunuyoruz.

Doç. Dr. Halil Taş
Doç. Dr. Muhammet Baki Minaz
Baş Editörler

From the Editor

Dear Authors/Readers,

As the International Journal of Unique Glance at Education (IJUGE) family, we are proud to have published our sixth issue. Our journal is a free journal published twice a year, in March and September. The aim of our journal; ensuring the development of education systems and educational sciences through articles to be accepted from all over the world, for researchers to publish their scientific articles by passing them through scientific processes; to enable teachers, lecturers, researchers, educational administrators, and practitioners to follow and share educational scientific developments, innovations and educational research that will contribute to their development.

In this issue of our journal, the adaptation to school and social skills of students starting the first grade of primary school are examined longitudinally; the relationship between the leadership styles of private school administrators and the motivation levels of teachers is examined, and the usability of the teaching principles and methods indicated in the Abese Surah in the teaching of religious culture and moral knowledge is discussed. This issue, like our other issues, strives to contribute to the knowledge of educators, researchers, education administrators and education-related decision makers on current issues related to education. We hope that these studies conducted in various fields of educational sciences will contribute to educational practices and theoretical knowledge in the field of educational sciences.

To our writers who contributed to the sixth issue of our journal with their valuable works; to our valuable referees who contributed to increasing the quality of our journal and maturing the articles with their opinions and suggestions; we would like to express our endless gratitude to the valuable members of our Editorial Board and Scientific Board, who support our journal with their valuable opinions and suggestions and encourage us to do better and more beautiful work.

Assoc. Prof. Halil Taş
Assoc. Prof. Muhammet Baki Minaz
Editors in Chief

Editörler Kurulu
[Editorial Board]

Baş Editör

Doç. Dr. Halil TAŞ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Baş Editör

Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editörler/Editors

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ali ÇETİN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayça KARTAL
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Halim Güner
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Halil KARADAŞ
Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN
Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Recep MİNAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mithat Takunyacı
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Neslihan Dilşad DİNÇ
Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sedat BARAN
Batman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yaşar ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yunus Emre AVCI
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ahmet KUŞÇI
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Abdurrahman KARDAŞ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Ahmet Celalettin ŞEN
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Aytekin Hamdi BAŞKAN
Giresun Üniversitesi, Türkiye

Dr. Erkan GÖKTAŞ
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Dr. Erdal SÖNMEZ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Hüseyin ASLAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Dr. Malik DURMAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Mehmet ARSLAN
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Mehmet CAN
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Meryem KARATAŞ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Dr. Michael KUNG
University of Florida, ABD

Dr. Mustafa OBAY
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Tomicka WILLIAM
Purdue University Global, ABD

Dr. Tuncay ZORBA
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Ufuk DİLEKÇİ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Yusuf ÖZDEMİR
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Nesibe KANTAR
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Dr. Şeref Yiğit AKPINAR
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Tuğba DURMUŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ümit Doğan
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Bilim Kurulu
[Editorial Advisory Board]

Prof. Dr. Ahmet Kara
İnönü Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Bozok Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY
Ordu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Emin USTA
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Murat BAŞAR
Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Kasım KIROĞLU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Veysel OKÇU
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Fırat Üniversitesi, Türkiye

Dizinleme

[Abstracting - Indexing]



İçindekiler

[Contents]

Editörden.....	I
<i>From the Editors in Chief</i>	
İlkokul 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Okula Uyum ve Sosyal Becerilerinin Boylamsal Olarak İncelenmesi	69
<i>A Longitudinal Study of School Adjustment and Social Skills of Students Starting Primary School 1st Grade</i> <i>Ali Emre Özbilen, Hülya Gülay-Ogelman</i>	
Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki	83
<i>The Relationship Between Private School Administrators Leadership Styles and Teachers Motivation Levels</i> <i>Berfin Kale-Ekinci, Mehmet Emin Usta</i>	
Abese Suresi'nde İşaret Edilen Öğretim İlke ve Yöntemlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılması	99
<i>The Use of Teaching Principles and Methods Indicated in the Abese Surah in Teaching Religious Culture and Ethics</i> <i>Metin Eriş, Yusuf Batar</i>	



İlkokul 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Okula Uyum ve Sosyal Becerilerinin Boylamsal Olarak İncelenmesi^{1*}

Ali Emre Özbilen¹ - Hülya Gülay-Ogelman²

Öz

Çalışmanın amacı, ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum ve sosyal becerilerinin boylamsal olarak incelenmesidir. Çalışma grubunu, 102 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş) ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş) kullanılmıştır. Veri toplama araçları, her çocuk için öğretmenleri tarafından güz ve bahar döneminde olmak üzere iki kez doldurulmuştur. Araştırmanın verileri Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Bulgularda güz dönemindeki okula uyum ve alt boyutları (okulu sevme, sınıf katılımı, kendi kendini yönetme) ile sosyal beceriler arasında olumlu yönde ilişki bulunurken; okuldan kaçınma alt boyutu ile olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Güz dönemindeki sosyal beceriler, güz dönemindeki toplam okula uyum ve alt boyutlarını (okulu sevme, sınıf katılımı, kendi kendini yönetme, okuldan kaçınma) yordamaktadır. Bahar dönemindeki toplam okula uyum ve alt boyutları (okulu sevme, sınıf katılımı, kendi kendini yönetme) ile sosyal beceriler arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bahar dönemindeki okuldan kaçınma alt boyutu ile sosyal beceriler arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bahar dönemindeki sosyal beceriler, bahar dönemindeki toplam okula uyum ve alt boyutlarını (okulu sevme, sınıf katılımı, kendi kendini yönetme, okuldan kaçınma) yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul dönemi, Okula uyum, Sosyal beceriler, Boylamsal çalışma.

A Longitudinal Study of School Adjustment and Social Skills of Students Starting Primary School 1st Grade

Abstract

The study aimed to examine the school adjustment and social skills of students who started first grade in primary school longitudinally. The sample group consisted of 102 first-grade students. Personal Information Form, Teacher Rating Scale of School Adjustment (7-12 ages), Social Skills Evaluation Scale (7-12 ages) were used as data collection tools. Data collection tools were filled out twice for each child by their teachers, in the fall and spring semesters. The data of the study were analysed with Pearson Product Moment Correlation Coefficient and Simple Linear Regression Analysis techniques. In the findings, a positive relationship was found between school adjustment in autumn and its sub-dimensions (liking school, classroom participation, self-management) and social skills, while a negative relationship was found with the sub-dimension of school avoidance. Social skills in autumn predicted total school adjustment and its sub-dimensions (liking school, classroom participation, self-management, and school avoidance) in autumn. A significant positive relationship was found between social skills and total school adjustment and its sub-dimensions

* Bu çalışma; Ali Emre Özbilen'in, Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda, Prof. Dr. Hülya Gülay-Ogelman'ın danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans Tezinden türetilmiştir.

¹ Bilim Uzmanı, Sinop Akın Anaokulu, ozbilenalidemre@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4529-4001, Türkiye

² Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD., ogelman@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4245-0208, Türkiye

(school liking, classroom participation, self-directiveness) in spring. A significant negative relationship was found between the school avoidance sub-dimension and social skills in the spring. Social skills in spring predicted total school adjustment and its sub-dimensions (school liking, classroom participation, self-directiveness, school avoidance) in spring.

Keywords: Primary school period, School adjustment, Social skills, Longitudinal study.

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 20.03.2025	Kabul Tarihi: 15.07.2025
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atıf: Özbilen A.E. & Gülay-Ogelman, H. (2025). İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum ve sosyal becerilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 3(2), 69-82. Doi:10.5281/zenodo.15349964

Giriş

Uyum kelimesi, temel olarak uyum sağlamak, uygun/uyumlu hale getirmek, düzenlemek, değiştirmek anlamlarına gelmektedir. Uyum ayrıca bireyin çevresiyle uyumlu bir ilişki kurmak için davranışını değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç genellikle, meydana gelen bir tür değişikliğe yanıt olarak ortaya çıkar (Panchal & Desai, 2021). Okul da insan hayatındaki uyum süreciyle ilgili olarak yaşanacak dönemeçlerden biridir. Okul, öğrencinin ailesinden farklı olarak düzenli şekilde yer aldığı akademik olmasının yanı sıra sosyal bir ortamdır. İlkokul, Türkiye’de zorunlu eğitimin başladığı kademe olmasıyla birlikte okula uyum açısından da her öğrenci için önemli bir dönemi ifade etmektedir. Seven (2011) ilkokula başlayan çocukların karşılaştığı temel sorunlardan birinin okula uyum olabileceğini belirtmiş; okula uyumu ise eğitim sürecine aktif bir şekilde dâhil olmak için geliştirilen sosyal, davranışsal ve akademik tepkiler olarak tanımlamıştır. İlkokula başlamasıyla beraber eğitsel sorumlulukları artan çocuklardan, aynı zamanda bu süreçte okulun fiziksel ve sosyal ortamına da uyum sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla ilkokul çağındaki çocuğun akademik işleyiş ile fiziksel ve sosyal ortama uyum sağlaması, eş zamanlı yönetilmesi gereken olgular olarak görülmektedir.

Okula uyum sağlama, çocukların sadece akademik gelişimleri için değil sosyal ve duygusal gelişimleri açısından da çok sayıda yarar sağlayabilmektedir (Dalen & Theie, 2019; Rosnati, Montiroso ve Barni, 2008). Okula uyumu etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bireysel farklılıklar, cinsiyet, anne-baba tutumu, öğretmen-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri, okulun fiziksel koşulları, öğretmenle ilgili unsurlar başta olmak üzere çok sayıda değişken çocukların okula uyum sürecinde belirleyici olabilir (Chi, Kim & Kim, 2018). Örnek olarak Işıklar, Bilgin ve Bilgin (2015) ilkokula devam eden çocukların okula uyumlarını sosyal uyum açısından incelemişlerdir. Kayseri ilinde 418 ilkokul öğrencisi ile yaptıkları araştırma sonuçlarına göre kızların sosyal uyumlarının, erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca öğrencilerin aile gelir düzeylerinin arttıkça sosyal uyum düzeyleri artarken, süregen hastalığa sahip olanların sosyal uyumlarının azalabildiği belirtilmiştir. Zorlu-Yam ve Tüzel-İşeri (2019) sosyal yeterliliği, öğrencinin sosyal ortamlarda ilişki başlatma, sürdürme ve iletişim ağları kurabilme becerilerine ilişkin inancının yer aldığı psikolojik alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin sosyal yeterlik becerilerinin yüksek olmasının, okula uyum sağlamada olumlu bir etki oluşturabileceği ifade edilmiştir. Nitekim Türker ve Tunç (2019), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcılarını incelemiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, cinsiyet, aile-öğretmen iş birliği ve travmatik bir yaşantı olup olmama değişkenlerinin okula uyum düzeyi için yordayıcı olduğunu belirtirken, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun okula uyumu düzeyini yordamadığını ifade edilmiştir. Kurtuluş-Çalışkan ve Canbulat (2023) tarafından 362

öğrenci ile yapılan araştırmada, ilkokula başlayan çocukların okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, okul öncesi eğitim alanların lehine ve 69 ay ve üzeri olan çocukların lehine yüksek olduğu belirlenmiştir.

Konu ile ilgili alan yazını incelendiğinde, Türkiye’de ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum ve sosyal beceri düzeyi düzeyleri arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak bu araştırmanın konusuna yakın konu başlıklarında ve ilkokul çocuklarının okula uyumlarına yönelik farklı değişkenlerin ele alındığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Örnek olarak Kabasakal ve Çelik (2010) tarafından ilkokul 4. ve 5. sınıf çocuklarına yönelik hazırlanan sosyal beceri programının okula uyumu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bir diğer örnekte İkiz, Şentürk ve Çağdaş (2024), ilkokuldaki öğretmen yetkinliği ile öğrenci uyum problemleri üzerine sistematik alan taraması yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerdeki problem davranışa müdahale etmesi ve uyum sorunu olan öğrenciyi fark edebilmesi, yardım alabileceği uzmanlar hakkında bilgi sahibi olabilmesi öğretmen yetkinliğini arttıracaklarını ifade etmiştir. Ayrıca yapılan alan taramalarının sonucunda, öğretmenlerin gözünden öğrencilerin uyum sorunlarının araştırılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (İkiz, Şentürk & Çağdaş, 2024). Bu noktada araştırmanın özgün olup, alan yazına katkı sunabileceği düşünülmektedir. Okula uyum süreci kısa ve uzun süreli olarak bireyin hayatını etkileyebilmektedir. Bu açıdan ilkokul kademesindeki okula uyum çalışmalarının artırılmasının ve okula uyum sürecinin farklı değişkenler açısından ele alınmasının, sürecin anlaşılabilirliğini arttıracakı söylenebilir. Ayrıca bu tür çalışmaların deneysel çalışmaların artmasına da katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Belirtilenler doğrultusunda araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin boylamsal olarak incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin güz dönemindeki sosyal beceri düzeyleri ile aynı dönemdeki okula uyumları arasında okulu sevme, sınıf katılımı, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin güz dönemindeki sosyal beceri düzeyleri, aynı dönemdeki okula uyumlarını okulu sevme, sınıf katılımı, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme değişkenleri bağlamında anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

3. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin bahar dönemindeki sosyal beceri düzeyleri ile aynı dönemdeki okula uyumları arasında okulu sevme, sınıf katılımı, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin bahar dönemindeki sosyal beceri düzeyleri, aynı dönemdeki okula uyumlarını okulu sevme, sınıf katılımı, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme değişkenleri bağlamında anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ile sosyal beceri düzeylerinin boylamsal olarak incelenmesi amacıyla planlanan bu araştırmada, ilişki tarama yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel bir araştırma tekniği olan ilişki tarama yöntemi, Karasar (2009) tarafından değişkenler arasında birlikte gerçekleşen değişimin ve değişimin derecesinin belirlenmesi amacıyla kullanılan yöntem olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma, boylamsal

olarak tasarlanmıştır. Boylamsal araştırma, derinlemesine, kapsamlı gözlemlerin yapılması durumunda yararlanılan bir tekniktir. Bu teknikte, değişken(ler)in zaman içindeki gelişimi/değişimini ortaya koymak adına sürekli veya belli aralıklarla gözlemler/değerlendirmeler yapılır (Karasar, 2009).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılında Sinop ili Merkez ilçesindeki normal gelişim özelliği gösteren 102 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 57'si (%55.8) erkek, 45'i (% 44.1) kızdır. Çalışma grubu belirlenirken basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme yönteminde, evrenin her ögesinin örnekleme girme durumunun aynı olup her ögenin başka bir öge ile beraber seçilme durumunun eşit olmasıdır (Büyüköztürk, 2021). Basit rastgele örneklemede öncelikle tüm ögeleri içeren bir örneklem çerçevesi oluşturulur (Mertens, 2014). Çoğunlukla bir liste görünümünde hazırlanan örneklem çerçevesinde araştırmacı tarafından her ögeye bir numara verilir. Örneklemin içinde olması istenen öge sayısı kadar tesadüfi sayılar üretilir ya da listeden rastgele seçilebilmesi için bir bilgisayar programı ya da tesadüfi sayı listeleri kullanılır (Neuman, 2014). Örnek verilecek olursa, evren büyüklüğünün belirli olduğu durumda numara sırası verilip bir liste hazırlanabilir. Numaralar torba içine atılıp, tesadüfi olarak (n kadar) örnekleme giren birim, eşit bir şekilde seçilebilir (Baloğlu, 2009). Bu çalışmada da Sinop merkez ilçesindeki ilkokullardan kura yöntemiyle beş ilkokul seçilmiştir. Seçilen okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucunda araştırmaya katılmayı kabul eden sekiz öğretmenin sınıfında öğrenim gören ve ebeveynleri tarafından araştırmaya katılması konusunda onam verilen 102 çocuk ile çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	0	0.0
	Okuryazar	6	5.8
	İlkokul	11	10.7
	Ortaokul	18	17.6
	Lise	33	32.3
	Üniversite	34	33.3
Babanın eğitim düzeyi	Okuryazar değil	0	0.0
	Okuryazar	4	3.9
	İlkokul	16	15.6
	Ortaokul	22	21.5
	Lise	23	22.5
	Üniversite	37	36.2
Annenin yaşı	20-30	16	15.6
	31-40	65	63.7
	41 ve üstü	21	20.5
Babanın yaşı	20-30	19	18.6
	31-40	66	64.7
	41 ve üstü	17	16.6
Annenin mesleği	Ev hanımı	24	23.5
	Memur	39	38.2
	İşçi	31	30.3
	Serbest meslek	8	7.8
Babanın mesleği	Çalışmıyor	0	0.
	Memur	44	43.1
	İşçi	39	38.2
	Serbest meslek	19	18.6
	Emekli	0	0.0

Tablo 1'e göre, çocukların annelerinin % 5,8'i okur-yazar, % 10,7'si ilkokul, % 17,6'sı ortaokul, %32,3 'ü lise, % 33,3'ü üniversite mezunu; babalarının % 3, 9'u okuryazar, % 15, 6'sı ilkokul, % 21, 5'i ortaokul, % 22,5'i lise, % 36, 2'si üniversite mezunudur. Annelerin % 15,6'sı 20-30 yaş, % 63, 7'si 31-40 yaş ve % 20, 5'i 41 yaş ve üstünde iken babaların % 18,6'sı 20-30 yaş, % 64, 7'si 31-40 yaş ve % 16, 6'sı 41 yaş ve üstündedir. Ayrıca annelerin % 23,5'i ev hanımı, % 38,2'si memur, % 30,3'ü işçi, % 7,8'i serbest meslek sahibi, babaların % 43,1'i memur, % 38,2'si işçi, % 18,6'sı serbest meslek sahibidir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Öğrenci ve ailesi hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Formda öğrencilere ilişkin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği gibi sorular bulunmaktadır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş) (SBDÖ 7-12 yaş): Ölçek, sosyal etkileşimi arttırmak için önemli olan bazı becerileri ölçmek amacıyla 7-12 yaş çocukları için Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilmiştir. SBDÖ, 12 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Bu alt boyutlar; temel sosyal beceriler (TSB), temel konuşma becerileri (TKB), ileri konuşma becerileri (İKB), ilişkiyi başlatma becerileri (İBB), ilişkiyi sürdürme becerileri (İSB), grupla iş yapma becerileri (GİYB), duygusal beceriler (DB), kendini kontrol etme becerileri (KKEB), saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri (SDBÇB), sonuçları kabul etme becerileri (SKEB), yönerge verme becerileri (YVB) ve bilişsel becerileri (BB)'dir (Akçamete & Avcıoğlu, 2005). Ölçek, 69 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin alt ölçeklere dağılım şekli şöyledir: TSB 13, TKB 4, İKB 5, İBB5, İSB 6, GİYB 7, DB 6, KKEB 6, SDBÇB 4, SKEB 3, YVB 4 ve BB 4. Kısaltmaların yanındaki sayılar, madde sayısını ifade etmektedir. Maddelerin tümü olumlu yönde ilerleyen, 5'li likert tipi ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Maddelere verilen cevaplar "her zaman yapar", "çok sık yapar", "genellikle yapar", "çok az yapar" ve "hiçbir zaman yapmaz" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğe verilen cevaplarda, her zaman yapar 5, hiçbir zaman yapmaz 1 puan alacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 69 iken alınabilecek en yüksek puan ise 345'tir. Ölçekteki soruları cevaplandırarak olanlar, ölçekteki ifadeyi okuduktan sonra gözlemediği çocuğa uygun olan dereceyi işaretleyecek eğer gözleme olanağının olmadığı beceriyi boş bırakacaktır (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005). SBDÖ'nin geçerlik çalışmaları sonucunda kapsam geçerliğinin, sosyal becerileri ölçebilecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda başlangıçta 85 maddeden oluşan ölçeğin yapılan işlemler sonucunda 69 madde olmasına karar verilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ölçüm çalışmaları için ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda güvenilirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Tüm sonuçlar SBDÖ'nin güvenilirlik ve geçerlilik katsayılarının sosyal beceri düzeyini ölçmek için hem güvenilir hem de geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna varmaktadır (Akçamete & Avcıoğlu, 2005). Bu araştırmanın çalışma grubuna ait SBDÖ puanlarının güvenilirliği tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı alınarak hesaplanmıştır. SBDÖ iç tutarlılık katsayısı güz dönemi için .94, bahar dönemi için .95 olarak bulunmuştur.

Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği (7-12 Yaş): 1996 yılında G.W. Ladd, B. Kochenderfer ve C. Coleman tarafından geliştirilen Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme ölçeği, öğrencilerin okula uyum düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Orijinal ölçek 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 2007 yılında Önder ve Gülay tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek üzerinde uygulanan yapısal

analizler sonrasında ölçek yapısına uymayan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan çalışmalar sonrasında ölçek 25 madde ve 4 alt boyut olacak şekilde düzenlenmiştir. Okulu sevme alt ölçeği, 5 maddeden oluşmakta ve çocuğun okulu ne kadar sevdiğinin öğretmen tarafından ne kadar algılandığını ölçmektedir. İç tutarlılık katsayısı bu alt ölçekte .81'dir. Sınıfa katılım alt ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçek, çocuğun sınıftaki öğretmen otoritesini, kendi sorumluluklarını ve sınıf içi kuralları kabul etme derecesini ölçmektedir ve iç tutarlılık katsayısı .84'tür. Okuldan kaçınma alt ölçeği 5 maddeden oluşmakta ve çocuğun sınıf ortamından kaçınması eğiliminin öğretmen tarafından ne derecede algılandığını ölçmektedir. İç tutarlılık katsayısı .73'tür. Kendi kendini yönetebilme alt ölçeği ise 5 maddeden oluşur ve bu ölçek, çocuğun sınıf içerisindeki bağımsız ve egosantrik davranışlarını ölçmektedir. Bu alt ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise .67'dir. Bu ölçme aracı 3'lü likert tipi ölçek şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddeler "Uygun değil", "Uygun" ve "Tamamen uygun" ifadeleriyle değerlendirilmektedir (Önder & Gülay, 2007). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı güz dönemi için .84, bahar dönemi için .87 olarak belirlenmiştir. Ek olarak Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından; güz dönemi için okulu sevme alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .81, sınıf katılımı alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .82, kendi kendini yönetme alt ölçeğinin katsayısı .79, okuldan kaçınma alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca bahar dönemi okulu sevme alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .83, sınıf katılımı alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .82, kendi kendini yönetme alt ölçeğinin katsayısı .78, okuldan kaçınma alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 02.09.2022 tarihli, 2022/134 sayılı kararı doğrultusunda etik kurul izni alınmıştır. Ek olarak Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izin alınmıştır. Veri toplama sürecinde MEB'e bağlı 5 ilkokulda görev yapan 8 öğretmen ile birebir görüşme yapılarak ölçme araçları hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında araştırmaya dâhil olmayı kabul eden ebeveynlerin çocukları çalışmada yer almıştır. Kişisel Bilgi Formu, Okul Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçeği verileri 2022-2023 öğretim yılında Ekim ve Mart aylarının ilk haftası olmak üzere 2 defa öğrencilerin sınıf öğretmenlerince doldurulmuştur. Verilerin toplanma sürecinde araştırmaya katılan öğretmenlerle birebir görüşülerek ölçeğin uygulanması detaylı olarak anlatılmıştır. Sınıf öğretmenleri ölçeği her bir öğrenci için ders saati dışında doldurmuştur. Veriler her iki ölçme işlemi döneminden bir hafta sonra öğretmenlerden teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Sosyal beceri ile okula uyum ve alt boyut puanların normalliği için çarpıklık ile basıklık değerine bakılmıştır. Bu değerler ± 1.5 arasında ise puan dağılımı normaldir (George & Mallery, 2010). Çalışmanın verilerinin analizinde uygun istatistik yöntemleri tespit etmek için normallik varsayımı sınanmıştır. Ortaya çıkan verilerde güz ve bahar döneminde Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğine ait tüm puanlar normal dağıldığı için parametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın analizinde; ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okula uyum ve alt boyutları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Baykul (2010), korelasyon katsayısı olan r değerinin 0.40'dan küçükse düşük, 0.40-0.70 arasındaysa orta düzey ve 0.70'ten büyükse yüksek düzeyde ilişkiyi gösterdiğini ifade etmiştir. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin, sosyal becerinin okula uyum ve alt boyutları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ise Basit Doğrusal

İlkokul 1. Sınıf Başlayan Öğrencilerin Okula Uyum ve Sosyal Becerileri

Regresyon Analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2021), Basit Doğrusal Regresyon Analizinin bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olması halinde bağımsız değişkenin yardımıyla açıklanan bağımlı değişkeni tahmin edebilmek maksadıyla kullanılan bir teknik olduğunu ifade etmiştir. İstatiksel analizler için $p < .01$ anlamlılık düzeyi incelenmiştir. Güz ve bahar dönemi değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Güz ve Bahar Dönemi Değişkenlerinin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Güz Dönemi Okulu Sevme	-.116	.159
Güz Dönemi Sınıf Katılımı	-.761	-.481
Güz Dönemi Okuldan Kaçınma	.175	1.997
Güz Dönemi Kendi Kendini Yönetme	-1.088	-.786
Güz Dönemi Okula Uyum Toplam Puanı	-.468	-.124
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme Toplam Puanı	-.139	-.905
Bahar Dönemi Okulu Sevme	-.455	0.056
Bahar Dönemi Sınıf Katılımı	-.305	-.333
Bahar Dönemi Okuldan Kaçınma	-.402	-.450
Bahar Dönemi Kendi Kendini Yönetme	-.460	-.034
Bahar Dönemi Okula Uyum Toplam Puan	-.363	-.395
Bahar Dönemi Sosyal Beceri Düzeyi Toplam Puanı	.813	-.813

Tablo 2’ye göre; güz ve bahar döneminde Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğine ait tüm puanların normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bulgular

Tablo 3. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Güz Dönemindeki Sosyal Beceri ve Okula Uyum Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	\bar{X}	ss	r
Sosyal Beceri Düzeyi	132.19	31.52	.370*
Okula Uyum Düzeyi Toplam Puanı	14.98	4.82	
Sosyal Beceri Düzeyi	132.19	31.52	.526*
Sınıf Katılımı	3.41	3.39	
Sosyal Beceri Düzeyi	132.19	31.52	-.406*
Okuldan Kaçınma	5.03	2.09	
Sosyal Beceri Düzeyi	132.19	31.52	.384*
Kendi Kendini Yönetme	4.61	1.60	
Sosyal Beceri Düzeyi	132.19	31.52	.445*
Okulu Sevme	2.63	1.30	

* $p < .01$

Tablo 3’e göre; ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin güz dönemindeki sosyal beceri ile aynı dönemdeki okula uyum değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal beceri ile toplam okula uyum arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde ($r = .370$, $p < .01$), sınıf katılım arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ($r = .526$, $p < .01$), okuldan kaçınma puanları arasında olumsuz yönde ve orta düzeyde ($r = -.406$, $p < .01$), kendi kendini yönetebilme arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde ($r = .384$, $p < .01$), okulu sevme düzeyi arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ($r = .445$, $p < .01$) anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda güz dönemindeki sosyal beceri düzeyi arttıkça toplam okula uyumun, sınıf katılımının, okuldan kaçınmanın, kendi kendini yönetebilme ve okulu sevme düzeylerinin arttığı, sosyal beceri düzeyi azaldıkça toplam okula uyumun, sınıf katılımının, okuldan kaçınmanın, kendi kendini

yönetebilme ve okulu sevme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Ek olarak güz dönemindeki sosyal beceri düzeyi arttıkça okuldan kaçınmanın azaldığı, sosyal beceri düzeyi azaldıkça okuldan kaçınmanın arttığı söylenebilir.

Tablo 4. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Güz Dönemi Sosyal Beceri Düzeylerinin Okula Uyum Değişkenlerini Yordamasına İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. H.	β	t	p
Sosyal Beceri Düzeyi Toplam Okula Uyum Düzeyi	.370	.137	15.786	.014	.370	3.985	.000*
Sosyal Beceri Düzeyi Sınıf Katılımı	.526	.277	38.248	.009	.526	6.185	.000*
Sosyal Beceri Düzeyi Okuldan Kaçınma	-.406	.165	19.704	.006	-.406	-4.439	.000*
Sosyal Beceri Düzeyi Kendi Kendini Yönetebilme	.384	.147	17.245	.005	.384	4.153	.000*
Sosyal Beceri Düzeyi Okulu Sevme	.445	.198	24.636	.004	.445	4.963	.000*

*p<.01

Tablo 4'e göre, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin güz dönemindeki sosyal beceri düzeyleri aynı dönemdeki toplam okula uyumu ($\beta=.370$, $t=3.985$, $p<.01$), sınıf katılımını ($\beta=.526$, $t=6.185$, $p<.01$), okuldan kaçınmayı ($\beta=-.406$, $t=-4.439$, $p<.01$), kendi kendini yönetebilmeyi ($\beta=.384$, $t=4.153$, $p<.01$), okulu sevmeyi ($\beta=.445$, $t=4.963$, $p<.01$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır. Güz dönemindeki toplam okula uyum puanında olan değişkenliğin % 14'ü, sınıf katılım puanlarında olan değişkenliğin %28'i, okuldan kaçınma puanlarında olan değişkenliğin %17'si, kendi kendini yönetebilme puanlarında olan değişkenliğin % 15'i ile okulu sevme puanlarında olan değişkenliğin %20'si güz dönemindeki sosyal beceri düzeyi ile açıklanabilir.

Tablo 5. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Bahar Dönemindeki Sosyal Beceri ve Okula Uyum Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	X	ss	r
Sosyal Beceri Düzeyi	308.30	22.12	.581*
Okula Uyum Düzeyi Toplam Puanı	30.76	7.52	
Sosyal Beceri Düzeyi	308.30	22.12	.409*
Sınıf Katılımı	16.21	2.89	
Sosyal Beceri Düzeyi	308.30	22.12	-.269*
Okuldan Kaçınma	1.34	1.66	
Sosyal Beceri Düzeyi	308.30	22.12	.378*
Kendi Kendini Yönetme	7.90	1.42	
Sosyal Beceri Düzeyi	308.30	22.12	.295*
Okulu Sevme	5.47	1.15	

*p<.01

Tablo 5'e göre, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin bahar dönemindeki sosyal beceri ile aynı dönemdeki okula uyum değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal beceri ile toplam okula uyum arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ($r=.581$, $p<.01$), sınıf katılımı arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ($r=.409$, $p<.01$), okuldan kaçınma puanları

İlkokul 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Okula Uyum ve Sosyal Becerileri

arasında olumsuz yönde ve düşük düzeyde ($r=-.269$, $p<.01$), kendi kendini yönetebilme arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde ($r=.378$, $p<.01$), okulu sevme düzeyi arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde ($r=.295$, $p<.01$) anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda bahar dönemindeki sosyal beceri düzeyi arttıkça toplam okula uyumun, sınıf katılımının, okuldan kaçınmanın, kendi kendini yönetebilme ve okulu sevme düzeylerinin arttığı, sosyal beceri düzeyi azaldıkça toplam okula uyumun, sınıf katılımının, okuldan kaçınmanın, kendi kendini yönetebilme ve okulu sevme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Ek olarak bahar dönemindeki sosyal beceri düzeyi arttıkça okuldan kaçınmanın azaldığı, sosyal beceri düzeyi azaldıkça okuldan kaçınmanın arttığı söylenebilir.

Tablo 6. *İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Bahar Dönemi Sosyal Beceri Düzeylerinin Okula Uyum Değişkenlerini Yordamasına İlişkin Analiz Sonuçları*

Değişkenler	R	R ²	F	Std. H.	β	t	p
Sosyal Beceri Düzeyi Toplam Okula Uyum Düzeyi	.581	.337	50.895	.028	.581	7.134	.000**
Sosyal Beceri Düzeyi Sınıf Katılımı	.409	.168	20.142	.012	.409	4.488	.000**
Sosyal Beceri Düzeyi Okuldan Kaçınma	-.269	.072	7.783	.007	-.269	-2.790	.006*
Sosyal Beceri Düzeyi Kendi Kendini Yönetebilme	.378	.143	16.689	.006	.378	4.085	.000**
Sosyal Beceri Düzeyi Okulu Sevme	.295	.087	9.500	.005	.295	3.082	.003*

** $p<.01$ * $p<.05$

Tablo 6'ya göre ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin bahar dönemindeki sosyal beceri düzeyleri aynı dönemdeki toplam okula uyumu ($\beta=.581$ $t=7.134$, $p<.01$), sınıf katılımını ($\beta=.409$, $t=4.488$, $p<.01$), okuldan kaçınmayı ($\beta=-.269$, $t=-2.790$, $p<.05$), kendi kendini yönetebilmeyi ($\beta=.378$, $t=4.085$, $p<.01$), okulu sevmeyi ($\beta=.295$, $t=3.082$, $p<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bahar dönemindeki toplam okula uyum puanında olan değişkenliğin %34'ü, sınıf katılımı puanlarında olan değişkenliğin %17'si, okuldan kaçınma puanlarında olan değişkenliğin %07'si, kendi kendini yönetebilme puanlarında olan değişkenliğin %14'ü ile okulu sevme puanlarında olan değişkenliğin %09'u bahar dönemindeki sosyal beceri düzeyi ile açıklanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

İlkokul 1. sınıfa devam eden çocukların sosyal becerileri ile okula uyum değişkenlerinin boylamsal olarak incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin bahar ve güz dönemi olmak üzere iki ölçüm doğrultusunda sosyal becerileri ile okula uyum değişkenleri ortaya konulmuştur. Güz ve bahar dönemlerinde yapılan iki ölçüm doğrultusunda, sosyal beceri düzeyi ile toplam okula uyum ve okula uyum değişkenleri (sınıf katılımı, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetebilme, okulu sevme) arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin toplam okula uyum, sınıf katılımı, okulu sevme ve kendi kendini yönetebilme düzeyleri ile sosyal becerileri arasında güz ve bahar dönemlerinde olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Güz döneminde, toplam okula uyum düzeyi ve kendi kendini yönetme ile sosyal beceri arasında düşük, okuldan kaçınma, sınıf katılımı ve okulu sevme ile sosyal beceri arasında orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bahar döneminde,

toplam okula uyum düzeyi ve sınıf katılımı ile sosyal beceri arasında orta, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevme ile sosyal beceri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri arttıkça, toplam okula uyum, sınıf katılımı, okulu sevme düzeyleri artmakta iken sosyal becerileri azaldıkça toplam okula uyum, sınıf katılımı, okulu sevme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Ek olarak öğrencilerin okuldan kaçınma düzeyleri ile sosyal becerileri arasında güz ve bahar dönemlerinde olumsuz yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda iki dönemde de ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri arttıkça okuldan kaçınma düzeyleri azalmakta, sosyal becerileri azaldıkça okuldan kaçınma düzeyleri artmaktadır. Bu bulguların yanı sıra ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin, araştırma kapsamında ele alınan dört okula uyum değişkenini (sınıf katılımı, okulu sevme, kendi kendini yönetebilme, okuldan kaçınma) hem güz hem de bahar dönemi ölçümlerinde anlamlı bir biçimde yordadığı görülmektedir. Sosyal beceriler güz döneminde en çok sınıf katılımı değişkenini, en az ise toplam okula uyumu yordamaktadır. Bahar döneminde ise sosyal beceriler en çok toplam okula uyumu, en az okuldan kaçınma değişkenlerini yordamaktadır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, sosyal beceri ve okula uyum değişkenlerinin ilkokul 1. sınıfta karşılıklı etkileşim halinde bulunan iki değişken olduğu ve sosyal becerilerin iki eğitim-öğretim döneminde de okula uyumu yordadığı görülmektedir. Bu bağlamda, ilkokul 1. sınıfa başlayan çocuklarının okula uyum sağlaması ve bu uyumun devamlılığında sosyal becerilerin önemli bir yeri olduğu ifade edilebilir. Konu ile ilgili uluslararası çalışmalara bakıldığında, Fujiwara vd. (2023), sosyal becerilerin okula uyum problemlerini azaltabilen bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Kumari ve Jyoti (2023) 100 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, sosyal beceriler ile okula uyum arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olmasının yüksek düzeyde okula uyum ve okul başarısıyla ilişkili olabildiği ifade edilmiştir (Denham, vd., 2006; Downer & Pianta, 2006; Fantuzzo vd., 2007). Ayrıca sosyal becerileri sıklıkla uygulayan çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurabildikleri bilinmektedir (Chen, 2024). Bu noktada, akranlarıyla ve öğretmeniyle olumlu ilişkiler geliştiren çocukların okula kolaylıkla uyum sağlayabilecekleri düşünülebilir. Öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinde akran ilişkilerinin de önemli olduğu bilinmektedir. Alan yazındaki araştırma bulguları ile paralel olarak öğrencilerin akranları tarafından sevilmesinin (Boulton, Don & Boulton, 2011; Wentzel, 2009), akran kabulünün (Gülay & Erten, 2011; Kingery, Erdley & Marshall, 2011), akran ilişkilerindeki olumlu sosyal davranış düzeyinin (Gülay-Ogelman & Erten, 2013) okula uyumu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca akran ilişkileri boyutlarından olan korkulu kaygılı olma, sosyal olmayan davranış, aşırı hareketlilik ve saldırganlık düzeylerinin artmasının (Gülay-Ogelman ve Erten, 2013), akran grubundan dışlanmanın ve reddedilmenin (Buhs, 2005), akran şiddetine ve öfkesine maruz kalmanın (Seçer vd., 2014), çatışmalı akran ilişkilerinin (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996) ve akran zorbalığına maruz kalmanın (Loukas, Ripperger Suhler & Herrera, 2012) okula uyum düzeyini olumsuz yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Gülay (2011) tarafından yapılan ve 5-6 yaş grubundaki okula uyum ve akran ilişkilerini güz ve bahar dönemlerinde incelediği boylamsal çalışmada, çocukların okula uyum düzeyleri ile sosyal davranışları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya konmuş; her iki dönemde de okula uyum düzeyinin artmasıyla saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin azaldığını fakat sosyal davranış düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Gülay-Ogelman ve Erten (2013), küçük

çocukların akranlarıyla etkileşimleri ve sosyal konumlarının okula uyum üzerindeki yordayıcılığını ele aldıkları çalışmalarında, olumlu sosyal davranış ve sosyal konum düzeyinin artmasının okula uyum düzeyinde de artışa yola açabildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca aynı araştırmada korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış, aşırı hareketlilik ve saldırganlık davranışlarındaki artışın, okula uyum düzeyinde azalmaya yol açtığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, okula uyum konusundaki boylamsal çalışmaların gerekliliğini ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Nitekim bulgulara göre sosyal beceriler, ilkökul 1. sınıf boyunca okula uyumu yordayabilen bir değişkendir. Bu noktada, sosyal becerilerin çocukların hayatındaki öneminin de vurgulanabileceği söylenebilir. İlkokula başlayan çocukların sosyal beceriler açısından desteklenmesinin okula uyum sorunlarını azaltabileceği söylenebilir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim sırasında da sosyal becerilerin desteklenmesinin ilkökuldaki okula uyumu olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Dolayısıyla gerek okul öncesi gerekse sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocukların sosyal becerilerini desteklemeleri yönünde eğitim almalarının sadece sosyal gelişim açısından değil okula uyum açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir.

Öneriler

Bulgular ve sınırlılıklar doğrultusunda, okula uyumu etkilemesi muhtemel unsurların zaman içerisindeki değişimini ortaya koyabilmek amacıyla boylamsal desende incelemeler yapılabilir. Bu çalışma bir yılda iki ölçümle sınırlıyken sonraki çalışmalarda daha uzun sürelerde daha çok ölçüme dayalı planlamalar ortaya konulabilir. Araştırma ilkökula 1. sınıfa başlayan 102 öğrencinin öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Sonraki araştırmalara öğrenci ve ebeveyn görüşlerine başvurulabilir. Okula uyum ve sosyal beceri ilişkisini inceleyen çalışmalar çeşitlendirilebilir, farklı değişkenler dâhil edilerek boylamsal olarak araştırılabilir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Okula uyum ve sosyal beceri ilişkisini inceleyen benzer araştırmalar nitel verilerle de desteklenebilir. Örnek olarak okula uyuma yönelik çocuklarla, öğretmenlerle ve ailelerle görüşmeler yapılabilir. Çalışmada incelenen değişkenlerin ilişki düzeyleri orta ve düşük olmasından kaynaklı okula uyum konusu farklı değişkenler doğrultusunda incelenebilir. Örnek olarak okula uyum üzerinde mizaç, öz düzenleme gibi farklı değişkenlerin etkileri ele alınabilir. Öğrencilerin gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin okula uyum üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin uyum haftası sürecinde ve sonrasında yapılan çalışmalarda öğretmenler daha aktif rol almalıdır. Öğrencilerin okula uyum düzeyini arttıracak okul aidiyeti çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin kendini güvende hissettiği bir okul iklimi yaratılarak okula uyum kolaylaştırılabilir. Okullardaki rehber öğretmenler, okula uyumda zorluklar yaşayan çocukları tespit edip öğrencilerin uyumlarını arttıracak psiko-eğitsel çalışmalar planlayabilir. Bu öğrencilere ve ebeveynlerine yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetleri sunabilir. Sınıf öğretmenleri, olumlu sınıf iklimi yaratabilme adına gerekli etkinlikler (drama, eğitsel oyunlar vb.) planlayabilir ve uygulayabilir. Sosyal becerilerin, okula uyum üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak sosyal beceri eğitim programları oluşturulabilir ve uygulanabilir. Okul ortamında ihtiyaca bağlı olarak destek odaları açılabilir. Okul yöneticilerine ve öğretmenlerine yönelik konu hakkında hizmet içi eğitimler ve seminerler arttırılabilir. Okula uyum sürecinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak yapılan uyum çalışmalarının tüm öğrencileri kapsayabilmesi sağlanmalıdır. Aileler okula uyum süreci ve sonrasında, öğrencinin sınıf öğretmeni, okul psikolojik danışmanı ve okul yöneticileri ile iş birliği içinde olmalıdır.

Kaynakça

- Akçamete, G., & Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Baloğlu, B. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Der Yayınları.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boulton, M. J., Don, J., & Boulton, L. (2011). Predicting children's liking of school from their peer relationships. *Soc Psychol Educ* 14, 489–501. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9156-0>
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407–424. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001>
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Chen, C. (2024). The influence of peer relationships on children's social development. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media* 45(1), 221-225. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/45/20230544>
- Chi, S. A., Kim, S. H., & Kim, N. H. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1457>
- Dalen, M., & Theie, S. (2019). Academic achievement among adopted and nonadopted children in early school years. *Adoption Quarterly*, 22(3), 199–218. <https://doi.org/10.1080/10926755.2019.1627448>
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 33-51.
- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35(1), 11–30.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44–62. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087951>
- Fujiwara, K., Nishimura, T., Murakami, T., ve Fukuzumi, N. (2023). The relationship between social skills and school adjustment in junior high school students: Students' self-reports and teacher reports. *Japanese Journal of Psychology*, 94(1), 12–21.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, (10a ed.) Pearson.

