



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 9

Issue: 3

November 2025



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 9

Sayı: 3

Kasım 2025

International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

Indexing:

- ✓ EBSCO Host H. W. Wilson
- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- ✓ SOBİAD
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealongline
- ✓ Asos Index
- ✓ DRJI,
- ✓ Index Copernicus



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 9

Issue: 3

November 2025

Owner

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Chief Editor

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department

Menteşe - Muğla / Türkiye

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/iperj>

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education

Muğla / TÜRKİYE

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN *Marmara University, Türkiye*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*
Prof. Dr. Dilan BAYINDIR *Balıkesir University, Türkiye*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Türkiye*
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN *Eskişehir Osmangazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*
Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, Ireland*
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, USA*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*
Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*
Prof. Dr. Süleyman CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN *Trabzon University, Türkiye*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Türkiye*
Prof. Dr. Ziad SAID *College of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Assoc. Prof. Dr. Abdullah GÖKDEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Emel ÇİLİNGİR ALTINER *Çukurova University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Hasan DENİZ *University of Nevada, USA*
Assoc. Prof. Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ *Sakarya University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO *Marymount University, USA*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*
Assist. Prof. Dr. Birsan Berfu AKAYDIN *Kocaeli University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Hümeysra UYSAL *Sabahattin Zaim University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*
Dr. Matthew A. WILLIAMS *Kent State University, USA*

LANGUAGE EDITORS

Dr. Orcin KARADAĞ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Dr. Ayten ÇOKÇALIŞKAN *Ministry of National Education, Türkiye*

TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Türkiye*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*
Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Ordu University, Türkiye*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Türkiye*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Türkiye*
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Türkiye*
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Hacettepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*

Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Türkiye*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Türkiye*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Türkiye*
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye*

SECRETARY

Assist. Prof. Dr. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Assist. Prof. Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*

CONTENTS/İÇİNDEKİLER

Yıldıray AYDIN	Prospective Primary Teachers' Views on Teaching Child and Education in Turkish Culture Using a Inquiry-Based Learning Approach / Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim Dersinin Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile İşlenmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri	301-317
Emine KAYA Ali ÜNİŞEN	Affective Safety Scale for Learning Environments for Primary School Students: A Validity and Reliability Study/ İlkokul Öğrencileri İçin Öğrenme Ortamı Duyuşsal Güvenlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	318-331
Engin İŞ Yazgül ÖZGÜN	Analysis of Managerial Mobbing Behaviors Experienced by Preschool Teachers Across Different Types of Institutions/ Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Yönetmel Mobbing Davranışlarının Kurum Türlerine Göre Analizi	332-350
İpek YILMAZ Ahmet Oğuz AKÇAY	The Effect of Using Web 2.0 Tools in Geometry Instruction on the Academic Performance of 3rd Grade Primary School Students/ Geometri Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerin Akademik Performansına Etkisi	351-364
Meryem KONU KADİR HANOĞULLARI Esra ÖZAY KÖSE	Understanding GMOs Through the Debate Method: What Do Students Think? / Münazara Yöntemiyle GDO'yu Anlamak: Öğrenciler Ne Düşünüyor?	365-376
Burak ER Ahmet Melih GÜNEŞ	The School Principal According to the Perceptions of Primary and Middle School Students: A Metaphorical Analysis/ İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürü: Metaforik Bir Analiz	377-391
Merve ŞAHİN	Attitudes of Preschool Teacher Candidates Toward Environmental Pollution/ Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Kirliliğine Yönelik Tutumları	392-404



Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim Dersinin Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile İşlenmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Prospective Primary Teachers' Views on Teaching Child and Education in Turkish Culture Using a Inquiry-Based Learning Approach

Yıldıray AYDIN¹

doi: 10.38089/iperj.2025.234

Geliş Tarihi: 24.04.2025

Kabul Tarihi: 28.09.2025

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersinin araştırma temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi, temel eğitim bölümü, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve bir dönem boyunca Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersini araştırma temelli öğrenme yaklaşımı yardımıyla alan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar yardımıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının araştırma-sorgulama temelli ders tasarımı yoluyla etkin katılımı, beceri edinimini, kalıcı öğrenmeyi, öğrenmenin öğrenilmesini, eleştirel-sorgulayıcı ve zenginleştirilmiş ders işleme biçimini, mesleki gelişim için gerekli olan zaman yönetimini deneyimledikleri ortaya çıkmıştır. Beceri edinimi bağlamında kültür, bilgi okuryazarlığını, araştırma-sorgulama, konuşma, yazma, çıkarım yapma, bilinen ötesine geçme ve ilişkilendirme becerilerini deneyimlemiştir. Ayrıca bu deneyimlerine bağlı kalarak öğretmen eğitiminde derslerde araştırma temelli öğrenme yaklaşımını kullanmayı önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma temelli öğrenme, sınıf öğretmeni adayı, Türk kültüründe çocuk ve eğitim

Abstract: The purpose of this study is to reveal the views of prospective primary teachers regarding the implementation of the course Child and Education in Turkish Culture through a inquiry-based learning approach. Within this scope, the research was conducted using a case study, one of the qualitative research designs. The study group consists of second-year students enrolled in the Department of Elementary Education, Faculty of Education, at a state university, who took the course Child and Education in Turkish Culture for one semester using a inquiry-based learning approach. Data were collected through semi-structured interviews and document analysis. Descriptive content analysis was used in the analysis of the data. According to the results obtained from the data, it was revealed that prospective primary teachers experienced active participation, skill acquisition, permanent learning, learning to learn, critical-questioning and enriched course processing style, and time management necessary for professional development through inquiry-based course design. In the context of skill acquisition, they experienced culture, information literacy, inquiry-investigation, speaking, writing, inference, going beyond the known and making connections. In addition, based on these experiences, they suggested using inquiry-based learning approach in courses in teacher education.

Key Words: Inquiry-based learning, prospective primary teacher, child and education in Turkish culture

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yildirayaydin48@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8848-7463>

Giriş

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi, yükseköğretim kurulu tarafından 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programları ile temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalına getirilen alan eğitimi seçmeli derslerden biridir. Bu dersin amacı Türk kültüründe çocuk ve eğitim ilişkisinin nasıl olduğunu öğretmen adaylarına fark ettirmektir. Bu dersin konu içeriğini; “Kültürün tanımı; eğitim ve kültür ilişkisi; çocuk gelişimi ve eğitimde kültürün yeri; Türk kültürünün gelişimi ve özellikleri; Türk kültüründe çocuk; Türk toplumunda ve ailede çocuğun yeri ve değeri, geçmişten günümüze Türk kültüründe çocuk eğitimi, özellikleri ve unsurları” oluşturmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Belirtilen amaç ve konu kapsamında bu ders, sınıf öğretmenliği programında dönemlik olarak okutulmaktadır. Bu dersin konu içeriğinden yola çıkarak eğitimcilerin öğrenme ve öğretme yaşantılarında kültür eğitim ilişkisini dikkate alması, müfredat hedeflerine ulaşma sürecine katkı verebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına bu dersin farklı yaklaşım/yöntem/teknikle veya zengin içerikle öğretilmesi, mesleki gelişimlerine de yarar sağlayabilir (Banks, 2016; Çelik ve Kasapoğlu, 2014; Gay, 2018). Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersinin araştırma temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır.

Kültür, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’te, “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024). Başka bir deyişle kültür, bir toplumun maddi ve manevi tüm değerlerini kapsayan, toplumun bireylerini bir arada tutan güçlü bir bağdır (Bay ve Bay, 2022). Kısaca kültür bir toplumun yaşam biçimidir. Eğitim ise istendik kültürlenme sürecidir (Fidan, 2012; Senemoğlu, 2004). Bu kültürlenme süreci yine temelde bireyin içinde yaşadığı toplumun kültüründen beslenir, bu kültürün aktarımı ile birey içinde yaşadığı topluma uyum sağlar. Nitekim Türk Milli Eğitim sisteminin temel amaçları arasında “Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanması” maddesi yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1973). Bu amaca ulaşma sürecine katkı verecekler arasında öğretmenler de bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede Türk kültürünün yeri önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitim alanında uzmanlaşırken içinde bulunduğu toplumun kültürünü tanıması, bilmesi, bu kültürün çocuk eğitimine etkisini fark etmesi, Türk kültürünün somut veya soyut potansiyelini görmesi, okul içi ve dışında öğrenme-öğretme yaşantılarının tasarımı kolaylaştıracak ve etkililiğini arttıracaktır (Banks, 2016; Çelik ve Kasapoğlu, 2014; Gay, 2018; Özmutlu, 2022).