İlkokul 1. Sınıfı Başlayan Öğrencilerin Okula Uyum ve Sosyal Becerileri

- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay, H., & Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 81-92.
- Gülay-Ogelman, H., & Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 453-163.
- Gülay-Ogelman, H., & Erten-Sarıkaya, H. (2014). 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 41, 1-11.
- Işıklar, A., Bilgin, M., & Bilgin, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin okula sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 33-38.
- İkiz, F. E., Şentürk, C., & Çağdaş, E. (2024). İlkokul döneminde öğretmen yetkinliği ve öğrenci uyum problemlerine çok yönlü bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 392-406. <https://doi.org/10.51460/baebd.1414070>
- Kabasakal, Z., & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi, *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. baskı). Nobel Dağıtım.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>
- Kurtuluş Çalışkan, G., & Canbulat, T. (2023). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-280. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114797>
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Loukas, A., Ripperger Suhler, K. G., & Herrera, D. E. (2012). Examining competing models of the associations among peer victimization, adjustment problems, and school connectedness. *Journal of School Psychology*, 50(6), 825-840. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.07.003>
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. New York: Sage.
- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Okul uyumu öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi. 27-29 Nisan 2007. Eskişehir. Bildiriler kitabı, s. 554-558.

- Panchal, A. V., & Desai, T. (2021). Educational adjustment among primary school children. *The International Journal of Indian Psychology*, 9(1), <https://doi.org/18.01.143/20210901>
- Rosnati, R., Montiroso, R., & Barni D. (2008). Behavioral and emotional problems among Italian international adoptees and non-adopted children: Father's and mother's reports. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 541-549.
- Seçer, Z., Gülay-Ogelman, H., Şimşek, H., Önder, A., & Bademci, D. (2014). Akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan 5-6 yaş okul öncesi çocukların okula uyumlarının analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 351-375.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Türker, M., & Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 104-122. <https://doi.org/10.20860/ijoses.986252>
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). The Guilford Press.
- Zorlu Yam, A., & Tüzel İşeri, E. (2019). Algılanan sosyal destek ile sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi arasındaki ilişki: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 51-66.

Etik Beyan

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 02.09.2022 tarihli ve 2022/134 sayılı Etik Kurulu Kararı alınmıştır.



Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Berfin Kale-Ekinci¹ – Mehmet Emin Usta²

Öz

Bu çalışma, özel okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan nicel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel okullarda görev yapan 479 öğretmen oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin çağın ihtiyaçlarına uygun becerilerle donanmış olmaları örgüt için olumlu davranışları ön plana çıkararak çalışanları ortak hedeflere yönlendirmelerine olanak sağlar. Böyle bir ortamda okulda başarı artar ve verimli bir çalışma atmosferi oluşur. Araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Korelasyon ve regresyon analizi sonuçları okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin etkili liderlik becerileri geliştirmeleri ve motive edici bir okul ortamı oluşturmaları öğretmenlerin motivasyon seviyelerini artırma açısından kritik unsurlar olarak değerlendirilmeli; öğretmenlerin liderlik stillerine dair algılarının, uzun vadede okul başarısı ve öğretmen bağlılığı üzerinde nasıl bir etki yarattığı konusunda daha fazla veri sağlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Özel okul, Lider, Liderlik, Yönetici, Motivasyon

The Relationship Between Private School Administrators Leadership Styles and Teachers Motivation Levels

Abstract

This study is a quantitative research aimed at examining the relationship between the leadership styles of private school administrators and the motivation levels of teachers. The sample consists of 479 teachers working in private schools affiliated with the Ministry of National Education in Büyükçekmece, Istanbul, during the 2023–2024 academic year. The findings indicate a significant and positive correlation between administrators' leadership styles and teachers' motivation levels. Correlation and regression analyses revealed a strong positive association between school leaders' leadership styles and teachers' job motivation. The results emphasize the importance of equipping school administrators with effective leadership skills that align with contemporary needs, as well as fostering a motivating school environment. These factors are considered crucial for increasing teacher motivation and ensuring long-term school success and teacher commitment.

Keywords: Private school, Leader, Leadership, Manager, Motivation

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 10.04.2025	Kabul Tarihi: 25.08.2025
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Kale-Ekinci, B. & Usta, M. E. (2025). Özel okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 3(2), 83-98. Doi: 10.5281/zenodo.15682112

¹ Öğretmen, Ankara Bahçeşehir Koleji, berfinkalem@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1586-1060, Türkiye

² Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mehmeteminusta@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2355-1203, Türkiye

Giriş

Eğitim; bir bireyin doğumundan ölümüne süregelen, bilgi aktarımı yoluyla önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda onu geliştirmektir. Başka bir açıdan eğitim bireyin toplumda bir rol kazanabilmesi, yaşamını sürdürebilmesi amacıyla gerekli bilgi ve birikime sahip olmasıdır. Özel okullar, açıldıkları günden bu yana Türk Millî Eğitim Sistemine önemli bir destek vermekle kalmayıp çeşitli sektörlere de doğrudan ya da dolaylı katkı sağlamaktadır (Koç, 2023). Özdemir ve Tüysüz'e (2017) göre Türk eğitim sisteminin her kademesinde özel okulların varlığı olumlu katkı sunmakta ve eğitimde bir rekabet ortamını oluşturarak eğitimin niteliğinin artmasını sağlayabilmektedir. Öğrenci ve veliye özel ilgi göstermesi, fiziki olarak yüksek donanımlara sahip olması, uluslararası yaklaşımları takip etmesi, teknoloji kullanımının devlet okullarına kıyasla daha yaygın olması, yabancı dile ağırlık vermesi, sanatsal ve sportif aktivitelere daha fazla yer vermesi, rehberlik hizmetine gereken önemin gösterilmesi gibi çeşitli sebeplerle ailelerin özel okullara karşı ilgisi artmıştır. Bu farklar, eğitim kalitesini etkileyen temel unsurlardan biri olan sınıf yönetimi uygulamalarını da yakından incelemeyi gerekli kılmaktadır. Son yıllarda velilerin özel okulları seçme sebeplerinden birisi olarak devlet okullarına göre daha yüksek bir akademik verim elde edildiği düşüncesidir. Koç'a (2023) göre özel okulların faaliyetlerini sürdürebilmek için ihtiyaç duydukları bütçeyi velilerden temin etmeleri, bu eğitim kurumlarını ticari bir yapıya dönüştürmekte; bu durum ise okul ile öğrenci arasındaki ilişkinin niteliğinde değişme riskini beraberinde getirmektedir. Bu risk, kurum sahibi başta olmak üzere örgütün tüm üyelerini etkileyebilecek bir potansiyele sahiptir.

Okulu yönetmek sadece mevzuatı yerine getirmekle sınırlı olmayıp, okulu belirlenmiş olan örgütsel amaçlar ve bireysel talepler doğrultusunda dengeli olarak yaşatmak, okulu oluşturan insan kaynağını en iyi şekilde değerlendirmektir (Bursalıoğlu, 2012). Okul yöneticisi, eğitim örgütü olan okulun ortaya konmuş olan amaçlarını gerçekleştirmek için karar veren, planlama yapan, iletişim sağlayan, iş birliği yapan, çalışanları örgütleyen kişidir (Minaz, 2019). Eğitim sistemin önemli bir alt bileşeni olan okulda meydana gelen bir aksaklığın veya sorunun, sistemin bir bütün olarak amaçlarından uzaklaşmasına neden olabilir. Bundan dolayı okulların belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirme yönünde iyi bir uyum içinde faaliyet göstermeleri gerekir. Bu da birinci derecede okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Okul yöneticisinin etkili karar verme, problem çözme, süreci yönetme, iş birliği ve iletişim sağlama yeteneği gelişmiş olmalıdır (Taş & Minaz, 2021). Okul yöneticisinin yasal yetkisinden çok bireysel etkisini kullanması, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve bireysel gereksinimlerin yerine getirilmesinde daha etkili olacaktır (Erdoğan, 2010). Okullarda hiçbir eğitimsel uygulama ya da yönetimsel tavır tesadüflere bırakılamaz. Yöneticilerin yönetimsel tutum ve davranışları eğitim sisteminin temel ilkeleri ile ülkede geçerli olan yasal düzenlemelerle koştur bir yapı göstermelidir (Bayrak, 2019). İyi bir eğitim öğretim ortamı, iyi bir yöneticinin varlığını gerekli kılmaktadır.

Gerek öğretmenlerin gerek veli ve öğrencilerin ve gerekse diğer çalışanların mutlu oldukları okulların yöneticilerinin sadece mevzuattan güç alan yöneticiler değil lider kişiler oldukları söylenebilir. Bu yöneticiler, yetkilerinin yanı sıra etkilerini de kullanarak okulu öğrenciler, öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları ile veliler için daha arzu edilebilir bir eğitim-öğretim ortamına dönüştürme kaygısı güderler. Okulu daha sevimli ve daha üretken bir yapıya kavuşturma çabasında olan bu yöneticilerin eğitim lideri olma yolunda önemli bir başlangıç yaptıkları da söylenebilir. Hatta bu lider yöneticiler, insancıl uygulamalarıyla bireylerin

hayallerine dokunarak okulun olumsuz yüzünü maskeleyebilmekte ve okuldan kaynaklanan sıkıntıları en aza indirgeyebilmektedirler (Taş & Şeker, 2020).

Okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili iş ve işlemler hiyerarşi ve mevzuat çerçevesinde yürütülmektedir. Ancak bazı okul yöneticilerinin diğer okullardan daha farklı bir işleyişe sahip olmaları veya daha farklı başarılı sonuçlara ulaşmaları görülür (Başboğa & Minaz, 2024). Bunun nedeninin lider vasfı kazanmış okul yöneticisinin normal işleyişin dışında davranışlar sergilemesi ve kişisel yeterlilikleri olduğu söylenebilir. Bu yöneticiler genellikle kendilerine ilişkin olumlu algılara sahip olan, kurumlarıyla özdeşleşen, iş görenlerinin motivasyonunu önemseyen lider yöneticilerdir (Akın, 2012).

Lider yöneticiler; insanların baskın isteklerini, arzularını, korku ve kaygılarını bütünleşmiş bir grup/kitle yaratacak biçimde kullanabilen ve kenetlenmiş grubu/kitleyi belirlenmiş amaçlar uğrunda ölümü dahi göze alacak derecede cesur ve gayretli bireylere dönüştürebilen kişilerdir. Eric Hoffer'ın da dediği gibi "Başarılı bir liderin en önemli başarılarından biri, izleyenlerinde muhteşem bir iş yaptıkları hayalini yaratmak suretiyle ölmenin ve öldürmenin acı gerçeğini maskeleyebilmesidir" (Hoffer, 2020, s.74). Acımasız bir rekabetin yaşandığı dünyamızda, okul yöneticilerinin geleneksel anlayışla ve bilgiyle sınırlı kalmaları beklenemez. Bu acımasız rekabetin, okul yöneticilerinin insancıl uygulamalarıyla mutlu olunan ve sevilen okullar yaratmaya evrilmesi elzemdir.

Aktaş ve Özgenel'e (2020) göre lider; etkileyici, güçlü karaktere sahip, dinamik kişiliği olan ve yönettiği çevre ile etkileşimde bulunarak toplumu yönlendiren kişidir. Okul müdürünün örgüt yöneticisi olarak sergilediği liderlik stili; olaylar karşısındaki tutumu, davranışları, astlara yaklaşımı, kişilik özellikleri, astların ve üstlerin beklentileri gibi faktörlerle belirlenmektedir. Liderlik stilleri; bir liderin karakteri, sahip olduğu değerleri, tecrübeleri ve organizasyonun gereksinimleri gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişmekte ve gelişmektedir. Liderlik stilleri, liderlik yapılan örgüt veya kurumun özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Eren'e (2009) göre liderlik stilleri üçe ayrılmaktadır:

1. Demokratik Liderlik
2. Otokratik Liderlik
3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik

Demokratik lider; örgüt üyelerinin katılımını teşvik ettiği ve onların fikirlerine önem verdiği bir liderlik yaklaşımını benimseyerek karar alma süreçlerini örgüt üyeleriyle paylaşmakta, üyelerin görüş ve önerilerini dikkate alarak takım çalışmasını güçlendirmekte ve motivasyonu artırmaktadır. Otokratik liderlik stilinde lider genellikle tek taraflı olarak kararlar alır ve örgütün diğer üyelerine sınırlı katılım imkânı tanır. Bu açıdan bakıldığında iki liderlik stili arasında bariz bir fark bulunmaktadır. Ancak otokratik liderlik, hızlı karar alınması gereken durumlarda düzeni sağlamakta ve uygulamada etkinliği artırmaktadır. Tam serbestlik tanıyan lider ise örgüt üyelerine karar alma süreçlerinde ve iş yapma konusunda geniş bir ölçüde serbestlik ve özerklik sağlamayı benimsemektedir. Bu stil diğer liderlik stillerine göre daha demokratik ve katılımcı bir liderlik modeli olarak değerlendirilebilir. Çünkü lider, ekibin inisiyatif kullanmasına ve kendi potansiyelini gerçekleştirmesine olanak tanımakla beraber ekibin yaratıcılığını ve bağımsızlığını destekleyerek inovasyonu teşvik eder.

Motivasyon, örgütsel beklentileri ve bireysel gereksinimleri karşılayacak bir ortam oluşturarak insanları etkileme ve ilham verme süreci olarak tanımlanabilir (Taş, 2024). Önen ve Kanayran'a (2015) göre motivasyonun temel amaçlarından biri, örgütsel hedeflerin başarıya

ulaştırılabilmesi için bireyi işine motive etmektir. Eğitim bilimi açısından bakıldığında motivasyon kavramı üzerinden durulması gereken birincil unsurların başından gelmektedir. Çünkü üst düzey motivasyon beraberinde üst düzey verim getirmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutmak eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmesi açısından önem arz etmektedir.

İnsanlığın biriktirilmiş deneyimlerini yeni nesle aktaran öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetlerinin başat ögesidir. Çocuklara, kendi medeniyetlerinin ve insanlık deneyimlerinin kapılarını aralayan kişidir öğretmen. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve değerlerin, durağan eğitimsel ortamların yaşayan canlı öğrenme ortamlarına dönüşmesinde önemli etkisi olduğu yadsınamaz. Düzeyi ne olursa olsun, eğitim öğretim faaliyetleri öğretmenlerin kişiliğinde somut bir görünüm kazanmakta, niteliğini onların özelliklerine dayandırmaktadır (Dinçer, 2019).

Öğretmenler; sevgiyi, saygıyı, hoşgörüyü, güveni, sabrı sadece anlatan değil aynı zamanda yaşayan ve yaşatan kişiler olmalıdırlar. İletişime açık, kendine güvenen, vizyon sahibi, tutum ve davranışlarında tutarlı örnek öğretmenler; eğitimin temel unsurları, geleceğimizin de güvencesi olacaklardır. Bu açıdan öğretmenin Yunus Emre'nin dediği gibi "her dem yeniden doğması", kendisini sürekli yenilemesi ve geniş bir ufka sahip olması gerekir. Bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma, bilgiyi aktarma, bilgiyi uygulama ve etkili iletişim kurma becerileri edinmiş bireylerin yetiştirilmesi, toplumun eğitim kurumlarından öncelikli beklentileri arasındadır (Taş, 2024). Bunun sağlanmasının yolunun ise öğretmenlerin işlerine motive edilmeleriyle olanaklı olabileceği söylenebilir.

Örgütsel motivasyon üzerine yapılan çalışmalarda iş görenlerin motivasyonları genellikle içsel ve dışsal olarak incelenmektedir. İçsel motivasyon; bireyin kendi içsel dürtülerinden, ilgilerinden veya kişisel hedeflerinden kaynaklanan bir motivasyon türüdür. Bu tür motivasyon bireyin içsel tatmin, kişisel gelişim, keyif alma veya kendi değerlerine uygun davranışlar gibi içsel faktörlere dayanmaktadır. Dışsal motivasyon, çevresel uyarıcılar (ödül, ceza, maddiyat, statü, saygınlık, tanınırlık, terfi, iş güvencesi vb.) etkisinde olan bir motivasyon faktörüdür (Önen & Kanayran, 2015). Bu durumda dışsal motivasyonun içsel motivasyona göre kısa vadeli etkiler gösterebileceği ve sürekli olarak sürdürülemeyeceği söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı; özel okullardaki liderlik stillerini incelemek, özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek ve özel okul yöneticilerinin uyguladıkları liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Özel okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stillerindeki değişim, öğretmen motivasyonu üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Özel okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerini ifade etmektedir. İlişkisel tarama modelinde ilişkileri incelemek için değişkenler ayrı ayrı toplanır ve sembollerle gösterilir (Karasar, 2006).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini; İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 1382 öğretmen oluşturmaktadır. %95 güven, %5 hata payı ile evren sayısı girilerek örneklem sayısı belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi, basit seçkisiz tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 479 öğretmen oluşturmaktadır. Evren ve örnekleme ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Evren ve Örnekleme İlişkin Veriler

Büyükçekmece ilçesi	Evren (Öğretmen Sayısı)	Örneklem (Öğretmen Sayısı)
Anaokulu, İlkokul, Ortaokul	1076	294
Lise	306	185
Genel Toplam	1382	479

Tablo 1’e göre araştırmanın evreni toplam 1382 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 1076’sı anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda, 306’sı ise liselerde görev yapmaktadır. Örneklem grubunda ise toplam 479 öğretmen yer almakta olup bu sayının 294’ü anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda, 185’i ise liselerde görev yapmaktadır. Bu dağılım, örneklemin evreni temsil etme oranının dengeli bir şekilde sağlandığını ve farklı eğitim kademelerinden öğretmenlerin görüşlerinin araştırmaya dahil edildiğini göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, müdürleriyle çalışma süresi, mevcut okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi ve çalıştıkları okul türüne ilişkin demografik dağılımları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	317	66,2
	Erkek	162	33,8
Yaş	35 ve daha az	245	51,1
	36-40	65	13,6
	41-45	68	14,2
	46-50	47	9,8
	51 ve üzeri	54	11,3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	129	26,9
	6-10 yıl	103	21,5
	11-15 yıl	72	15,0
	16-20 yıl	81	16,9
Müdürünüzle Çalışma Süresi	21 yıl ve üzeri	94	19,6
	1-5 yıl	325	67,8
	6-10 yıl	84	17,5
	11-15 yıl	40	8,4

	16-20 yıl	15	3,1
	21 yıl ve üzeri	15	3,1
Bu Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl	305	63,7
	6-10 yıl	99	20,7
	11-15 yıl	51	10,6
	16-20 yıl	16	3,3
	21 yıl ve üzeri	8	1,7
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	58	12,1
	Lisans	291	60,8
	Yüksek Lisans	105	21,9
	Doktora	25	5,2
Çalışılan Okul Türü	Anaokulu	53	11,1
	İlkokul	65	13,6
	Ortaokul	145	30,3
	Lise	216	45,1
Branş	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	7,4
	Sözel Dersler	253	55,0
	Sayısal Dersler	137	29,8
	Okul Öncesi / İlkokul	31	6,7
	İdare (Öğretmen)	5	1,1

Tablo 2'ye göre çalışmaya toplam 479 öğretmen katılmıştır. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde katılımcıların %66,2'si kadın (n=317), %33,8'i erkek (n=162) olarak belirlenmiştir. Yaş değişkeni değerlendirildiğinde katılımcıların %51,1'i 35 yaş ve altındadır (n=245). Yaş dağılımı incelendiğinde 36-40 yaş aralığında %13,6 (n=65), 41-45 yaş aralığında %14,2 (n=68), 46-50 yaş aralığında %9,8 (n=47) ve 51 yaş ve üzeri grupta %11,3 (n=54) öğretmen bulunmaktadır. Mesleki kıdem süresi açısından bakıldığında öğretmenlerin %26,9'u (n=129) 1-5 yıl, %21,5'i (n=103) 6-10 yıl, %15,0'ı (n=72) 11-15 yıl, %16,9'u (n=81) 16-20 yıl ve %19,6'sı (n=94) 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Müdür ile çalışma süresi açısından incelendiğinde katılımcıların %67,8'i (n=325) yöneticileriyle 1-5 yıl arasında, %17,5'i (n=84) 6-10 yıl arasında, %8,4'ü (n=40) 11-15 yıl arasında, %3,1'i (n=15) 16-20 yıl arasında ve %3,1'i (n=15) 21 yıl ve üzeri süredir çalıştıklarını belirtmiştir. Mevcut okuldaki çalışma süresi incelendiğinde katılımcıların %63,7'si (n=305) 1-5 yıl, %20,7'si (n=99) 6-10 yıl, %10,6'sı (n=51) 11-15 yıl, %3,3'ü (n=16) 16-20 yıl ve %1,7'si (n=8) 21 yıl ve üzeri süredir mevcut okullarında çalışmaktadır. Eğitim düzeyi açısından katılımcıların %12,1'i (n=58) ön lisans, %60,8'i (n=291) lisans, %21,9'u (n=105) yüksek lisans ve %5,2'si (n=25) doktora mezunudur. Çalışılan okul türü açısından katılımcıların %11,1'i (n=53) anaokulu, %13,6'sı (n=65) ilkokul, %30,3'ü (n=145) ortaokul ve %45,1'i (n=216) lise seviyesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin branşları arasındaki dağılım incelenmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sözel dersler alanında görev yapmaktadır (%55,0, n = 253). Bunu sayısal dersler alanında çalışan öğretmenler takip etmektedir (%29,8, n = 137). Uygulamalı bilimler dersleri alanında çalışan öğretmenlerin oranı %7,4 (n = 34) olup okul öncesi/ilkokul öğretmenleri %6,7 (n = 31) ile benzer bir dağılım göstermektedir. İdareci konumundaki öğretmenler ise en düşük oranı oluşturarak %1,1 (n = 5) seviyesindedir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla Kılıç ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. 8'i demografik olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı .83'tür. Üç alt boyutun kendi içerisinde hesaplanan güvenirlik katsayılarını belirlemek adına Cronbach alfa

hesaplanmıştır. Buna göre güvenilirlik katsayısı demokratik liderlik alt boyutu için .89, otokratik liderlik alt boyutu için .82 ve tam serbestlik tanıyan liderlik alt boyutu için .71'dir (Kılıç & Yılmaz, 2018, s.19). Çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek için Gagné, Forest, Gilbert, Aubé, Morin ve Malorni tarafından geliştirilen; Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Söz konusu ölçek; likert tip olup 19 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçek puanları açısından iç tutarlılık bağlamında güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach alfa hesaplanmıştır. Buna göre alfa katsayılarının motive olmama alt ölçeği için .72 içsel motivasyon alt ölçeği için .73, dışsal düzenleme-sosyal alt ölçeği için .78, kişisel düzenleme alt ölçeği için .76, dışsal düzenleme-maddesel alt ölçeği için .80 ve içe yansıtılan düzenleme alt ölçeği için .73 olduğu belirlenmiştir." (Çivilidağ & Şekercioğlu, 2017, s.11)

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında tanımlayıcı istatistikler, regresyon analizi ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu analizler çalışmada kullanılan değişkenlerin sürekli veri türünde olması ve değişkenler arasındaki ilişkiyi hem yön hem de güç açısından ortaya koymaya uygun olduğu için (Büyüköztürk, 2016) tercih edilmiştir. Regresyon analizi liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini ve bu etkinin derecesini ortaya koymak amacıyla uygulanmış, korelasyon analizi ise iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26.0 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. Korelasyon Analizi

	Demokratik Liderlik	Otokratik Liderlik	Tam serbestlik tanıyan liderlik	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	Motive Olamama	İçsel Motivasyon	Dışsal Düzenleme-Sosyal	Dışsal Düzenleme-Maddesel	Kişisel Düzenleme	İçe Yansıtılan Düzenleme	Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	
Demokratik Liderlik	r p	1										
Otokratik Liderlik	r p	.578** 0,000	1									
Tam serbestlik tanıyan liderlik	r p	-0,069 0,130	-.095* 0,039	1								
Okul Yöneticilerinin	r p	.934** 0,000	.731** 0,000	.188** 0,000	1							
Motive Olamama	r p	-.220** 0,000	-.159** 0,000	.406** 0,000	-.109* 0,017	1						
İçsel Motivasyon	r p	.386** 0,000	.331** 0,000	0,041 0,365	.412** 0,000	-.092* 0,044	1					
Dışsal Düzenleme - Sosyal	r p	.112* 0,014	0,056 0,219	.322** 0,000	.192** 0,000	.449** 0,000	.186** 0,000	1				
Dışsal Düzenleme - Maddesel	r p	.255** 0,000	.233** 0,000	.184** 0,000	.320** 0,000	.300** 0,000	.254** 0,000	.588** 0,000	1			
Kişisel Düzenleme	r p	.325** 0,000	.328** 0,000	-.127** 0,005	.319** 0,000	-.292** 0,000	.493** 0,000	0,067 0,141	.150** 0,001	1		
İçe Yansıtılan Düzenleme	r p	.341** 0,000	.354** 0,000	-.132** 0,004	.338** 0,000	-.240** 0,000	.423** 0,000	0,017 0,709	.208** 0,000	.608** 0,000	1	
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	r p	.327** 0,000	.309** 0,000	.224** 0,000	.409** 0,000	.370** 0,000	.608** 0,000	.702** 0,000	.773** 0,000	.513** 0,000	.513** 0,000	1

Tablo 3'e göre demokratik liderlik ile otokratik liderlik arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,578$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği arasında pozitif yönde çok kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,934$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,386$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile dışsal düzenleme-sosyal arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0,112$, $p=0,014$). Demokratik liderlik ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,255$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile kişisel düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,325$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,341$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile çok boyutlu iş motivasyonu arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,327$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile motive olamama arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,220$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,731$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,331$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,233$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile kişisel düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,328$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,354$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile çok boyutlu iş motivasyonu arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,309$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,731$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,331$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,233$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile kişisel düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,328$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,354$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile çok boyutlu iş motivasyonu arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,309$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile motive olamama arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,159$, $p<0,001$). Bu bulgu, otokratik liderlik arttıkça öğretmenlerin motive olamama düzeyinin azaldığını göstermektedir. Otokratik liderlik ile tam serbestlik tanıyan liderlik arasında negatif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,095$, $p=0,039$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,188$, $p<0,001$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile motive olamama arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,406$, $p<0,001$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile dışsal düzenleme-sosyal arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,322$, $p<0,001$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,184$, $p<0,001$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,224$, $p<0,001$). Öte yandan tam serbestlik tanıyan liderlik ile kişisel düzenleme arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,127$, $p=0,005$). Benzer şekilde tam serbestlik tanıyan liderlik ile içe yansıtılan düzenleme arasında da negatif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,132$, $p=0,004$). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,412$, $p<0,001$). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile dışsal düzenleme-sosyal arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,192$,

$p<0,001$), bu da yöneticilerin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal çevre odaklı dışsal düzenleme düzeylerini etkileyebileceğine işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,320$, $p<0,001$). Benzer şekilde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile kişisel düzenleme ($r=0,319$, $p<0,001$) ve içe yansıtılan düzenleme ($r=0,338$, $p<0,001$) arasında orta kuvvetli pozitif ilişkiler mevcuttur. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,409$, $p<0,001$). Öte yandan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile motive olamama arasında negatif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,109$, $p=0,017$).

Motive olamama ile içsel motivasyon arasında negatif yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,092$, $p=0,044$). Motive olamama ile dışsal düzenleme-sosyal arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,449$, $p<0,001$). Motive olamama ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,300$, $p<0,001$). Motive olamama ile kişisel düzenleme ($r=-0,292$, $p<0,001$) ve içe yansıtılan düzenleme ($r=-0,240$, $p<0,001$) arasında negatif yönde orta kuvvetli ilişkiler tespit edilmiştir. Son olarak motive olamama ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,370$, $p<0,001$).

Dışsal düzenleme-sosyal ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,588$, $p<0,001$). Ayrıca dışsal düzenleme-sosyal ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,702$, $p<0,001$). Dışsal düzenleme-sosyal ile kişisel düzenleme ($r=0,067$, $p=0,141$) ve dışsal düzenleme-sosyal ile içe yansıtılan düzenleme ($r=0,017$, $p=0,709$) arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Dışsal düzenleme-maddesel ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,773$, $p<0,001$). Dışsal düzenleme-maddesel ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,208$, $p<0,001$). Dışsal düzenleme-maddesel ile kişisel düzenleme arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,150$, $p=0,001$).

Kişisel düzenleme ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,608$, $p<0,001$), kişisel düzenleme ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,513$, $p<0,001$).

İçe yansıtılan düzenleme ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,513$, $p<0,001$).

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz kapsamında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği bağımsız değişken, çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği ise bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Regresyon Analizi Model 1

Bağımlı	Bağımsız	β	t	p	R ²	F
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	0,409	9,796	0,000	0,167	95,963

Tablo 4'e göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($\beta=0,409$, $t=9,796$, $p<0,001$). Bu bulgu liderlik stillerindeki artışın öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Modelin açıklayıcılık gücünü ifade eden R² değeri 0,167 olarak hesaplanmıştır. Bu değer liderlik stillerinin öğretmen motivasyonundaki değişimin %16,7'sini açıkladığını göstermektedir. Regresyon modelinin genel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan F testi sonucunda F (1,477) =95,963, $p<0,001$ değeri elde edilmiştir. Bu sonuç, modelin genel olarak anlamlı olduğunu ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin sergilediği liderlik stillerinin öğretmen motivasyonunu doğrudan etkilediği söylenebilir. Özellikle demokratik liderlik stillerinin öğretmen motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahip olabileceği buna karşılık otokratik veya ilgisiz liderlik yaklaşımlarının motivasyonu olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bağımlı değişken olarak iş motivasyonu ölçeği, bağımsız değişkenler olarak ise demokratik liderlik, otokratik liderlik ve tam serbestlik tanıyan liderlik ele alınmış ve elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Regresyon Analizi Model 2

Bağımlı	Bağımsız	β	t	p	R ²	F
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	Demokratik Liderlik	0,229	4,530	0,000	0,195	38,315
	Otokratik Liderlik	0,201	3,974	0,000		
	Tam serbestlik tanıyan liderlik	0,259	6,259	0,000		

Tablo 5'e göre demokratik liderlik öğretmen motivasyonu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir ($\beta=0,229$, $t=4,530$, $p<0,001$). Bu bulgu yöneticilerin demokratik liderlik tarzını benimsemelerinin öğretmenlerin motivasyonlarını artırabileceğini göstermektedir. Otokratik liderlik de öğretmen motivasyonunu anlamlı düzeyde etkilemektedir ($\beta=0,201$, $t=3,974$, $p<0,001$). Bu sonuç otokratik liderliğin motivasyonu doğrudan olumsuz yönde etkilemediğini ancak farklı dinamikler üzerinden öğretmenlerin motivasyon seviyeleri üzerinde belirli bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

En güçlü etkiye sahip bağımsız değişken ise tam serbestlik tanıyan liderlik olmuştur ($\beta=0,259$, $t=6,259$, $p<0,001$). Bu bulgu, yöneticilerin öğretmenlere daha fazla serbestlik tanımalarının motivasyon seviyelerini önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir.

Regresyon modelinin genel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan F testi sonucunda F(3,475)=38,315, $p<0,001$ değeri elde edilmiştir. Modelin açıklayıcılık gücünü gösteren R² değeri 0,195 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, liderlik stillerinin öğretmen motivasyonundaki değişimin %19,5'ini açıkladığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular; demokratik ve destekleyici liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini, buna karşılık otokratik liderliğin bazı motivasyon boyutlarını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Köse ve Karabağ-Köse (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmaktadır. Bu açıdan araştırmada elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Korelasyon analizi bulguları, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Özellikle demokratik liderlik ile öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin demokratik liderlik sergilemelerinin, öğretmenlerin mesleki içsel motivasyonlarını artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, demokratik liderlik ile dışsal düzenleme-sosyal motivasyon arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum, sosyal destek mekanizmalarının, liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki bağlantının önemli bir boyutunu oluşturduğunu düşündürmektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, daha önce yapılmış çeşitli araştırmalarla da örtüşmektedir. Yılmaz ve Yılmaz (2022), demokratik liderlik stiline öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyonları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Kamar ve Gökbulut (2023) çalışmalarında, yöneticilerin demokratik tutum ve davranışlarının arttıkça öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlendiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, Deci ve Ryan'ın (2000) geliştirdiği Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) çerçevesinde bireyin içsel motivasyonunu artırabilmesi için sosyal çevrenin destekleyici bir yapıda olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu teoriye göre, bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan sosyal ortamlar, içsel motivasyonu teşvik etmektedir. Dolayısıyla, demokratik liderlik anlayışı, öğretmenlerin sosyal bağlılık ve özerklik ihtiyaçlarını destekleyerek motivasyonlarını güçlendirmektedir.

Söz konusu bulgular, demokratik liderliğin sadece karar alma süreçlerinde katılımı değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırıcı ve sosyal destek sağlayıcı bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını şekillendirirken öğretmenlerin içsel ve sosyal motivasyon dinamiklerini göz önünde bulundurmaları, eğitim ortamlarının niteliğini artırma açısından büyük önem taşımaktadır (Taş & Minaz, 2024).

Regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Demokratik liderlik, içsel motivasyonu ve iş motivasyonunu artırıcı bir faktör olarak belirlenirken, tam serbestlik tanıyan liderlik öğretmenlerin motivasyon düzeyini önemli ölçüde yükseltmektedir. Otokratik liderlik ise öğretmenlerin motive olamama düzeyleri ile ilişkilidir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Demokratik ve destekleyici liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahip olduğu

buna karşılık otokratik liderliğin bazı motivasyon boyutlarını olumsuz yönde etkileyebildiği belirlenmiştir. Öte yandan otokratik liderlik stiline bazı motivasyon boyutlarında olumsuz etkiler yaratması, liderlik yaklaşımlarında tek yönlü ve baskıcı uygulamaların sınırlayıcı sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir. Dursun, Şanlı ve Akkuş (2024) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da okul yöneticilerinin demokratik liderlik özellikleri göstermelerinin iş görenlerin adanmışlıkları ve iş başarımları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin sergilediği liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı saptanmıştır. Aytaç ve Usta'ya (2023) göre yazılı ve sözlü sınavları başarıyla geçmelerine rağmen pek çok okul yöneticisi liderlik becerilerinden yoksundur. Bu yoksunluk öğretmenlerin motivasyonları üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Çünkü yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Tunçer'in (2021) çalışmasında ifade ettiği gibi motivasyon unsuru, çalışanları hedefler doğrultusunda çalışmaya teşvik ettiğinden dolayı örgüt içerisindeki başarıyla doğrudan ilişkilidir.

Araştırmada özellikle demokratik liderliğin öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan, demokratik liderlik yaklaşımının öğretmen motivasyonuna artırıcı etki yaptığı sonucu literatürdeki birçok çalışmayla benzerlik göstermektedir. Kamar ve Gökbulut (2023), yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları arttıkça öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyinde anlamlı ve orta düzeyde bir artış gözlemlendiğini ifade etmiştir. Gezelge (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin motivasyonunu, empati sahibi, yöneticilik eğitimi almış, anlayışlı, deneyimli, insancıl, iletişimi kuvvetli, adil, özgürlük sağlayıcı yöneticilerin yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, demokratik liderlik yaklaşımının öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı bir faktör olduğunu desteklemektedir. Ayrıca bu tür bir liderlik stili, öğretmenlerin profesyonel tatmin duygularını da pekiştirmektedir.

Otokratik liderlik, çalışmamızda öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde Köse ve Karabağ Köse (2021) tarafından yapılan çalışmada da otokratik liderliğin öğretmenlerin motivasyonunu zayıflattığı sonucuna ulaşılmıştır. Lukashova ve Zhumakayeva (2023) benzer şekilde otokratik liderlerin kararları tek başlarına alarak öğretmenlerin katılımını engellemelerinin motivasyon üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Otokratik liderler kararları tek başına aldıkları için örgüt üyeleri sürece katılma fırsatına sahip olamaz ve karar alma sürecinde etkin rol oynayamazlar. Otokratik liderlerin oluşturduğu tek yönlü iletişim, öğretmenler gibi motivasyona fazlasıyla ihtiyaç duyan bireylerin etkili bir performans sergilemelerini engelleyebilmektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını kısıtlayan otokratik liderlik anlayışının motivasyon kaybına yol açabileceği söylenebilir. Bunun giderilmesi adına, liderlerin tek bir liderlik stiline benimsemek yerine iş görenlerinin ihtiyaçlarına göre hareket etmeleri gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin etkili liderlik becerileri geliştirmeleri ve motive edici bir okul ortamı oluşturmaları öğretmenlerin motivasyon seviyelerini artırma açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, örgütsel mutluluk ile motivasyon arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Kocabaş ve Karaköse'ye (2005) göre öğretmenleri işlerine motive etmede, verimlerini artırmada ve bu sayede eğitim çalışmalarında tatmin sağlamada en önemli görev eğitim örgütünün en kritik ögesi olan okul yöneticilerine

düşmektedir. Alanyazın yüksek düzeyde örgütsel mutluluğa sahip çalışanların daha yüksek içsel motivasyona sahip oldukları ve bu durumun da performans, bağlılık ve iş doyumunu üzerinde olumlu etkiler yarattığı vurgulanmaktadır (Bayrakçeken, Oktay, Samancı & Canpolat, 2021). Bu bağlamda, örgütsel mutluluk ile motivasyon arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir

Tam serbestlik tanıyan liderlik, öğretmen motivasyon düzeylerinde karmaşık bir etki yaratmaktadır. Araştırmada tam serbestlik tanıyan liderliğin öğretmen motivasyonunu arttırabileceği ancak fazla özgürlük tanımanın zamanla motivasyon kaybına yol açabileceği belirlenmiştir. Bu açıdan pozitif etki gösterse de bu etki uzun vadede denge gerektirmektedir. Gökteaş, Yıldırım ve Demirtaş (2021) çalışmalarında serbestlik tanıyan liderlik tarzının öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu durumda diğer liderlik stillerine göre daha fazla özgürlük tanıyan bir liderlik tarzının öğretmenlerde aidiyet duygusunun eksikliğine yol açabileceği ve motivasyon kaybını tetikleyebileceği söylenebilir. Ancak, Werang ve Lena (2014), belirli bir düzeyde serbestliğin öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve iş motivasyonunu arttırabileceğini belirtmişlerdir. Cemaloğlu (2007) örgütün amaçlanan hedefe ulaşmasında okul yöneticisinin liderlik özelliklerinin önemli olduğu buna bağlı olarak öğretmenlerin okula karşı aidiyet duygusu ve motivasyonunun güçlendiğini belirlemiştir. Bu durum, serbestlik tanıyan liderlik tarzının belirli bir denge gözetilerek uygulanmasının daha etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Öneriler

Okul yönetimi, okuldaki kaynakları stratejik bir biçimde kullanarak okulun misyonuna ve vizyonuna uygun şekilde işleyişini sürdürmeyi hedefler (Usta & Boğa, 2021). Bu hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin yüksek motivasyonunu sağlamak lider açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin yüksek motivasyonda olması demek örgütün yüksek performans göstermesi demektir. Okul müdürlerinin çağın ihtiyaçlarına uygun becerilerle donanmış ve güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları, örgüt için olumlu davranışları ön plana çıkararak çalışanları ortak hedeflere yönlendirmelerine olanak sağlar. Böyle bir ortamda okulda başarı artar ve verimli bir çalışma atmosferi oluşur. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler belirlenerek bu becerilerin kazandırılması amacıyla öğretmenlik bölümünde eğitim alan öğrencilere ders verilip halihazırda bu mesleği yapan öğretmenler için de seminerler, hizmet içi eğitimler ve uzaktan eğitim gibi çeşitli programlar düzenlenebilir. Okul yöneticilerine yönelik koçluk uygulamaları ve liderlik eğitim modülleri hayata geçirilebilir.

Liderlik stillerinin motivasyon üzerindeki etkilerini daha derinlemesine incelemek için farklı okul türleri ve kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra karma yöntem (mixed method) uygulanarak daha derin içgörü elde edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin liderlik stillerine dair algılarının, uzun vadede okul başarısı ve öğretmen bağlılığı üzerinde nasıl bir etki yarattığı konusunda daha fazla veri sağlayacak çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz yeterlikleriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Aktaş, A. & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Aytaç, M. S. & Usta, M. E. (2023). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1844-1862.
- Başboğa, Ö. & Minaz, M. B. (2024). Okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(2), 148-164, Doi:10.5281/zenodo.13336078
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 165-194
- Çivilidağ, A. & Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Diñer, D. (2019). Carl R. Rogers ve öğrenme özgürlüğü: Etkili bir öğrenme ortamının mimarı olarak öğretmen ve öğretmen tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2341-2358.
- Dursun, İ., Şanlı, H., & Akkuş, S.(2024). Okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 93-111, Doi:10.5281/zenodo.10611718
- Erdoğan, İ. (2010). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gezelge, M. (2024).Okul müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterliklerin öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*,2(2), 191-210, Doi: 10.5281/zenodo.13362115
- Göktaş, A., Yıldırım, F. & Demirtaş, H. (2021). Serbestlik tanıyan liderlik ve öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 35–56.
- Hoffer, E. (2020). *Kesin inançlılar*. E. Günur (Çev.). İstanbul: Olvido Kitap

- Kamar, M. & Gökbulut, B. (2023). Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, (93), 386-404.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kılıç, Y. & Yılmaz, E. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stili ölçeği'nin geliştirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(27), 3006-3016.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Köse, S. & Karabağ Köse, E. (2021). Demokratik ve otokratik liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(3), 281-298.
- Lukashova, N. & Zhumakayeva, A. (2023). Autocratic leadership in schools: impacts on teacher engagement and participation. *Journal of Educational Leadership Studies*, 9(1), 44-59.
- Minaz, M. B. (2019). Okul yönetimde etik liderlik. M. A. Akın (Ed.). *Etik Liderlik içinde* (ss. 57-191). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Önen, S. M. & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Özdemir, A. & Tüysüz, F. (2017). Özel okul yatırımları için Türkiye'deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 93-114.
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2021). Knowledge levels of teachers with refugee student(s) in their class related to classroom management. *SAGE Open*, 11(4), 1-12. Doi:10.1177/21582440211061369
- Taş, H. (2024). *Okul eğitiminin iflası*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2024). The effects of learning style-based differentiated instructional activities on academic achievement and learning retention in the social studies course. *SAGE Open*, 14(2), 1-14. doi: 10.1177/21582440241249290
- Taş, H., & Şeker, S. (2020). Okul yöneticilerine verilen inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2450-2464. doi: 10.24106/kefdergi.710498
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, (80), 57-84.
- Usta, M. E. & Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.
- Werang, B. R. & Lena, L. (2014). Freedom and creativity: the role of laissez-faire leadership in school settings. *International Education Studies*, 7(9), 12-20.
- Yılmaz, E., & Yılmaz, K. (2022). Demokratik liderlik ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 135-150.

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş bu amaçla Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayın Etik Kurulundan 10.01.2024 tarihli ve 27/02 sayılı Etik Kurulu Kararı alınmıştır.