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarında başarılı olmaları ise büyük oranda üniversitede aldığı eğitimin niteliğine bağlıdır. Ezberci anlayışa dayalı, her yerde ulaşılacak bilgilerin slayt yoluyla veya basılı kaynaklar yoluyla öğrencilere sunulduğu, sonra sınavlarda aynı şeylerin istenildiği eğitim anlayışı günü kurtarmaktan öteye geçememektedir (Demirel, 2012; Korthagen, 2017; Sahlberg, 2011). Oysaki dersin öğretim üyesi rehberliğinde, açık anlaşılır yönergeler yardımıyla, öğrencilerin bilgiye ulaştığı, ulaştığı bilgiyi zihninde yapılandırdığı, yeni durumlara, yeni ortamlara transfer ettiği, öğrenmenin tadına vardığı ve öğrenmeyi öğrendiği eğitim anlayışı ise öğrencilere mesleki ve kişisel anlamda çok şey katacaktır. Bu anlayışa uygun olan yaklaşımlardan biri de araştırma temelli ders tasarımıdır. Araştırma temelli öğrenme, bir araştırma görevi kapsamında öğrencinin tüm sürecin içinde etkin katılımını sağlayıp, konuyla ilgili bilgilere ulaşması ve bu bilgilerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunmasıdır. Kısaca, araştırma yaparak öğrenmedir (Yıldırım ve Türker Altan, 2017). Araştırma temelli öğrenme yaklaşımında öğrenci öğrenmenin merkezinde, konuya yönelik ilgi ve merakı olan, inceleme, araştırma sürecini gerçekleştiren, teori ile uygulama arasındaki ilişkileri kurabilen roledir (Moore vd., 2008). Alan yazın incelendiğinde bu kapsamda yapılmış olan araştırmalarda, araştırma temelli öğrenmenin ilköğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına, yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisine (Alkan-Dilbaz vd., 2013), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi konularının öğretilmesine etkisine (Sever, 2012), ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarına ve dil öğrenme merakına etkisine (Akcaalan, 2022), okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlik inançlarına ve fen kavram gelişimlerine olan etkisine ve 60-72 aylık öğrencilerin fen eğitiminde problem çözme becerilerinin gelişimine etkisine (Günşen, 2020) bakıldığı görülmüştür. Ayrıca hizmet öncesi eğitimde araştırma temelli öğrenmede öğretmen eğitiminde faydalanıldığı (Paseka