Abese Suresi'nde İşaret Edilen Öğretim İlke ve Yöntemlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılması*

Metin Ermiş¹ – Yusuf Batar²

Öz

Abese Suresi Mekke döneminde inen ve ilk ayetlerindeki uyarılar ile dikkat çeken, toplam kırk iki ayetten oluşan bir suredir. Müfessirlerin önemli bir kısmı, ilk ayetinde yer alan abese ve tevella uyarısının muhatabının Hz. Peygamber olduğu görüşündedirler. Kur'an'ın birçok suresinde olduğu gibi, Abese Suresi de işaret ettiği öğretim ilke ve yöntemleri ile de önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Abese Suresi'nde işaret edilen öğretim ilke ve yöntemlerin tespitini yapmak ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretiminde bu ilke ve yöntemlerin nasıl kullanılabileceğini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı çalışmada temel kaynak olarak Kur'an-ı Kerim meali ve tefsirinden yararlanılmıştır. Ayrıca eğitim bilimleri ve din eğitimi ile ilgili temel kaynaklara da müracaat edilmiş, Kur'an-ı Kerim'i eğitim yönü ile değerlendiren makalelerden de faydalanma yoluna gidilmiştir. Çalışmada Abese Suresi'nin, öğrenene görelilik, somuttan soyuta, yaşama yakınlık, hürriyet, eleştirel düşünme gibi öğretim ilkeleri ile örnek olay, öğütü öğretim, gözlem yoluyla öğretim, terğib ve terhib gibi öğretim yöntemlerine işaret ettiği tespit edilmiş ve bu ilke ve yöntemlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Din eğitimi, Abese Suresi, Öğretim ilkeleri, Öğretim yöntemleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

The Use of Teaching Principles and Methods Indicated in the Abese Surah in Teaching Religious Culture and Ethics

Abstract

Surah Abasa is a surah consisting of forty-two verses in total, which was revealed during the Meccan period and draws attention with the warnings in its first verses. A significant number of commentators are of the opinion that the Prophet was the addressee of the warning of abasa and tawella in the first verse. Like many other suras of the Qur'an, Surah Abasa is also important for the teaching principles and methods it points out. In this context, the aim of this study is to determine the teaching principles and methods mentioned in Surah Abese and to reveal how these principles and methods can be used in the teaching of Religious Culture and Ethics course. In this study, in which the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used, the Holy Qur'an and its commentary were utilized as the main source. In addition, basic sources related to educational sciences and religious education were also consulted, and articles evaluating the Holy Qur'an in terms of education were also utilized. In addition, basic sources related to educational sciences and religious education were consulted, and articles evaluating the Quran from an educational perspective were also used. In the study, it was determined that Surah Abasa points to teaching principles such as relevance to the learner, from concrete to abstract, closeness to life, freedom, critical thinking, and methods such as case studies, teaching by admonition, teaching by observation, encouragement and discouragement, and suggestions were developed on how these principles and methods can be used in the Religious Culture and Ethics course.

Keywords: Religious education, Abese Surah, Teaching principles, Teaching methods, Religious Culture and Moral Knowledge Course

Türü: Derleme	Gönderim Tarihi: 17.05.2025	Kabul Tarihi: 21.08.2025
----------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Ermiş, M. & Batar, Y. (2025). Abese Suresi'nde işaret edilen öğretim ilke ve yöntemlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 3(2), 99-120. Doi:10.5281/zenodo.15980711

* Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde sunulan doktora seminerinden türetilmiştir.

1. Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, mermis.6541@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9284-5876, Türkiye
2. Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, yusuf.batar@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1620-7754, Türkiye

1. Giriş

İnsanlık tarihi boyunca Allah, insana istikamet çizen mesajlarla peygamberler göndermiş, bu vesile ile insanlara dünya ve ahiret mutluluğu için yol göstermiştir. Kur'an-ı Kerim, bu mesajlar silsilesinin son mesajı, Hz. Peygamber ise son peygamberdir. Dolayısıyla bu ilahi mesaj evrensel bir mesaj olup, emir ve yasakları sadece indiği dönem ile sınırlı olmayıp, çağlar üstü bir geçerliliğe sahiptir. Kur'an'da, eğitimin de gayesi olan insan davranışlarını değiştirme, geliştirme ve kemale ulaştırmaya yönelik günümüz eğitim bilimlerinde de geçerliliği olan birçok eğitim ilkesine işaret edilmektedir.

Allah insanlık tarihi boyunca değişik zamanlarda insanı eğitmek, geliştirmek, kemale erdirmek için Peygamberler göndermiş ve insanı bir eğitim sürecine tabi tutmuştur (Topaloğlu, 2007). Söz konusu eğitim süreci ile insanın değişim ve dönüşümü amaçlanmıştır. Bu kapsamda söz konusu dönüşümü sağlayacak olan Allah'ın son mesajı Kur'an, eğitimde uyulacak usul ve esasların ana çerçevesini çizen ilke ve yöntemler içermektedir.

Araştırmanın konusu; bir öğretmen olarak gönderilen Hz. Peygamber'in davet sürecinde yaptığı bir sıra eksikliğinden dolayı vahiy ile uyarılması ve sonraki ayetlerinde davet sürecinde nasıl davranması gerektiği hususlarını içeren, Mushaf'taki sırası sekseninci, nüzul sırası yirmi dördüncü olan Abese Suresi'nde işaret edilen ilke ve yöntemleri belirlemek ve bu ilke ve yöntemlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koymaktır. Araştırma konusu açısından bu surenin seçilmesinin sebebi, davet süreci ve bu sürece bağlı bazı usul veya yöntemlerin Hz. Peygamber tarafından kullanılmış olması ve Allah'ın bu sürece müdahalede bulunarak uyarılarda bulunmasıdır.

Araştırma problemi açısından bakıldığında, hem Hz. Peygamber'in davet faaliyetleri ve yöntemleri hem de Allah'ın bu faaliyetlere vahiy yoluyla müdahale ve düzeltmelerine ilişkin içerik bulduran Abese Suresi'nin din eğitimi açısından ele alınması ve tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Bu anlamda eğitim bilimlerinin genel ve güncel verilerinin de göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.

Alanyazında Kur'an'ı bir bütün olarak eğitim yönüyle değerlendiren birçok çalışma olduğu gibi (Abay, 2012; Ayten, 2003; Can-Kaynak, 2020; Kasapoğlu, 2017; Keyifli, 2013); Sürücü, 2017), parçacı bir bakış açısıyla farklı surelerin ayrı ayrı değerlendirildiği çalışmalar da (Avcı, 2005; Aydın, 2014; Ertürk, 2008; Beyza-Güler, 2019; Soyudoğru-Mücahit 2019) mevcuttur. Ancak Abese Suresi'ni eğitim yönüyle değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. İşaret ettiği öğretim ilke ve yöntemleri bakımından daha önce herhangi bir çalışmaya konu edilmemiş olması, Abese Suresi'ni eğitim yönüyle değerlendiren bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Hz. Peygamber, kendi ifadesiyle bir öğretmen olarak gönderilmiştir. Ancak insanı eğitme prensipleri açısından anlamlı bir hata yapmış ve bu hata vahiy yoluyla anında düzeltilmiştir. Bu çalışmada, söz konusu hatayı ve davet sürecinde muhataplara nasıl davranılacağı hususlarını konu alan Abese Suresi'ni öğretim ilke ve yöntemleri bakımından ele aldığından önem taşımaktadır.

Abese Suresi'nde işaret edilen ilke ve yöntemlerin bir kısmı modern eğitim alanyazındaki kavramlarla birebir örtüşürken, bir kısmı ise dini alana özgü kavramlardan oluşmaktadır. Ancak çalışmanın amacı, eğitim bilimlerinin kendine özgü yapısı ile Kur'an'ın yaklaşımının birebir örtüştüğüne dönük bir kanıt arama çabası değildir. 19. Yüzyılın sonları ve özellikle 20. Yüzyılın başlarında bilimselleşen eğitim bilimleri ilkelerinin İslam'ın asli kaynaklarında geçtiğini iddia etmek elbette ki doğru olmayacaktır. Çünkü Kur'an, bir eğitim bilimleri kitabı değildir ki söz

konusu ilkeleri bilimsel olarak isimlendirdin. Ancak günümüz eğitim bilimlerinin bilimselleşme süreci ve sonrası ulaştığı yukarıdaki ilkelere, insanı eğitmek için uyulması gereken prensiplerin genel çerçevesini çizen Kur'an'da işaretlerin olması son derece doğaldır. Her ne kadar ilke ismi konulmamış olsa da söz konusu prensipler sayesinde, 23 yıllık kısa sayılabilecek bir sürede cahiliye toplumu olarak ifade edilen bir topluluktan, tarihin akışını değiştirecek bir medeniyetin doğması sağlanmıştır. Çalışmanın temel amacı, genel yaklaşım çerçevesinde Abese Suresi'nin öne çıkan eğitsel özelliklerine, Surenin atıfta bulunduğu öğretim ilke ve yöntemlerine dikkat çekmek; bu ilke ve yöntemlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde nasıl etkili kullanılabileceğini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Abese Suresi'nde Hz. Peygamber'in uygulamaları ve vahiy ile gelen müdahale bağlamında hangi öğretim ilkelerine işaret edilmektedir?
2. Abese Suresi'nde Hz. Peygamber'in uygulamaları ve vahiy ile gelen müdahale bağlamında hangi öğretim yöntemlerine işaret edilmektedir?
3. Abese Suresi'nde işaret edilen ilke ve yöntemler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde nasıl kullanılabilir?

2. Yöntem

Nitel araştırma yönteminde tasarlanan bu çalışmada veriler doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırmada ele alınan konu ile ilgili bilgi sağlayan yazılı, görsel ya da işitsel materyallerin incelenmesini içeren bir nitel araştırma tekniğidir (Sığı, 2021). Doküman incelemesi tekniğinde araştırma konusuna ilişkin dokümanların elde edilmesi ve analize tabi tutulması, esasında bir alanyazın taraması gerektirmektedir. Bu sebeple ilgili alanyazın taranmış ve elde edilen dokümanlar analiz edilerek araştırma konusuna ilişkin veriler elde edilmiştir. Bu araştırma süreci ile sonuçlar temellendirilmeye çalışılmıştır.

Kaynaklardan verileri elde etmek için çeşitli adımlar takip edilmiştir. İlk olarak temel kaynak olan Kur'an-ı Kerim'e başvurulmuştur. Daha sonra Abese Suresi ile ilgili tefsirler irdelenmiştir. Konu ile ilgili alanyazında yer alan eser, makale, tez gibi bilimsel kaynaklar incelenerek elde edilen bilgiler küçük bilgi paketleri haline getirilerek not alınmıştır. Dolayısıyla çalışmanın dokümanları Kur'an-ı Kerim, tefsirler ve eğitim bilimleri kapsamındaki öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin kaynaklar olarak sıralanabilir. İlgili sureye dair gerçekleştirilen belge incelemeleri sonucunda oluşturulan notlar, surenin eğitimsel bağlamda yorumlanmasına yönelik bir perspektif geliştirmeyi hedeflemiştir. Daha sonra bu notlar birleştirilmiş ve çalışmaya ilişkin temalar elde edilmiştir. Bu temalar "öğretim ilkeleri" ve "öğretim yöntemleri" olarak belirlenmiş ve çalışmanın başlıkları bu şekilde oluşturulmuştur. Çalışma, ele aldığı konu ve araştırdığı problem çerçevesinde Abese Suresi ile sınırlıdır.

3. Kavramsal Çerçeve

3.1. Eğitim

Eğitim, herkes için anlaşılır bir kavram olmakla birlikte tanımlanması oldukça zor kavramlardan biridir. Bu zorluğundan dolayı Brezinka eğitimin tanımlanamaz bir kavram olduğunu, ancak açıklanabileceğini ifade etmiştir (Tosun, 2012). 17. Yüzyıla kadar insan ve hayvan yetiştirilmesi anlamında kullanılan eğitim kelimesi bu asırdan sonra insana has bir özellik kazanmıştır. Düşünce tarihi boyunca oldukça farklı şekillerde tanımlanan eğitim (Cevizci, 2010), terim olarak bireyde zihinsel, psikolojik ve fiziksel mükemmelliği meydana getirmek gibi bir anlamı ifade eder (Tozlu, 2012).

Cevizci'ye (2010) göre eğitim, toplumun genç bireylerini kendi yaşantılarına ve onlara aktarılan değerlerle bilgilere dayalı olarak, önceden belirlenen doğrultuda değiştirme ve dönüştürme faaliyetidir. Rousseau, doğuştan sahip olmadığımız ve yetişkin olarak kullandığımız her şeyin eğitim tarafından kazandırıldığını belirtmiştir. Kant ise; insanın yalnızca eğitim ile insan olabileceğini söyleyerek eğitimin önemine dikkat çekmiştir (Tosun, 2012). Akyüz'e (2021) göre ise eğitim; bireyin zihni, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Görüldüğü üzere eğitim ile ilgi tek bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir. Antik çağdan günümüze kadar eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Yapılan tanımların ortak paydasının, öğrenende tutum ve davranış değiştirme süreci olduğunu söylemek mümkündür.

3.2. Din Eğitimi

Eğitimin tanımında olduğu gibi din eğitimi de farklı şekillerde tanımlanmıştır. En genel anlamda din eğitimini, temelde konusu din olan eğitim (Akyürek, 2024) olarak tanımlamak mümkündür. Tosun (2012), din eğitimini bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme denemeleri süreci olarak tanımlamaktadır. Aydın (2019) ise din eğitimini, bireyde kendi yaşantısı yoluyla dinle ilgili davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak ifade etmektedir. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, din eğitimi tanımını eğitimin tanımından farklılaştırmak çok mümkün görünmemektedir. Eğitimin ve din eğitiminin amacı ortaktır ve insanda istedik tutum ve davranış değişikliği meydana getirme faaliyetleridir (Gürer, 2007). Genel eğitimin yanında din eğitimi, öğrenene dini davranış kazandırma süreci olarak ifade edilebilir.

3.3. İlke

İlke kavramı; temel düşünce, temel inanç, umde ve prensip gibi anlamlara gelmekte olup, özellikle eğitim alanında ya da bireylerin davranışlarının değerlendirilmesinde, dayanak oluşturan temel görüş veya düşünce olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2020). İlkeler, eğitim-öğretim süreçlerinde genel esasları oluşturur ve evrensel nitelik taşırlar. Metotların dayandığı temel prensipler olan eğitim ilkeleri, eğitim sürecinde eğitime yol gösteren temel dayanak noktalarıdır. Söz konusu ilkeler sayesinde eğitim faaliyetinin düzenli bir şekilde yürütülmesi sağlanmış olur (Gürel, 2015). Eğitimde hedeflenen kazanımlara ulaşmak ve harcanan çabanın karşılığını alabilmek, büyük ölçüde doğru ve yerinde ilkelerin benimsenip uygulanmasına bağlıdır (Çelik, 2013). Öğretim ilkelerinin sayısı alinyazında farklılık gösterebilmektedir. Bazı çalışmalarda, içerik açısından benzer olmakla birlikte farklı adlarla ifade edilen ilkelere rastlanırken; kimi durumlarda ise içerikleri farklı olmasına rağmen aynı başlık altında sunulan ilkelere de yer verilmektedir. Öğretim ile ilgili ilkeleri birbiri ile tamamen ilişkisiz gibi düşünmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Söz konusu ilkeler birbiri ile iç içe olup kimi zaman bir ilke dikkate alındığında farkında olmadan diğer ilkelere de yer verilebilmektedir (Karabacak, 2021).

3.4. Yöntem

Hedefe ulaşmada kullanılacak en kısa yol olarak ifade edilen yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2016).

Yöntemler, ilkelere dayalı uygulamalardır ve daha değişken özelliğe sahiptirler (Aydın & Şanver, 2014). Her öğrenenin, öğrenim tarzı çok farklı olabileğinden öğretilmek istenen her konu ve her birey için farklı yöntemler kullanmak mümkündür. Dolayısıyla konuya ve muhatabın ilgi, ihtiyaç, kabiliyet ve yeterliliğine göre değişebilen birçok yöntemden söz edilebilir. Çalışmada asıl hedeflenen din öğretimi ilke ve yöntemlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde kullanılması olduğundan aşağıda bu ilke ve yöntemler incelenmiştir.

4. Din Öğretimi İlkeleri

Her insan öğrenebilme kabiliyeti ile beraber yaratılmıştır. Ancak her insanın öğrenme şekli farklıdır. Bu farklılıklardan kaynaklı olarak öğretim ilke ve yöntemleri geliştirilmiştir. Din öğretimi yapılırken bu farklılıklar dikkate alınarak farklı ilkeler geliştirilmiştir. Din öğretimi ilkelerinden kastedilen, dini bilginin etkili ve pedagojik açıdan anlamlı bir şekilde öğretilmesi amacıyla kullanılan ilkelerdir. Bu ilkelerin çalışmamız ile ilgili olanları aşağıya çıkarılmıştır.

4.1. Tedricilik (Aşamalık) İlkesi

Sözlükte derece kelimesinden türeyen tedric, bir kimseyi bir şeye aşamalı biçimde yaklaştırmak ve alıştırmak anlamına gelir (Türcan, 2011). Tedricilik, azar azar, derece derece, aşama aşama ilerlemek demektir. Eğitim ve öğretimde, kolaydan zora doğru bir yöntem takip etmenin önemi tartışılmaz (Ay, 2021). Bu ilkeye göre esas olan bilginin azar azar, muhatabın bilgi, anlayış, kavrayış ve ihtiyacına göre verilmesidir. Bu haliyle tedricilik ilkesi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi birçok genel öğretim ilkesini de kapsamaktadır.

4.2. Kolaylaştırma İlkesi

“...Allah sizin için kolaylık diler; zorluk istemez...” (Bakara, 2/185) ayetinden de anlaşılacağı üzere Kur'an, temelde hayatı kolaylaştırmak, dünya ve ahirette rahata kavuşturmak için gönderilmiştir. Yine Hz. Peygamber'in “kolaylaştırınız, zorlaştırmayınız; müjdeleyiniz nefret ettirmeyiniz.” sözü kolaylaştırma ilkesinin önemini ifade etmektedir. Öğretilenin kolaylaştırılması özellikle eğitim sürecinde öğreneni öğrenmeye motive eder. Böylece kişinin kendisine olan güveni artar ve sonuçta öğretilen bilgileri almaya hazır hale gelir (Durmuş, 2009). Bu hazır bulunma durumu ise öğrenmeyi kolaylaştırır.

4.3. İtidal İlkesi

İki uç davranış ve tutum arasında yer alan denge durumu olarak tanımlanan itidal; ifrat ve tefritten uzak durma, davranışlarda makul ve denge gösterme, sakinlik, ölçülülük, tutarlılık ve doğruluk gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Çağrı, 2001). İtidal, dini bilgi ve davranışların belli kurallar dâhilinde ve insan fitratına uygun mutedil düzeyde benimsenip uygulanması, ifrat ve tefrit ölçülerine riayet edilmesi demektir (Cebeci, 2005). İnsan yaratılış itibarıyla duyguları ve davranışları uç noktalarda yaşama eğilimine sahiptir. Bundan dolayı bir öğretmen olarak gönderildiğini ifade eden Hz. Peygamber, bir ilke olarak orta yolun takip edilmesini önermiştir.

4.4. Hürriyet İlkesi

İnsanın yaptıklarından sorumlu tutulabilmesi ancak yaptıkları hususunda kararları kendi hür iradesi ile vermiş olması ile mümkündür. Aksi takdirde kişinin zor ve baskı altında verdiği kararlar ve tercihlerden sorumlu tutmak adil olmayacaktır. Hürriyet ilkesi bireyin eğitim faaliyetlerine gönüllü ve iradi katılımını esas alır. Hürriyet ilkesi kapsamında Allah, tebliği

kabul veya dine inanma ya da sahip olunan bir inancı terk etme konusunda insanları zorlamamış bu kararı kendi hür iradeleri ile vermelerini arzu etmiştir (Şanver, 2004).

4.5. Eleştirel Düşünme-Düşündürme İlkesi

Düşünme, insan zihninin temel fonksiyonlarından olup onu diğer canlılardan ayırt eden önemli özelliğidir. İnsan hayatını anlamlı kılan ve ona değer katan (Şanver, 2004) düşünebilme özelliği; iyi-kötü, doğru-yanlış ayırımı yapabilmeyi ve ona göre tercihte bulunabilmeyi ifade eder. Kur'an insanın bu özelliğini dikkate alarak onu, varlık ve olaylar karşısında düşünme, akletme, analiz yapma vb. üst düzey zihinsel faaliyetlere davet ederek doğru olana ulaşmasını arzu etmektedir.

5. Din Öğretimi Yöntemleri

İslam'ın asli referansları olan Kur'an-ı Kerim ve Sünnet, dinin eğitim ve öğretimine ilişkin yöntemsel yaklaşımlar ile rehberlik edici birtakım temel ilkeler ortaya koymuştur (Cebeci, 2010). Bu ilkeler kapsamında din öğretimi yapılırken din öğretimi bilimi tarafından genel öğretim yöntemlerinden farklı olarak bazı yöntemler geliştirilmiştir (Akyürek, 2024). Din öğretiminde genel olarak genel öğretim yöntemlerinden faydalanılmakla beraber genel öğretim yöntemleri arasında yer almayan, din eğitimi alanına özgü yöntemlerden de yararlanılmaktadır. Din öğretimi özelinde alanyazında sıklıkla yer alan yöntemler aşağıya çıkarılmıştır.

5.1. Davet Yöntemi

Davet kelimesi sözlükte, çağırma, gelmesini ve kabul etmesini istemek, nida etmek anlamlarına gelmektedir. Bir şeyin iyi ve güzel yönlerini anlatarak onu beğendirmeye çalışmaktır (TDK, 2024). Davet kelimesi Kur'an'da Allah'a, Allah yoluna, hayra çağırma, İslam'ın güzelliklerini davet edilenlere benimsetme görevi olarak geçmektedir. Davetin, hikmetle, güzel öğütle, en güzel tartışma ile yapılmasının istenmesi, bu işin özel bir alan olduğu ve belli bir yeterliliğe sahip kişilerce yapılması gerektiği anlamına gelmektedir (Cebeci, 2005).