vd., 2023), araştırma temelli öğrenmeye dayalı dijital öykü oluşturma öğretmenin adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisine bakıldığı (Yavuz-Konokman, 2015), öğretmenlerin sınıfta uyguladığı araştırma-sorgulamaya dayalı derslerin değerlendirildiği (Sotiriou vd., 2020), araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme çerçevesinde tasarım odaklı düşünmenin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin fen eğitiminde kullanıldığı (Prayogi vd., 2023) anlaşılmıştır. Araştırma-sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının, temel eğitim, ortaöğretim okullarındaki fen ve matematik derslerinde yaygın olarak kullanıldığı fakat bu yaklaşım faydalarına rağmen, yükseköğretim kurumlarında daha az yer verildiği görülmektedir (Kori, 2021). Mevut çalışmada ise araştırma temelli öğrenme yaklaşımı öğretmen eğitiminde Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersinde kullanılmıştır. Bu yönüyle mevcut araştırma özgünlük taşımaktadır. Araştırma temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen eğitiminde kullanılmasının amacı ise hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin araştırma yeterliliklerini artırmak ve yansıtmaya becerilerini geliştirmektir (Paseka vd., 2023). Nitekim Gümüşok vd. (2024) hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının araştırma kurgulama, yürütme ve raporlama yeterliliğinin artırılmasının önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca Özmütlu (2022) yaptığı nitel araştırma ile araştırma temelli öğrenme yaklaşımı eğitiminin öğretmen adaylarının araştırma, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı verdiğini, öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerini planlama, yönetme ve sorumluluk alma becerileri güçlendirdiğini, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu nedenle bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersinin araştırma temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Bu nedenle bu çalışmada iki temel soruya cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının Türk kültüründe çocuk ve eğitim dersinin araştırma temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Araştırma raporları öğretmen adaylarının görüşlerini nasıl yansıtmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersinin araştırma temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunu ve neden olduğunu ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Çünkü durum çalışması, bir olayın veya durumun gerçek yaşam bağlamında detaylı bir şekilde anlaşılmasını sağlar ve genellikle “neden” ve “nasıl” sorularına yanıt arar (Creswell ve Poth, 2018). Böylece bu araştırma ile de Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi öğretiminde araştırma temelli ders tasarımının öğretmen adaylarını etkileme durumunu belirlemek ve bu yaklaşımın öğretmen eğitiminde kullanılabilirliğine katkı vermek amaçlanmıştır. Çünkü durum çalışmasının eğitim araştırmalarındaki rolü önemlidir (Merriam, 1998).

Uygulanan İşlem

Sınıf öğretmeni adayları Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersinin içeriği kapsamında hazırlanan üç temel soru kapsamında araştırma yapmışlar, araştırmalarını sınıfta sunmuşlar, sunum sırasında dersin öğretim üyesi tarafından eksik görülen noktalar dönüt olarak sunulmuş ve raporda bu eksiklikleri gidermeleri istenilmiştir. Dersin öğretim üyesi tarafından öğrenci raporları teslim tarihinden bir hafta sonra incelenmiş, her bir öğrenciye dersin amacına ulaşmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur. Ders sırasında her bir öğrenci raporunu tekrar incelemiş, gerekli önerileri dikkate alarak öğrencilerin raporu yenilemeleri istenilmiştir. Bunun için öğrencilere iki gün süre verilmiştir. İsteyen öğrenciler son revize hakkını kullanmış ve çalışmayı tamamlamışlardır. Bu uygulama toplam 10 hafta sürmüştür. İlk dört hafta araştırma, sonraki dört hafta sunum ve dönütler, son iki hafta raporların okunması, dönütlere göre revizelerin tamamlanması aşamalarından oluşmaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı 2. sınıfında öğrenim gören 25 sınıf öğretmeni adayı arasından belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, araştırmanın amacı kapsamında önceden belirlenmiş olan bir dizi kritere göre çalışma grubunun

belirlenmesidir (Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmada da belirlenen ölçüt, araştırma temelli ders tasarımı ile uygulanan Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersine katılmaktır. Ölçüt örnekleme göre belirlenen katılımcılar arasından gönüllü olarak beş sınıf öğretmeni adayı araştırmaya katılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

S.N.	Programı	Yaş	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi
Ö1	Sınıf öğretmeni	20	E	2
Ö2	Sınıf öğretmeni	20	K	2
Ö3	Sınıf öğretmeni	19	K	2
Ö4	Sınıf öğretmeni	20	K	2
Ö5	Sınıf öğretmeni	21	E	2

Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu form alan yazın ve araştırmanın amacına bağlı kalınarak oluşturulmuştur. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi vb. demografik bilgilerini almaya yöneliktir. İkinci bölümde ise “Türk kültüründe çocuk ve eğitim dersinin araştırma temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesine ilişkin bakış açınız nasıldır? Dersin bu şekilde işlenmesine yönelik neler düşünüyorsunuz?” sorusu yer almaktadır.

Dokümanlar

Araştırmanın dokümanlarını ise katılımcıların hazırladığı araştırma raporları oluşturmaktadır. Araştırma raporunda katılımcılardan aşağıda yer alan sorulara cevap vermeleri istenilmiştir.