5.2. Kıssa ile Anlatım Yöntemi

Arapça'daki "kıssa" kelimesinin çoğulu "kasas" olup, k-s-s kökünden türemiştir. Bu kök, semantik olarak çeşitli anlamları barındırmaktadır. Başlıca anlamları arasında; aktarım, bildiri, rivayet etme ve bir olayı hikâyeye etme eylemleri yer alır. Ayrıca, bir şeyi izleme, bir eserin izini takip etme ve kesme gibi farklı anlamları da içermektedir. Kıssa ile anlatım yöntemi, Kur'an'ın etkili kullandığı önemli yöntemlerden biridir. Kıssa ile eğitimde anlatım kolaylığı yanında edebi tasvir imkânı fazla olduğundan ifadeye bir cazibe ve güç kazandırma imkânı vardır. İslam eğitiminde kıssa ile terbiyeye büyük önem verilmiştir. Kıssa, din eğitiminde en önemli unsurlardan sayılır (Aydın, 2007). Kıssayı okuyan veya dinleyen şuurlu veya şuuruz olarak kendini hadiselerin içinde bulur, heyecanlanır. Bu yöntem sıkıcı olmayan bir yöntemdir. Ayrıca kıssa ile eğitim; kalp, zihin, göz, kulak gibi duygulara hitap ettiğinden daha etkili daha kalıcıdır (Bayraktar, 2020).

5.3. Terğib-Terhib Yöntemi

Terğib-Terhib yöntemi, insanları öğrenme eylemine sevk etmek ve onlarda öğrenme motivasyonunu sağlamak için ödül ve ceza unsurlarının kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu yöntem ile öğrenenler belli bir anlayış ve davranışa yönlendirilir. Bu yöntemde bireylerin kazanmaları istenen bilgi tutum ve davranışların kazanılması veya kazanılmaması durumunda karşılaşılabilecek sonuçlara dikkat çekilir (Cebeci, 2005).

6. Bulgular

Abese Suresi Mushaf'taki sıralamada sekseninci, iniş sırasına göre yirmi dördüncü Suredir. Necm Suresinden sonra, Kadir Suresinden önce Mekke'de inmiştir. Rivayete göre bir gün Hz. Peygamber müşriklerin ileri gelenlerinden bir gruba İslam'ı tebliğ ediyordu. Hz. Peygamber, bunların Müslüman oluşlarını bütün Kureyş'in Müslüman olmasında kilit nokta olarak görüyordu. O esnada yanlarına müminlerden olup gözleri görmeyen Abdullah İbni Ümmü Mektum gelmiş ve Hz. Peygambere yaklaşarak Kur'an ayetlerinden bir kısmını kendisine tekrarlamasını veya açıklamasını istemiştir. Etkisinin azalacağı kaygısıyla konuşmasının kesilmesinden rahatsız olan Hz. Peygamber, Abdullah b. Ümmi Mektûm'un (r.a.) konuşmasını bölmesinden hoşlanmamış, ona ilgi göstermemiş ve ondan yüz çevirip diğerleriyle olan konuşmasına devam etmiştir. Kendi içinden de *"Bu kendileriyle uğraştığım kimseler, 'Muhammed'e uyanlar, körlükler, köleler ve zavallılardan oluşuyor.' diyecekler."* demişti. Bunun üzerine bu Surenin Resulullah'ı uyaran ilk 10 ayeti inmiştir (Yazır, 2007).

Sure, adını ilk kelimesi olan ve "yüzünü ekşitti, suratını astı" anlamına gelen abese kelimesinden almıştır. Abese fiilinin mastarı olan "abs" hoşnutsuzluk sebebiyle yüzdeki ifadenin değişmesi, yüz ekşitme, surat asma ve kaş çatma gibi anlamlara gelmektedir (Aydemir, 1988). Bu fiilin dilimizdeki karşılığı ile ilgili olarak Asım Efendi'nin Kamus Şerhi'nde ise şu açıklamalara yer verilir: Mastarı 'abs' ve 'ubus' olarak gelen bu kelime, geçişsiz kullanımıyla 'huzursuzluktan yüzün ekşimesi ve buruşması' anlamını ifade eder. Geçişli (müteadd) olarak kullanıldığında ise, 'yüz ekşitmek, surat asmak, kaş çatmak gibi anlamlara gelir (Yazır, 2007). Tevella ise, yüz çevirmek ve sırtı dönmek manalarına gelmektedir. İki anlamda da kullanılmaktadır. Birincisi, cismen (fiziki olarak) bir taraftan başka bir tarafa yönelmek, diğeri, söze kulak vermeyi ve emre uymayı terk etmektir (İsfehani, 1986). Kaynaklarda yaygın olarak abese ismi ile anılan bu Surenin, bunun dışında kıyamet günündeki şiddetli ses, sefer (ayrılma, yol çıkma, sefer, tur, seyahat), ama (körlük) (Mutçalı, 2012) adlarıyla anıldığı da söylenir.

6.1. Abese Suresi'nde İşaret Edilen Öğretim İlkeleri

Kur'an bütünlüğüne bakıldığında, günümüz eğitim bilimlerinin kullandığı birçok öğretim ilke ve yöntemlerine işaret ettiğini söylemek mümkündür. İslam eğitimi, genel çerçevesini bu ilahi kaynaktan ve Hz. Peygamber'in uygulamalarından alır. İslam eğitiminin öne çıkan özellikleri, akla, düşünmeye, gözleme, ilmî araştırma ve tartışmaya önem vermiş olmasıdır (Medar, 2017). Kur'an'ın eğitim yaklaşımı insan merkezli bir yaklaşımdır (Şanver, 2001). Mevlana'ya atfedilen; *"sen ne söylersen söyle, söylediğin karşındakinin anladığı kadardır."* cümlesinden anlaşılıyor ki, muhatabın algısı, ilgisi, alakası, yeteneği, anlama kapasitesi eğitim sürecinde göz önünde bulundurulmalı ve bu özelliklere göre yöntemler geliştirilmelidir. Aksi takdirde eğitimde hedefe varmak mümkün olmayacaktır. İslam eğitiminin insan merkezli oluşunu bu minvalde değerlendirmek doğru olacaktır. "Allah kişiye ancak gücünün yeteceği kadar yükler..." (Bakara, 2/286) ayetini de bu bağlamda anlamak gerekir. İnsana bakıldığında, kiminin mantikî delillerden etkilenen akılcı, kiminin de kalbine ve vicdanına yapılan hitaplardan etkilenen duygusal kimseler olduğu görülür. Kur'an, bu farklı yaratılıştaki insanı muhatap aldığından, bazen akla hitabı ön plana çıkarır, bazen de kalbe ve vicdana seslenişi daha ön plandadır (Çalışkan,1998).

Abese Suresi, eğitim ilke ve yöntemlerine ışık tutacak önemli mesajlar içermektedir. Söz konusu surede işaret edilen öğretim ilke ve yöntemleri aşağıda açıklanmıştır.

6.1.2. Öğrenene Görelik İlkesi

Farklı yaratılışa sahip olan insanlar, aynı zamanda ilgi, istek, ihtiyaç, fiziksel durumları, yetenekleri ve hazırbulunuşlukları bakımından da oldukça farklıdır. Öğrenene görelik ilkesi eğitimin, bireyin bu ilgi, ihtiyaç, yetenek, özellik gibi durumlarının dikkate alınarak düzenlenmesi olarak tanımlanabilir (Alkan, 2021). Eğitimde başarılı olunabilmesi ancak bu farklılıkların dikkate alınarak geliştirilecek yöntemler ile mümkündür. Söz konusu bireysel farklılıkları göz ardı eden bir eğitim felsefesi, insanın kendi doğasına zıt davranıyor demektir (Oruç, 2009). Psikoloji ve sosyolojide kullanılan bilimsel metotlar da insanların ihtiyaçlar, ilgiler ve yetenekler bakımından farklılıklarını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla standart bir programın tüm insanlar için uygun olmasını beklemek ve bu programdan her öğrenen için aynı sonucu beklemek doğru olmayacaktır. İnsanların bu farklılıkları Kur'an'ın da dikkat çektiği hususların başında gelmektedir (Şanver, 2001).

Abese Suresi'nin sebebi nüzulu olan Abdullah İbni Ümmü Mektum olayı, insanların özel durumunun ve özelliklerinin eğitimde göz önünde bulundurulması anlamında önem arz etmektedir. Abdullah İbni Ümmü Mektum'un âmâ oluşundan dolayı özel bir durumu da olduğu görülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ve bu özel durumun Kur'an ifadelerinde özellikle öne çıkarıldığı dikkate alındığında, özel eğitime muhtaç olanların eğitimde de özel bir ilgiye hakları olduğu ifade edilebilir. Abdullah İbn Ümmü Mektum'un öğrenme isteğinin vurgulanması, eğitim sürecinde bilgi talebinde bulunan bireyin kişilik bütünlüğünün zedelenmemesi ve kendisini değersiz hissetmemesi açısından, bu talebe karşılık verilmesinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Surede hata yapanın ismen anılmayıp (*“Yüzünü ekşitip başını çevirdi.” Abese, 80/1.*) belirtilen hatayı yapandan ziyade hatanın vurgulanması gerekliliğine işaret olarak değerlendirilmelidir. Bu şekilde modern eğitimde de sıkça önerilen kişi yerine davranışın eleştirilmesi durumunun, Kur'an'ın ilk indiği dönemde dikkate alındığı görülmektedir. Bu durum, Kur'an'ın öğretim ilkeleri açısından çağlar üstü mesajlar içerdiği fikrini destekler mahiyettedir.

Burada öğrenene görelik ilkesinin önemli bir unsuru olan hazırbulunuşluğun öğrenmeye etkisine değinmek yerinde olacaktır. Hazırbulunuşluk, insanın belli bir gelişim görevini, olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek düzeye gelmesidir (Ünver, 2016). Birey, belli bir davranışı göstermeye istekli ise, davranışın yapılması için izin verilmesi ona mutluluk vermekte, davranışının engellenmesi ya da hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan işler için zorlanması ise, bireyin kızgınlık duymasına yol açmaktadır. Öğrenenler fiziksel, ruhsal ve duygusal bakımdan hazır olduklarında daha iyi öğrenmekte bunun tersi durumunda ise öğrenme istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir (Özer, 2019). Dolayısıyla eğitimde hazırbulunuşluk düzeyi, eğitimin amacına ulaşması açısından oldukça önemlidir. Abese Suresi'nde bu hazırbulunuşluğu üst düzeyde olan isteklinin muhatap alınmaması eleştirilmektedir. *“Gönlünde Allah korkusu taşıyarak koşup sana geleni umursamıyorsun (Abese, 80/8-10.)”* Söz konusu ayetlerden anlaşıldığı üzere Abdullah İbni Ümmü Mektum'un hazırbulunuşluk anlamında yeterliliği olduğu halde Hz. Peygamber'in bu durumu yukarıda ayrıntılı olarak açıklanan nedenlerden dolayı bir an için gözardı ettiği söylenebilir.

Hz. Peygamber'in davet sürecinde yaptığı sıra hatasının ilahi uyarıya muhatap olmuş olması, eğitimcilere muhataplarının özelliklerini dikkate alarak adil ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği yönünde önemli bir mesaj vermektedir. Eğitimi, eğitim sürecinde, istekli ve verileni almaya hazır kişilerin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeli onlara öncelik vermelidir. Söz konusu ayetlerden anlaşıldığı kadarıyla gönlünde Allah korkusu taşıyarak

arınmak isteyen kişiye öncelik verilmesi bir ilke olarak ortaya konulmuştur. Ancak burada şunu da ifade etmek gerekir ki; her ne kadar öğrenmeye talip olanlara sıralamada öncelik vermek gerekse de bu yönde bir talebi olmayanların veya bu davete karşı bir duruş sergileyenlerin tamamen göz ardı edilmesi de söz konusu olamaz. Kur'an'ın genel davet anlayışından ve Hz. Peygamber'in sünnetinden bu sonucu çıkarmak mümkündür. Örneğin Firavun'un bütün düşmanlıklarına ve kendini ilah olarak ilan etmesine rağmen, Allah Hz. Musa'ya “*Ona yumuşak söz söyleyin, umulur ki öğüt alıp-düşünür veya içi titrer-korkar*” (Taha, 20/44) diye buyurmaktadır. Yine Hz. Peygamber'in kendisine en büyük karşı duruşu gösteren Ebu Cehil'e onlarca kez gitmesi de davette bütünüyle ötelenecek bir kişi veya kesimin olmadığı anlamında değerlendirilebilir.

6.1.3. Somuttan Soyuta İlkesi

Somuttan soyuta ilkesi, öğrenilecek bilgi kapsamında öğrenenin öncelikli olarak nesne, olay ve eşyalarla karşı karşıya getirilmesi, daha sonra soyut bilgiye ulaşılması olarak ifade edilebilir (Kılıç, 2019). Bu ilke kapsamında öncelikle öğrenenin daha fazla duyusunu harekete geçiren içerik sunulur ve bu içerik giderek soyutlaşır (Alkan, 2021). İnsandaki zihin gelişimi somuttan soyuta doğrudur. Dolayısıyla insan somut olarak gördüğü ve algıladığı şeyleri daha kolay öğrenir. Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in eğitim metotlarında bu ilkenin sıklıkla dikkate alındığını görmek mümkündür. Abese Suresi'nin, “*Kahrolası o insan! Ne kadar da inkârcı! (Bir düşünse) Allah onu neden yarattı? Bir spermden yarattı da ona şekil verdi. Sonra ona yolu kolaylaştırdı. Nihayet onun canını aldı ve onu kabre koydu. Sonra dilediği bir vakitte onu yeniden diriltecek...*” ayetlerinde de somut olandan yola çıkılarak daha soyut ve bilinmeyen kabir ve ölüm sonrası dirilme olayı anlatılmaktadır. Ayet ile insanın yoktan var edildiği ve varlığı somut olarak algılandığından inkârının mümkün olmadığı anlatılmakta ve yoktan insanı var edenin, onu yeniden diriltebilecek kudrete de sahip olduğu anlatılmaktadır. Somuttan soyuta ilkesi ile muhatap açısından anlatılmak istenen durum daha anlaşılır bir hal almakta ve öğrenme daha kolay ve kalıcı olmaktadır.

6.1.4. Yaşama Yakınlık İlkesi

Yaşama yakınlık ilkesi, eğitimde verilen bilgi ve örneklerin, öğrenenin gerçek yaşamda karşılaştığı veya karşılaşılabileceği durumlardan seçilmesidir (Dal & Tatar, 2017). Yaşama yakınlık ilkesine göre anlatılanlar ve verilen örnekler hayatın içinden seçilmelidir. Öğrenen anlatılanları yakın çevresinde görmeli ve üzerinde düşünebilmelidir. Abese Suresi'nin aşağıda verilen ayetlerinde anlatılanların bu ilkeye göre verildiği görülmektedir. “*Her şeyden önce insan, yediği yemeğine bir baksın! Gerçekten biz, yağmuru bol bol yağdırdık. Sonra toprağı iyiden iyiye yarıdık! Böylece sizin ve hayvanlarınızın yararlanması için orada taneler, üzümler, yoncalar, zeytinler, hurmalıklar, sık ağaçlı bahçeler, meyveler ve otlaklıklar ortaya çıkardık.*” (Abese, 80/24-32). Bu ayetleri okuyanlar veya dinleyenler, verilen örneklerin kendi yaşamlarından olduğunu, neredeyse her gün şahit oldukları örnekler olduğunu görecekleridir. Dolayısıyla anlatılanlar onlar için havada kalmayacak zihinlerinde yer edinecek ve öğrenme daha anlamlı ve kalıcı olacaktır.

6.1.5. Hürriyet İlkesi

Kur'an, bilgi ve olayların rehberliğinde aklı kullanma ve düşünme özelliği üzerinde önemle durmaktadır. Allah'ın isteği insanın gerçek ve doğru inanca bu şekilde ulaşmasıdır. Dolayısıyla insanın hakikate ulaşma ve inanma sürecinde bir fikri kabul veya reddetme anlamında insana hiçbir baskı ve zorlama yapılmamaktadır (Şanver, 2001). Bu durum Bakara Suresinde tartışmaya yer bırakmayacak şekilde net olarak ifade edilmiştir. “*Dinde zorlama (ve baskı)*

yoktur. Şüphesiz, doğruluk (rüsd) sapıklıktan apaçık ayrılmıştır. Artık kim tağutu tanımayıp Allah'a inanırsa, o, sapasağlam bir kulpa yapılmıştır; bunun kopması yoktur. Allah, işitendir, bilendir” (Bakara, 2/256). Yine Yunus Suresi’nde de benzer bir ifade ile insanların mü’min olmaya zorlanamayacakları açık bir şekilde ifade edilmektedir. “Eğer Rabbin dileyseydi, yeryüzündekilerin tümü, topluca iman ederdi. Öyleyse, onlar mü’min oluncaya kadar insanları sen mi zorlayacaksın?” (Yunus, 12/99). İslam eğitiminin hürriyet ilkesi kötü ile iyi olanı tercih etmede de ön plana çıkmaktadır (Bayraklı, 2015). “Biz de ona iki yolu gösterdik.” (Beled, 90/10) ve “Doğrusu biz ona, gerçek yolu gösterdik. İster şükreden olsun ister nankörlük eden” (İnsan, 76/3) ayetlerinde de insanın seçme hürriyetine güçlü bir şekilde işaret edilmektedir.

Allah, insanın bir zorlama ve baskı ile değil, akıl ve bilgiye dayanarak ve ikna olarak inanmasını arzu etmektedir. Bu ilkenin, Abese Suresi’nde de Kur’an bütünlüğü içerisinde ele alındığını görmek mümkündür. Abese Suresi’nin 12. ve 13. ayetlerinde “Dikkat et; bu Kur’an bir öğüttür. Dileyen onu öğüt kabul eder.” (Abese, 80/12-13) buyrulur Kur’an’ın yalnızca bir öğüt olduğu ifade edilmektedir. Mesajı aldığı halde inanmayan kişi, hürriyet ilkesi uyarınca kendi haline bırakılmalı hiçbir şekilde baskı ve zorlamaya maruz bırakılmamalıdır. Çünkü herhangi bir baskı ve zorlama ile inanmanın Allah katında bir kıymeti yoktur. Dolayısıyla öğrenmenin kalıcı olması ve öğrenilenin hayat boyu kullanılabilmesi ancak bilginin gerekliliğine inanarak ve ikna olarak öğrenme ile mümkündür. Eğitimci bu durumu dikkate almalı öğreneni bu yönde motive etmelidir.

6.1.6. Eleştirel Düşünme İlkesi

Düşünme, kişinin öğrenme süreci içinde elde ettiği kavramlar, kullandığı imgeler, düşünce ve hareketler, sözcük ve terimler gibi simgeler aracılığı ile gerçekleştirilen zihinsel faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2010). Düşünme faaliyeti ile kişi içinde bulunduğu durumu anlayabilir, bir problemi çözebilir, etrafında olup biten olayları değerlendirebilir, fikir alanında özgün ve üretken olabilir (Koç, 1999). Burada İslami terminolojide sıkça kullanılan ve düşünme anlam alanına giren nazar, tefekkür, tedebbür, i’tibar ve teakkul sözcüklerini de hatırlamak gerekir. Asıl anlamı gözle bakmak olan nazar, kalp gözüyle bakmak, düşünmek manasında kullanıldığı gibi bir şey hakkında tefekküre dalmak, nazarî araştırmalarda bulunmak anlamına da gelir. Fıkr kökünden türeyen tefekkür de aynı anlamdadır. Buna göre nazar ve tefekkür bir işin âkıbeti konusunda düşünmek, tedebbür ise bir işin sonucunu başından hesap etmek anlamına gelir. Aynı kökten gelen tedbir, tedebbürün sonucu olarak gereken önlem almak demektir. İ’tibârın da tedebbürle hemen hemen aynı mânayı ifade etmektedir. Teakul ise akletmek teorik ve pratik meseleler üzerinde düşünmek anlamlarına gelmektedir (Kutluer, 1994). İslam’da düşünme ile ilgili bu kadar zengin bir anlam dünyasının olması İslam’ın düşünmeye verdiği önem açısından son derece önemlidir. Çünkü ancak doğru düşünebilenler hakikati kavrayabilirler.

Kur’an zihni eğitmek için insanı; bazen tabiata, bazen geçmişte vuku bulan hadiselerle, bazen fizik ötesi olaylara, bazen de insanı kendi iç dünyasına yönlendirerek düşünmeye sevk etmektedir (Bayraklı, 2015). Bu şekilde Kur’an, birçok yerde düşünme sorumluluğunu insana hatırlatarak aklını kullanmaya, daima insanı düşünmeye, incelemeye, araştırmaya sevk etmekte ve birçok ayette insanların düşünmemelerinden, akıl etmemelerinden yakınmaktadır (Aydın & Şanver, 2014).

Abese Suresi’nin 18-22. ayetlerinde mealen şöyle buyrulmaktadır. “Bir düşünse Allah onu neden yarattı? Bir spermden yarattı da ona şekil verdi. Sonra ona yolu kolaylaştırdı.

Abese Suresi'nde İşaret Edilen Öğretim İlke ve Yöntemleri

Nihayet onun canını aldı ve kabre koydu. Sonra dilediği bir vakitte onu yeniden diriltecek.” (Abese, 80/18-21). İnsan çoğu zaman kendi mucizevi yaratılışını unutarak dünyaya dalabilmekte ve yaratıcısına yabancılaşabilmektedir. Allah, yukarıdaki ayetlerde olduğu gibi insanın yaratılış ve ölümünden sonra diriliş süreçlerine dikkatleri çekmekte ve bu konu üzerinde insanı düşünmeye sevk etmektedir. Surenin 18. ve 19. ayetlerinde Allah, insana neden yaratıldığını sormakta ve böylece insanın, ilk defa neden yaratıldığı hususu üzerinde düşünüp araştırma yapmasını istemektedir. Allah yaptığı bu öğüt ile insanın kendine dönmesini, kendini araştırmasını, kendi üzerinde düşünmesini ve böylece yeniden hakikati keşfetmesini istemektedir. Çünkü insanın zihnini kullanarak elde edeceği bilgi, kendi ürünü olduğu için etkililiği ve kalıcılığı daha fazla olacaktır. 20. ayette, “*Sonra ona yolu kolaylaştırdı.*” (Abese, 80/20) ifadesini de hiçbir şey bilmeden dünyaya gelen insanı eğitmek, öğretime tabi tutmak, rehberlik etmek, bilgi ile donatmak suretiyle ona hayatı kolaylaştırma anlamında değerlendirmek gerekir. Çünkü Allah insanı yaratıp başıboş bırakmamıştır. Çeşitli donanımlarla yaratmış ve bu donanımlar eğitilip kullanılabilir duruma getirilmek suretiyle hayatını kolaylaştırma yolunu göstermiştir (Bayraklı, 2017).

6.2 Abese Suresi'nde İşaret Edilen Öğretim Yöntemleri

Çalışmada ifade edilen yöntemlerin bir kısmı eğitim bilimlerinde kullanılan yöntemler iken, bir kısmı ise dinî alanyazına özgü yöntemlerdir. Bu anlamda çalışmanın ana konusu açısından bakıldığında, Abese Suresi'nde ve Kur'an'ın genel yaklaşımında günümüz eğitim yöntemlerini çağrıştıran uygulamaların yanı sıra dinî alana özgü yöntemlerin de olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada modern eğitim ile Kur'an'ın yaklaşımını birebir örtüştürmek gibi bir gayenin güdülmediği daha önce ifade edilmiştir. Ancak genel yaklaşımlar açısından din eğitimcilerine ışık tutacak yönlerinin ortaya çıkartılmaya çalışıldığını da vurgulamak gerekir.

6.2.1. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, gerçek yaşam deneyimleri ile öğrenenleri yüz yüze getirerek öğretim ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olan bir yöntemdir. Bu yöntemin en önemli avantajlarından biri, öğrenenlerin gerçek problemleri uzman perspektifinden ele almaları ve çözmeleri için imkân sunmasıdır (Şahin, Atasoy & Somyürek, 2010). Örnek olay, üzerinden verilen mesajlar birçok duyu organını harekete geçirdiğinden öğrenmenin kalıcılığını arttırmakta ve öğrenenin problem çözme yeteneğini geliştirmektedir. Bu yöntemde, bir olayı inceleme, olayın kişiselleştirilmeden genel bir hava içerisinde değerlendirilmesi ve çözüm üretilmesi söz konusudur (Aydın, 2020). Eğitimde örnek olay yöntemi, eğitimin etkililiği açısından oldukça önemli bir yöntemdir. Muhatabın zihninde olayın adeta görselleştirilmesi, öğrenmenin etkililiği ve kalıcılığını sağlamaktır (Gezgin, 2023). Çünkü bu anlatım şekli öğrenen açısından birçok duyu organına hitap etmektedir. Bu da eğitimde istenilen verimin alınması noktasında önemlidir.

Kur'an'ı Kerim'de birçok konu, örnek olaylar üzerinden işlenmektedir. Bu yöntemi özellikle kıssa anlatımlarında sıklıkla görmek mümkündür (Kalem, 68/17-33; Bakara, 2/19,259). İnsan tabiatında kıssa ile eğitime ihtiyacın olduğunu belirten Bayraklı (2017), Kur'an ve sünnette bu eğitim yönteminin yoğun bir şekilde kullanıldığını ifade etmektedir. Kıssalar, anlatılmak istenen konuları somutlaştırarak verilmek isteneni zihinlere adeta kazıyarak öğretimi sağlar. Bu anlamda kıssaların en önemli fonksiyonları öğreticiliktir. Kıssalar, muhteva olarak, geçmişte yaşamış milletler, tevhid mücadelesinde bulunan peygamberler ve bazı tarihi olayları konu edinirler. İçeriği itibarıyla öğretimi ve ders almayı amaç edinen Kur'an kıssaları üslup bakımından da çok etkili öğreticilik özellikleri

bulunmaktadır Dolayısıyla din eğitimcilerinin, kıssaların bu özelliklerinden çıkarabileceği öğretim ilkeleri olduğu bilinmelidir (Batar, 2016). Kıssalardaki sahneler, adeta canlı tablolar, resim veya film şeridi gibi bir akış ile gözler önüne serilmekte ve dinleyenler sanki olayları bizzat yaşamaktadırlar. Dolayısıyla bu kadar duyu organının harekete geçirilmiş olması ile mesaj anlaşılmalı ve kıssadan gereken dersler çıkarılmış olur.

Abese Suresi bir örnek olay ile başlamaktadır. *“Kendisine o âmâ geldi diye Peygamber yüzünü ekşitti ve öteye döndü.”* (Abese, 80/1-2). Yukarıda da ifade edildiği gibi Hz. Peygamber, Mekke'nin ileri gelenlerinden bir gruba tebliğde bulunuyorken yanlarına Abdullah İbni Ümmü Mektum adında bir âmâ gelerek Hz. Peygamberden, Allah'ın bildirdiklerinden kendisine de okumasını istemektedir. Bu şekilde bir örnek olay ile muhatabın zihninde bir olay canlandırılmakta ve bunun üzerine eğitim değeri yüksek mesajlar aktarılmaktadır. Bu örnek olayı okuyan veya dinleyen muhatap, olaya adeta şahit olmakta, olay zihninde bir film sahnesi gibi canlanmaktadır. Dolayısıyla bu örnek olay ile muhataba verilmek istenen mesaj yerine ulaşmış olmaktadır.

Abdullah İbni Ümmü Mektum örneği eğitim açısından son derece önemli bir yaklaşımı da ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşımı şu şekilde ifade etmek mümkündür. Genelde eğitimciler özelde din eğitimcilerinin, eğitim sürecinde öğrenenin motivasyonunu düşürecek, eğitimden alması gerekenleri almasına engel olacak jest ve mimiklerden uzak durmaları gerekmektedir. Din eğitimi son derece hassas bir alandır. Din eğitimcisi eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunurken söz ve davranışlarına dikkat etmeli, hatalı davranışlarının bir bireyin dünya ve ahiretine mal olabileceğini hatırlamalı, kaba ve katı sözlü olmamalıdır. *“O zaman Allah'tan bir rahmet olarak onlara yumuşak davrandın! Şayet sen, kaba ve katı yürekli olsaydın, hiç şüphesiz, etrafından ayrılıp giderlerdi...”* (Ali İmran, 3/159). Ayeti de bu duruma işaret etmektedir. Hz. Peygamber'in, kendi tutumunu eleştiren bu ayetleri, en ufak bir kaygı ve komplekse kapılmadan halka beyan etmiş olması eğitimde önemli bir noktaya daha dikkatleri çekmektedir. Eğitimci de neticede insandır ve hata yapabilir ama bu hata da ısrar etmemeli ve hatadan dönme erdemini gösterebilmelidir.

6.2.2. Öğütle Öğretim Yöntemi

Öğüt, birine nasihat edip kalbini yumuşatacak ve Allah'ın azabından korkutacak şeyleri hatırlatmaktır. Tavsiye anlamına da gelen öğüt, vaaz, nasihat, kalbi güzel amele teşvik edecek şekilde doğru, güzel ve iyi olanı hatırlatarak doğru ve güzel olana yöneltmektir. Yerinde ve zamanında yapılan öğütler, ahlakı olgunlaştırmak, davranışları değiştirmek ve iyi huylar kazandırmak için vicdanları olumlu yönde etkiler (Bayraklı, 2017). Öğüt, daha çok din ve ahlak eğitiminde kullanılan ve özellikle duyuşsal kazanımları sağlamada etkili olabilen özgün bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Dinî metinlerde yoğun bir şekilde kullanılan bu dil aynı zamanda vaaz ve hutbe gibi dinî eğitim etkinliklerinde de en fazla tercih edilen yöntemler arasındadır. Modern eğitimde de özellikle anlatım yöntemi içerisinde zaman zaman öğüt niteliğinde konuşmalar yapılabilmektedir.

Kur'an'ın birçok yerinde Kur'an'ın bir öğüt olduğu ve onunla öğüt vermek gerektiği belirtilmektedir. *“Muhakkak ki, o (Kur'an), hem senin için hem de kavmin için bir öğüttür, şereftir. İlerde ondan mesul olacaksınız.”* (Zuhruf, 43/44). *“O Kur'an, bütün âlemler için bir ihtar, bir öğüttür.”* (Sad, 38/88). *“Benim tehdidimden korkanlara Kur'an ile öğüt ver.”* (Kaf,50/45). *“Biz bu Kur'an'ı Allah'tan korkanlar için ancak bir öğüt olsun diye indirdik.”* (Taha, 20/2-3). *“Sen yine de öğüt ver. Çünkü öğüt vermenin mü'minlere yararı vardır.”*

Abese Suresi'nde İşaret Edilen Öğretim İlke ve Yöntemleri

(Zariyat, 51/55). “Kur’an, onunla uyarılınsınlar ve tek bir Allah bulunduğunu bilsinler ve akıl sahipleri öğüt alsınlar diye insanlara tebliğ edilmiştir.” (İbrahim, 14/52). “Başarıya giden yolu sana kolaylaştıracağız. O halde öğüt ver; çünkü öğüdün mutlaka faydası olacaktır.” (A’la, 87/9). Tüm bunlardan anlaşılmaktadır ki öğüt Kur’an’ın önemle üzerinde durduğu öğretim yöntemlerinden biridir. Ayrıca öğüdün kimlere fayda vereceği de belirtilerek bu konuda nasıl bir yolun izlenmesi gerektiği de ortaya konulmuştur. Abese Suresi’nde de öğüt ile öğretime dikkat çekilerek öğüt isteyenlerin bu yöntemle eğitilmesi gerekliliği ifade edilmiştir. “Hayır, hayır; o ayetler (sadece gerçekleri) hatırlatıcı bir öğüt kaynağıdır. Artık isteyen/dileyen ondan öğüt alır. O ayetler ki, yükseltilmiş temiz sahife/erde çok değerli elçilerin elleriyle yazılmıştır.” (Abese, 80/ 11-16).

6.2.3. Gözlem Yoluyla Öğretim Yöntemi

Gözlem yöntemi ile öğretme, bir olayı veya varlığı bulunduğu yerde ve doğal şartları içinde inceleme yaparak öğretme yoludur (Aydın, 2019). Gözlem çağdaş eğitimde de önemli bir öğretim yöntemi olup, bir bilgi edinme yoludur (Sıdal, Güler & Tali, 2023). Kur’an, insandan evrenin işleyişini, doğadaki olayları, insanın kendisini, geçmiş insanların eserlerini gözlemlenmesini ve bunlardan ders çıkarmasını istemektedir (Akyürek, 2024). “Onlar yeryüzünde dolaşıp, kendilerinden önce gelenlerin akıbetlerinin nasıl olduğuna bakmadılar mı? Onlar kendilerinden daha çok, daha güçlü ve onların yeryüzündeki eserleri daha üstündü. Fakat kazanmakta oldukları şeyler onlara bir fayda vermemişti.” (Mü’min. 40/85). “Üstlerindeki göğe bakmazlar mı? Onu nasıl bina ettik, nasıl donattık! Onda hiçbir düzensizlik ve eksiklik yoktur.” (Kaf, 50/45). “Allah’ın rahmetinin eserlerine bak! Yeryüzünü ölümünden sonra nasıl diriltiyor. Şüphe yok ki O, ölüleri de elbette diriltecektir. O, her şeye hakkıyla gücü yetendir.” (Rum, 30/60).

Abese Suresi’nde Allah, özellikle insanın çevresinde her gün şahit olduğu birtakım olaylara dikkat çekerek bunları gözlemleyerek üzerinde düşünmelerini istemektedir. “Her şeyden önce insan, yediği yemeğine bir baksın! Gerçekten biz, yağmuru bol bol yağdırdık. Sonra toprağı, iyiden iyiye yardık! Böylece sizin ve hayvanlarınızın yararlanması için orada taneler, üzümler, yoncalar, zeytinler, hurmalıklar, sık ağaçlı bahçeler, meyveler ve otlaklar ortaya çıkardık.” (Abese, 80/24-32). İnsanın yiyeceği en vazgeçilmez nimetlerdir. Sürekli insanın gözü önünde cereyan eden ve kolayca kendisine sunulan bu vazgeçilmez nimetleri gözlemesi istenilerek insanın bakış açısının, bu döngüyü sağlayan Allah’a döndürülmesi amaçlanmaktadır. Akabinde yine suyun yağmur şeklinde dökülmesi onunla toprağın beslenmesi, oradan insanın yararlanması için ekinlerin çıkarılması da, dikkatlerin çekildiği ve bu yolla hakikate ulaşılmasının arzu edildiğini ifade etmek mümkündür. Çağdaş eğitimde de çokça kullanılan gözlem yöntemi ile muhatabın dikkati çevresinde şahit olduğu olaylara çekilmekte bu şekilde öğretim somutlaştırılmakta ve kalıcı öğrenme sağlanabilmektedir.

6.2.4. Terğîb ve Terhîb (Teşvik ve Sakındırma) Yöntemi

Terğîb sözlükte istemek, özenmek anlamlarına gelen rağbet kökünden türemiştir. Bir kimseyi bir işi yapmaya özendirmek, teşvik etmek demektir. Terhîb ise korkmak, çekinmek, sakınmak manasındaki rehbet kökünden türeyen bir kimseyi korkutmak, bir işi yapmaktan sakındırmak anlamına gelir (Mutçalı, 2012). Bu iki kavram Kur’an’ı Kerim’de anlam olarak genellikle birlikte kullanılmıştır. Terğîb ve Terhîb terimleri Kur’an’da geçmemekle birlikte rağbet ve rehbet köklerinden türeyen çeşitli kelimeler sözlük anlamlarıyla yer almaktadır (A’râf, 7/116, 154; Bakara, 2/130; Enfâl, 8/60; Mâide, 5/82; Nahl, 16/51; Nisâ, 4/127; Tevbe, 9/59, 120; Tevbe, 9/31, 34). İslam eğitiminin bu yaklaşımı, Allah’ın insanı rağbetten doğan lezzet, nimet,

refah ile sakındırmadan meydana gelen elem, acı, kötü sonuç üzerine üzülmeye fitratıyla yaratması üzerine temellendirilmiştir (Bayraklı, 2017). İnsanları iyiliğe teşvik edip kötülükten sakınmaları gerektiğini ifade eden her ayet, terğîb ve terhîb kapsamında değerlendirilebilir. Hz. Peygamber’in eğitim yaklaşımların da bu yönüne sıkça rastlanmaktadır. Hadislerde terğîb ve terhîb terimleri geçmemekle birlikte Hz. Peygamber’in iyiye, hayra, fazilete, hakka, güzel ahlâka teşvik etmek, kötülükten ve ahlâksızlıktan sakındırmak için söylediği hadisler bu kapsamda değerlendirilmelidir (Görmez, 2011).

Bu yöntemin amacı, müjde, mükâfat, cennet ve nimetlerle sevdirmek, özendirme ve benimsetmeyi; ceza, korkutma, cehennem, kınama ile de sakındırmayı sağlamaktır. Abese Suresi’nde kıyamet günü tasvir edilirken, o günün dehşeti içinde iki grup insandan bahsedilmektedir. Bu iki grup insandan birinci grubun aldıkları müjde ile yüzlerinin parladığı ifade edilerek, muhataplar yüzleri parlayan grupta olmaya özendirilmektedir. İkinci grup ise o gün bedbaht olmuş, yüzleri o gün toza toprağa bulanmış ve yüzleri kapkara kesilmiştir. Allah bu şekilde bir tasvir ile muhataplarını bu ikinci gruptan sakındırmak istemektedir. Abese Suresindeki ilgili ayetler mealen şu şekildedir. “O gün onlardan her birinin işi başından aşkındır. O gün birtakım yüzler parıldar; güleçtir, müjde almıştır. Birtakım yüzler de o gün toza toprağa bürünmüş; kapkara kesilmiştir. İşte bunlar inkârcılardır, günahkârlardır” (Abese, 80/37-42).

7. Abese Suresi’nde İşaret Edilen Öğretim İlkelerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılması

Abese Suresi’nde işaret edilen ilke ve yöntemler Kur’an’ın çağlar üstü mesajları kapsamında değerlendirildiğinde günümüz dini bilginin öğretiminde din eğitimcilerine yol gösterici nitelikte olduğu görülmektedir. Söz konusu ilkelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde kullanılabilirliği aşağıda tartışılmıştır.

7.1. Öğrenene Görelilik İlkesi

Abese Suresi, öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyine ve ilgisine göre bilgi sunmanın önemine dikkat çeker. Bu bağlamda, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde konular, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak işlenmelidir. Her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme hızı, ilgi alanı ve geçmiş bilgisi olduğu unutulmamalıdır (Taş, 2019). Abese Suresi, Hz. Peygamber’in dahi öğrencinin durumuna, ihtiyacına ve ilgisine göre hareket etmesi gerektiğine işaret eder. Bu ilke doğrultusunda öğretmen, sınıftaki her öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı, öğrenme ortamını bireye göre ayarlamalı ve ders materyallerini de bu kapsamda çeşitlendirmelidir.

Örneğin, ilkökul düzeyinde soyut kavramlar yerine daha somut hikâyeler, örnek olaylar ve günlük yaşamdan kesitler kullanılabilirken, ortaokul ve lise düzeyinde daha derinlemesine dini, ahlaki ve felsefi tartışmalar yapılabilir. Küçük yaşlardaki öğrencilere din ile ilgili kavramlar, somut ve günlük yaşamdan örneklerle onlar için daha anlaşılır kılınmalıdır. Ortaöğretim çağındaki öğrencilere ise, ahlaki değerleri sorgulayıp tartışabilecekleri düşündürücü senaryolar sunulabilir. Böylece, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, öğrencilerin yaş, ilgi ve gelişim düzeylerine uygun bir şekilde planlanarak, onların dersten en yüksek verimi almaları sağlanabilir.

7.2. Somuttan Soyuta İlkesi

Din ile ilgili hususlar kimi zaman öğrencilerin kavrama düzeylerinin üzerinde olabilmektedir. Bu durumda özellikle soyut değerler somut örneklerle desteklenmelidir. Yardımlaşma, dürüstlük ve sabır gibi değerler, öğrencilerin günlük yaşamlarından alınan örnekler aracılığıyla somutlaştırılabilir ve bu değerlerin pratik hayattaki karşılığı etkinliklerle gösterilebilir. Bu süreçte Hz. Peygamber'in hayatından aktarılan somut olaylar, öğrencilerin bu değerleri daha kolay içselleştirmelerine ve davranışa dönüştürmelerine yardımcı olabilir. Böylece öğrenciler, yalnızca teorik bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda öğrendikleri ahlaki ve dini değerleri günlük yaşamlarına uyarılma fırsatı bulurlar. Bu yaklaşım, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin soyut kavramları somut yaşantılarla pekiştirerek kalıcı öğrenme sağlamasını destekler.

7.3. Yaşama Yakınlık İlkesi

Abese Suresi'nde anlatılan olay, doğrudan yaşanmış bir durumu yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda bu durumdan evrensel bir ders çıkarılmasına vesile olur. Bu bağlamda, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri de öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebilme kabiliyeti kazandırmalıdır. Dinî bilgiler yalnızca teorik düzeyde aktarılması öğrenme ve bu öğrenmenin davranışa dönüşmesi için yeterli olmayabilir. Dolayısıyla kendi yaşamlarında şahit olabilecekleri pratiklerle öğretimin yapılması hem öğrenme hem de ahlaki gelişimin sağlanması mümkün olabilmektedir. Dürüstlük, adalet ve merhamet gibi temel değerler, öğrencilerin okulda, ailede ya da arkadaş çevresinde karşılaşılabilecekleri somut durumlar üzerinden ele alınarak içselleştirilebilir. Abese Suresi'nin de işaret ettiği gibi, bilginin hayattan kopuk olmaması esastır. Bu nedenle din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğretim, öğrencilerin yaşantılarıyla doğrudan ilişkilendirilmeli; aile içi sorumluluk, komşuluk ilişkileri ve çevre bilinci gibi konular öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirilerek işlenmelidir. Ayrıca öğrenilen değerlerin pekişmesi için yardım kampanyaları, sosyal sorumluluk projeleri ve gönüllülük faaliyetleri gibi somut etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır.

7.4. Hürriyet İlkesi

Kur'an'ın bireyin düşünce özgürlüğüne sahip olmasını önemser (Bakara, 2/256; Kehf, 18/29; Yunus, 10/99). Bu ilke, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde de temel bir yaklaşım olarak benimsenmelidir. Öğrencilere kendi fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, farklı görüşleri dinleyip tartışabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin soru sormasına ve farklı yorumlar geliştirmesine fırsat vererek sınıfta güvenli ve demokratik bir atmosfer oluşturmalıdır (Asar, Köksal & Şanlı, 2024). Böylece öğrenciler, ezberci bir yaklaşımdan uzaklaşıp sorgulayan, düşünen ve kendi kanaatini geliştiren bireyler olarak yetişirler. Abese Suresi'nin eleştirel yönü de bu bağlamda, bireyin özgür iradesine ve kendi seçimlerine saygı duyulması gerektiğine işaret eder. Bu bağlamda eğitim, bireye hazır bilgi dayatma unsuru değil, öğrenciyi doğru rehberlik ile hakikate ulaştırma süreci olmalıdır. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde dinî bilgiler aktarılırken, öğrencilerin özgür düşünmelerine, sorgulamalarına fırsat verilmeli edinilen bilgileri analiz etmesine müsaade edilmeli yeni yorumlar ile bilgiyi içselleştirmesi sağlanmalıdır. Böylece Kur'an'ın da ifade ettiği üzere dinin zorlamaya değil, ikna ve gönüllü kabul temelinde şekillendiği gerçeği öğrencilere etkili bir biçimde aktarılmış olur.

7.5. Eleştirel Düşünme İlkesi

Abese Suresi'nin bizzat bir eleştiri barındırması, eleştirel düşünmenin dinî bağlamda önemli olduğunu ortaya koyar. Bu bağlamda, öğrencilerin dinî bilgilere ulaşma sürecinde pasif bir şekilde bilgiyi almasından ziyade sorgulayarak, analiz ederek ve farklı bakış açıları geliştirerek öğrenmeleri hedeflenmelidir. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde olaylar, durumlar veya metinler üzerinde düşünmeye teşvik edici sorular sorulmalı tartışma, münazara ve grup çalışması gibi yöntemlerle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilmelidir. Bu sayede öğrenciler, dinî bilgiyi sadece ezberlemekle kalmaz, bu bilgileri anlamlandırır, içselleştirir ve kendisi için kıymetlendirir. Abese Suresi'nin de işaret ettiği üzere, dini bilgiye muhatap olanın aklını kullanarak düşünmesi teşvik edilmelidir.

8. Abese Suresi'nde İşaret Edilen Öğretim Yöntemlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılması

Kur'an, doğrudan doğruya bir eğitim kitabı olmasa da, insanın bireysel ve toplumsal anlamda olgunlaşmasını hedefleyen öğretiler içerir. Onun temel amacı, insanı hakikatle buluşturmak, ahlaki erdemlerle donatmak ve doğru bir hayat inşa etmeye rehberlik etmektir. Kur'an bütünlüğüne bakıldığında bu eğitim sürecinde kullandığı bazı eğitim yöntemlerinden bahsedilebilir. Abese Suresi'nde de yukarıda ifade edilen eğitim yöntemlerinden söz etmek mümkündür. Söz konusu yöntemlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretiminde kullanılması hususu aşağıda tartışılmıştır.

8.1. Örnek Olay Yöntemi

Abese Suresi, yaşanmış bir olay üzerinden evrensel ilkeler öğretmek için din eğitiminde örnek olay yönteminin önemine dikkat çeker. Bu bağlamda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde örnek olay yöntemi kullanılarak öğrencilerin soyut kavramları somut örneklerle kavramaları sağlanabilir. Öğrenciler, dini ve ahlaki değerleri yalnızca teorik düzeyde öğrenmekle kalmaz; gerçek yaşamdan veya Hz. Peygamber'in hayatından alınan olayları analiz ederek bu değerleri içselleştirme fırsatı bulur.

Dürüstlük, sabır, adalet gibi temel erdemler; öğrencilerin günlük yaşamlarından veya İslam tarihi kaynaklarından seçilen örnek olaylarla sınıf ortamında tartışmaya açılabilir. Öğrenciler bu süreçte olayın kahramanlarının yerine kendilerini koyarak empati kurar, farklı bakış açıları geliştirir ve kendi çözüm önerilerini sunar. Böylece eleştirel düşünme, problem çözme ve ahlaki muhakeme becerileri gelişir. Surenin kendisi de bir örnek olay üzerinden evrensel bir mesaj ilettiği için, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde benzer şekilde dinî veya ahlaki konular içeren gerçek ya da kurgusal örnek olaylara yer verilebilir. Örneğin, bir arkadaşının kopya çekmesi durumunda nasıl davranılması gerektiği, bir yoksula yardım etmenin toplumsal boyutu veya çevre bilincinin önemi gibi konular, sınıf içi tartışmalarla işlenebilir. Bu şekilde öğrenciler, yalnızca bilgi sahibi olmakla kalmaz; aynı zamanda bu bilgileri yaşamlarına aktarmayı öğrenir ve bilinçli kararlar verebilen bireyler olarak yetişir.

8.2. Öğütle Öğretim Yöntemi

Kur'an-ı Kerim'de yaygın bir öğretim yöntemi olan ögüt verme, Abese Suresi'nde de dolaylı olarak kendini göstermektedir. Bu yöntem, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğrencileri doğru davranışlara yönlendirmek amacıyla etkili bir araç olarak kullanılabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, öğütlelerin literal bir şekilde sunulmaması, öğrencinin yakın çevresi ve yaşadıkları olaylarla ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilmesidir. Öğretmen, ders

anlatımı sırasında kısa, öz ve dikkat çekici nasihatlerle öğrencilerin ilgisini canlı tutabilir, ders sonunda ise işlenen konunun özeti niteliğinde anlamlı mesajlar vererek değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayabilir. Örneğin, adalet konusunu işleyen bir öğretmen, adaletli davranmanın sadece toplumsal düzeni değil, bireyin iç huzurunu da koruduğunu vurgulayarak öğrencilere pratik bir perspektif kazandırabilir. Abese Suresi'nde Hz. Peygamber'e yöneltilen uyarı ve öğüt, bu yöntemin Kur'an tarafından onaylandığına işaret eder. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını engellemeyecek şekilde, uygun zamanlarda ve samimi bir üslupla doğrudan nasihatlerde bulunabilir, kendi hayat hikâyelerinden örnekler vererek dersi zenginleştirebilir. Bu yaklaşım, yaşanmış örneklerle dayandığı için özellikle ahlaki değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesinde önemli bir rol oynar. Doğru zamanda ve doğru örneklerle iyi desteklenmiş bir öğüt, öğrencinin kalıcı tutum ve davranış geliştirmesine katkıda bulunur ve değer eğitiminin sadece bilgi aktarımından ibaret olmadığını gösterir.

8.3. Gözlem Yoluyla Öğretim Yöntemi

Abese Suresi'nde anlatılan olay, Hz. Peygamber'in İslam'a davet ederken sergilemiş olduğu bir davranışının gözlemlenmesi ve bu gözlemden hareketle evrensel bir ders çıkarılması esasına dayanmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de bu yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ya da çevrelerindeki bireylerin olumlu tutum ve davranışlarını gözlemleyerek öğrenmeleri teşvik edilmelidir. Örneğin, cami ziyareti sırasında ibadet edenlerin tutumlarını izlemek, sosyal yardım kampanyalarına katılan bireyleri gözlemlemek veya ahlaki erdemlere sahip kişilerin yaşamlarından örnekler incelemek, öğrencilerin dinî ve ahlaki değerleri kavramalarına ve bu değerleri davranış haline getirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, video, film ve belgeseller gibi görsel-işitsel materyaller aracılığıyla da gözlem yoluyla öğrenme desteklenebilir. Sınıf ortamında öğretmen, dürüstlük, sabır, saygı gibi temel değerleri rol model olarak öğretebilir.

8.4. Terğîb ve Terhîb (Teşvik ve Sakındırma) Yöntemi

Terğîb ve terhîb, Kur'an'da önemli bir öğretim yöntemi olarak bireyleri iyi davranışlara yönlendirme ve olumsuz davranışlardan uzak tutma işlevi görür. Kur'an-ı Kerim'in genel yapısında olduğu gibi, Abese Suresi'nin üslubu da bir terhîb (sakındırma) unsuru taşıırken, doğru ve erdemli davranışların önemi terğîb (teşvik) yoluyla vurgulanmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde, öğrencilerin olumlu davranışları benimsemeleri için manevi teşvikler-Allah'ın rızası, cennet müjdesi, iç huzuru gibi-öne çıkarılırken; olumsuz davranışlardan sakınmaları amacıyla da Allah'ın hoşnutsuzluğu, ahiretteki sorumluluk ve vicdan azabı gibi sonuçlar hatırlatılabilir. Ancak bu yöntemler, öğrencide korku yaratacak ya da aşırı ödüllendirmeye dayalı yaklaşımlar şeklinde değil; dengeli, ölçülü ve öğrencinin içsel motivasyonunu güçlendirecek biçimde uygulanabilir. Buradaki temel amaç, öğrencilerin dinî sorumluluklarını bilinçli ve gönüllü olarak benimsemelerini sağlamaktır.

9. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İnsanı en güzel şekilde terbiye eden Allah, ilk insandan bu yana insanı vahiy ile terbiye etmiş ve kıyamete kadar da bu durum son mesaj Kur'an'ı Kerim vasıtasıyla devam edecektir. Bu anlamda vahyin amacının eğitime muhtaç ve eğitilebilir donanım ile yaratılmış olan insanı vahyin rehberliğinde ve fitrat üzere doğru şekilde eğitmek olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu eğitimin amacı İslam eğitimcileri tarafından dünya ve ahiret mutluluğunu elde etmek olarak ifade edilmiştir. Kur'an, insanda bir değişim ve dönüşüm meydana getirmek

istemektedir. Bu değişim ve dönüşüm ancak insanın eğitilmesi ile mümkündür. Ancak bu eğitim gelişi güzel, gayesi ve sınırları belirsiz bir eğitim değildir. Kur'an, din eğitimi biliminin de gayesi olan kimin, kime, niçin, neyi, nasıl, ne ile, ne kadar, ne zaman, nerede verileceği hususunda önemli mesajlar ve eğitim ilkeleri içermektedir.

Bu bakımdan Kur'an bütünlüğüne bakıldığında, Kur'an'ın eğitsel değer açısından, evrensel ve çağlar üstü prensipler içerdiği görülmektedir. Bu prensipler sadece mesaj olarak kalmamış Hz. Peygamber'in uygulamalarında vücut bulmuştur. Bu anlamda günümüz eğitim bilimlerinde uygulanmakta olan birçok ilke, yaklaşım, yöntem ve tekniğe Kur'an'da işaret edildiğini ve Hz. Peygamber tarafından uygulandığını görmek mümkündür. Kur'an bütünlüğüne bakıldığında bu eğitim ilke ve yöntemlerini görmek mümkündür. Modern eğitim bilimlerinin belirttiği ilke, yöntem, metot isimleri kullanılsa da, Kur'an'ın indiği dönemde, Hz. Peygamber'in pratiğinde görülen ilke ve yöntemlerin günümüzde isimlendirilen uygulamalarla benzer olduğunu söylemek gerekir.

İslam eğitim sistemi bu anlamda oldukça zengin bir içerik ve uygulama pratiğine sahiptir. İlk İslam eğitimcileri tarafından, eğitimin gayesi ve nasıllığı ile ilgili konular derinlemesine değerlendirilmiş ve eğitimcilere yol gösterecek pratik sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. İlk İslam eğitimcileri bu konuda birçok müstakil eser vermişlerdir. Bu eserlerde eğitimin gayesi, eğitim sürecinde öğretmenin, öğrencinin, velinin üzerine düşen sorumlulukların neler olduğu ve hangi usul ve esaslarla eğitim sürecinin yönetilmesi gerektiği konuları derinlemesine işlenmiştir.

Abese Suresi'nde Kur'an'ın birçok suresinde olduğu gibi pek çok eğitim ilke ve yöntemine işaret edildiğini görmek mümkündür. Sure bütünlüğüne bakıldığında görülebildiği kadarıyla, çağdaş eğitimde de kullanılan eğitimde, somuttan soyuta, öğrenene görelilik, yaşama yakınlık, zorlamama (hürriyet), düşünme-düşündürme ilkelerine işaret edildiğini görmek mümkündür. Bu ilkelerin dışında yine Abese Suresi'nde örnek olay, öğütle eğitim, gözlem ve terhib ve terhib yöntemlerine işaret eden bir yaklaşımın olduğu görülmektedir.

Abese Suresi'nde öğreten-öğrenen ilişkisinin nasıl olması gerektiği ve eğitim sürecinde ne tür ilkelere uyup hangi yöntemleri kullanabileceğine dair işaretler mevcuttur. Söz konu ilke ve yöntemlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretiminde kullanılması öğretimde kalıcı öğrenmenin sağlanması hususunda etkili olacaktır. Örneğin eğitimde istekli ve hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olanların öncelenmesi gerektiği Hz. Peygamber'in bizzat Allah tarafından uyarılması ile anlaşılmaktadır. Bunun dışında düşündürme ilkesi uyarınca muhatap zihnini kullanmaya yönlendirilmeli ve bu yolla ikna edilmeye çalışılmalıdır. Eğitim sürecinden kişinin yakın çevresinden ve somut olarak sıklıkla karşılaştığı olaylardan örnekler verilmelidir. Öğrenen hürriyet ilkesi gereği bir şeyi kabule asla zorlanmamalı tercih kendisine bırakılmalıdır. Her insanın öğrenme şekli farklı olduğundan, muhatabın birçok duyu organına hitap edecek şekilde çeşitli yöntemler kullanılmalıdır. Örneğin gözlem yöntemi kullanılarak kişi, sıklıkla şahit olduğu doğa olayları üzerinde zihin yorması sağlanmalıdır. Teşvik ve sakındırma yöntemi ile mesajı dikkate almadığı ve yaşamını buna göre düzenlemediğinde sonuçlarının neler olabileceği hususunda öğüt verilmelidir.

Hz. Peygamber'in görme engelli bir birey karşısındaki tutumu üzerinden yapılan ilahi düzeltme, öğreticiye yönelik önemli bir pedagojik uyarı mahiyetindedir. Engelli bireylerin eğitiminde hassasiyetin en üst derecede olması gerektiği de Abese Suresi'nden çıkarılabilecek bir eğitim ilkesi olduğu anlaşılmaktadır. Engelli bireylerin din eğitimi ihtiyaçlarına yönelik

Abese Suresi'nde İşaret Edilen Öğretim İlke ve Yöntemleri

olarak Kur'an merkezli yaklaşımlar geliştirilebilir. Abese Suresi bu bağlamda özel eğitim pedagojisine temel olacak şekilde değerlendirilmelidir.

İslam eğitim felsefesinin temel dayanağı, insanı yaratan ve en iyi tanıyan Allah tarafından, okunup düşünülmesi ve öğüt alınması amacıyla indirilen Kur'an-ı Kerim'dir. Bu bakımdan Kur'an, özellikle din eğitimcileri için eğitim ilkeleri anlamında bir başvuru kaynağı olmalıdır.

Din öğretiminde istenilen verimin elde edilmesi için, modern öğretim ilkelerinin yanında, din öğretimi ilke ve yöntemleri de derinlemesine analiz edilip eğitim süreçlerine dâhil edilmeli; bu amaçla Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri hizmet içi eğitimlerde Kur'an'da yer alan öğretim ilkeleriyle tanıştırılmalı ve bu ilkelerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin örneklerle desteklenen modüller geliştirilmelidir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programında Kur'an kaynaklı öğretim ilke ve yöntemlerine daha fazla yer verilmeli; ders kitapları ve diğer öğretici materyallerde de bu husus dikkate alınmalıdır.

Kur'an'da yer alan diğer öğretim yöntem ve tekniklerini inceleyen araştırmaların yapılması da alanyazına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Abay, A. (2012). Kur'an'da Kişilik Eğitiminin İlkeleri. 1. Baskı, İstanbul: Düşün Yayıncılık
- Akyürek, S. (2024). *Din öğretimi: model, strateji, yöntem, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Alkan, M. F. (2021). Öğretim-öğrenme ilkeleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* Fevzi Dursun-Ahmet Aykan (ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Asar, E., Köksal, B. B., & Şanlı, S. (2024). Eğitim-öğretim sorunlarına öğretmen gözünden çok boyutlu bir bakış. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 19-33, doi: 10.5281/zenodo.10527763
- Avcı, A. (2005). *Din eğitimi açısından Yusuf Suresi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ay, M. E. (2021). Çocuklara Allah inancının öğretiminde temel ilkeler. *Çocuk ve Medeniyet*, 6(12), 9-25.
- Aydemir, A. (1988). Abese Suresi. *T.D.V. İslâm Ansiklopedisi*, Cilt 1, İstanbul.
- Aydın, K. & Şanver, M. (2014). İsrâ Sûresi'ne eğitsel bir bakış. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 27-61
- Aydın, M. (2007). Çocuk eğitiminde Kur'an kıssalarının önemi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (14), 69-76.
- Aydın, M. Ş. (2019). *Din eğitimi bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları
- Aydın, M. Z. (2020). *Din öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri*. Mehmet Zeki Aydın & Rıdvan Demir (ed.). Ankara: Nobel Yayınları

- Ayten, A. (2003). Kur'an'da Tebliğ ve Eğitim Psikolojisi. *İslam Araştırmaları Dergisi*, (10), 147-149.
- Batar, Y. (2016). Kur'an kıssalarının bazı eğitsel özellikleri. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Bahar (7), 81-103
- Bayraklı, B. (2015). *İslam ve eğitim*. İstanbul Düşün Yayınları
- Bayraklı, B. (2017). *Yeni bir anlayışın ışığında Kur'an tefsiri*. İstanbul: Bayraklı Yayınları
- Bayraktar, M. F. (2020). *İslam eğitiminde öğretmen öğrenci münasebetleri*. İstanbul: MİFAV Yayınları
- Beyza-Güler, M. (2019). *Ahzâb Sûresi'nde din eğitimi açısından öne çıkan değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Can-Kaynak, Ç. (2020). Kur'an-ı Kerim çerçevesinde eğitim, eğitimci ve eğitilen. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 705-725.
- Cebeci, S. (2005). *Din eğitimi bilimi ve Türkiye'de din eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Cebeci, S. (2010). Din öğretimi yöntemleri. *Etkili Din Öğretimi* içinde (ss. 324-330). İstanbul: TİDEF Yayınları
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları
- Çağrı, M. (2001). İtidal, *TDV İslâm Ansiklopedisi*. 23. cilt, İstanbul: TDV Yayınları, 456-457
- Çalışkan, İ. (1998). Kur'an'a göre dinin hitap alanı. *Ekev Akademi Dergisi*, 1(3), 113-131
- Çelik, A. (2013). *Din eğitimi tarihi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları
- Çoban, A. (2020). Temel kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Gürbüz Ocak (ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dal, S. & Tatar, N. (2017). Temel kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Sibel Dal & Mücahit Köse (ed.). Ankara: Anı Yayınları
- Durmuş, Z. (2009). Ayetlerin eğitsel ilkeler yönüyle yorumlanması. *Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu sözlü bildiri*
- Ertürk, İ. (2008). Rahman Suresi'nin din eğitimi açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Gezgin, Ş. (2023). Investigation of the Effects of School Gardens on Education in Terms of Various Variables. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 128-140.
- Görmez, M. (2011). Terğîb ve Terhîb. *T.D.V. İslâm Ansiklopedisi*, Cilt, 40. İstanbul: TDV Yayınları, 508-509
- Güneş, F. (2016). Öğretim yöntem ve teknikleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Firdevs Güneş (ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Gürel, R. (2015), Hz. Peygamber'in eğitim-öğretim modelinde belli başlı ilke ve metotlar. *YDÜİT Dergisi*, (1),7-29.

Abese Suresi'nde İşaret Edilen Öğretim İlke ve Yöntemleri

- Gürer, B. (2007). *Bireysel ve sosyal farklılıkları sosyal bütünleşmeye dönüştürmede din eğitimi açısından Kur'an'ın rolü.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Karabacak, K. (2021). Öğretim ilkeleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Semra Güven & Mehmet Arif Özerbaş (ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Kasapoğlu, A. (2017). *Kur'an'da eğitim ve öğrenme*. Ankara: Gece kitaplığı
- Keyifli, Ş. (2013). *Eğitim ve din eğitimi. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 13(2), 31-54.*
- Kılıç, F. (2019). İçerik ve düzenlenmesi. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Tuğba Yanpar Yelken & Cenk Akay (ed.). Ankara: Anı Yayınları.
- Koç, A. (1999). Düşünen insan yetiştirmede din eğitiminin rolü. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, (3), 73-80.*
- Kutluer, İ. (1994). Düşünme. *T.D.V. İslâm Ansiklopedisi, Cilt, 10, İstanbul: TDV yayınları.*
- Medar, A. (2017). *İnsan eğitiminin Kur'ani metodu*. İstanbul: Beka Yayınları.
- Mutçalı, S. (2012). *Arapça-Türkçe sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları.
- Ocak, G. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Oruç, C. (2009), *İmam-ı Gazâli'nin eğitim anlayışı.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İlahiyat Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özer, A. (2019). Araçsal koşullama: Thorndike'in bağlantı kuramı. *Eğitim Psikolojisi*. İbrahim Yıldırım (ed.). Ankara: Anı Yayınları.
- Sıdal, M., Güler, M. & Tali, D. (2023). Fen bilimleri dersindeki laboratuvar uygulamalarının öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi, 1(2), 342-361*
- Sığrı, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Beta Basım Yayın.
- Soyudoğru-Mücahit, G. (2019). *Yasin Suresi'nin din eğitimi açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Sürücü, İ. (2017). Kur'an'da kişilik eğitimi üzerine. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 406-425.*
- Şahin, S., Atasoy, B. & Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 253 -277*
- Şanver, M. (2001). Dinî tebliğ ve eğitim açısından Kur'an'da insan psikolojisi ve özellikleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10(1), 137-164.*
- Şanver, M. (2004). *Kur'an'da tebliğ ilke ve metodları*. İstanbul: Pınar Yayınları
- Taş, H. (2019). İlkokul öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenine ilişkin metaforları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 23(1), 29-51.*
- Topaloğlu, B. (2007). Rab. *T.D.V. İslâm Ansiklopedisi, Cilt, 34, İstanbul: TDV Yayınları.*
- Tosun, C. (2012). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tozlu, N. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: ElisYayınları.

- Türcan, T. (2011), Tedric. *T.D.V. İslâm Ansiklopedisi*, C.40, İstanbul: TDV Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Ünver, B. G. (2016). Gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişimin temel ilkeleri ve gelişimi etkileyen faktörler. *Eğitim Psikolojisi*, Ayten Ulusoy (ed.). Ankara: Anı Yayınları
- Yazır, M. H. (2007). *Hak dini Kur'an dili*. İstanbul: Zehraveyn Yayınları.

Etik Beyan

Bu çalışma; anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen bir çalışma olmadığından etik kurul izni gerektirmemektedir.