- Yaşadığınız ilin kültüründe;
 - ✓ Çocuğun tanımı ve anlamı nedir?
 - ✓ Çocuğun gelişim süreçlerinde ve eğitiminde ailenin rolü nedir?
 - ✓ Geçmişten günümüze çocuk eğitimi nasıl yapılmaktadır? Karşılaştırmalı olarak açıklayınız.
- Yaşadığınız ilin somut olan ve olmayan kültürel mirasını çocuk eğitimi bağlamında değerlendiriniz.
- Yaptığınız tüm değerlendirmeler sonucunda çocuk eğitimi ve kültür ilişkisi bağlamında çocuk eğitimine yönelik önerilerde bulununuz. (Yorum ve çıkarımların size ait olması önemli.)

Verilerin Toplanması Süreci

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırma raporları yardımıyla toplanmıştır. Ders döneminin tamamlanmasından iki ay sonra katılımcıların olduğu çevrimiçi grup üzerinden araştırmanın amacı, önemi hakkında bilgilendirme yapılmış, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılabileceğini belirten altı öğretmen adayı belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarından üçü ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Üç öğretmen adayıyla görüşmenin yapılacağı gün ve saat bilgisi paylaşılmış, dersin öğretim üyesinin de fakültede bulunduğu gün görüşmeler sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden önce üç öğretmen adayına araştırma için gerekli olan onam formu imzalatılmış, istedikleri anda araştırmadan vazgeçebilecekleri belirtilmiştir. Üç öğretmen adayını da araştırmaya kendi istekleri katıldığını ve hazır olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı sırayla her bir katılımcıyı görüşmenin yapılacağı sınıfa almış, tekrardan araştırma hakkında bilgilendirme yapmıştır. Görüşme formunda yer alan soruyu okumasını, cevabını biraz düşünmesi gerektiğini, hazır olduğunda görüşmenin başlayacağını söylemiştir. Ayrıca araştırmanın veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanacağını belirtmiş, ses kayıtlarının sadece bu araştırma amacıyla kullanılacağını, başkalarıyla paylaşılmayacağını ifade etmiş ve böylece tüm katılımcılar kayıt için izin vermişlerdir. Görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcıların verdiği cevaplar derinlemesine sorgulanmıştır. Bu nedenle sondaj sorular kullanılmıştır. Her görüşme “Türk kültüründe çocuk ve eğitim dersinin bilimsel araştırma temelli tasarımına yönelik bakış açınız nasıldır?

Dersin bu şekilde işlenmesine yönelik neler düşünüyorsunuz?” ana sorusu ile başlamış, örnek olması açısından Ö1’e sorulan sondaj soruları olan “Tamam yani ders normal işleseydik ne olurdu?, Peki o süreçte kendini nasıl hissettin zorlandığın anlar oldu mu?, Dersin öğretim üyesi sizin karşılaştığınız problemleri çözme sürecinde siz olan yaklaşımı nasıldı?, Peki ilk haftalarda dersin bu şekilde işlenmesi hakkında neler düşünmüştün?, Son haftalara doğru ilk başlardaki düşüncende bir değişiklik oldu mu?, Peki sunumun nasıl geçti?, Sunum sırasında dönütler aldın mı?, Raporlama süreci nasıldı?, Evet, peki dersin bu yaklaşımla işlenmesinin size etkisi nasıl oldu?, Mesela çıkarım yapma noktasında nasıldınız? Çıkarım yapıyor muydunuz derslerin başında? Derslerim bu şekilde işlenmesini önerir misin?, Peki son olarak bu deneyimi bir iki cümle ile ifade etsen neler söyleyebilirsin?” ile tamamlanmıştır. İki katılımcı ile çevrim içi olarak görüşme yapılmış, yüz yüze görüşmede yer alan tüm aşamalar gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcı ise çalıştığını gerekçe göstererek araştırmaya katılmaktan vazgeçmiştir. Ses kayıtlarında yer alan veriler, yazıya dönüştürülmüştür. Her bir görüşmenin tarihi ve süresi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların görüşme bilgileri

Katılımcılar	Görüşme tarihi	Görüşmenin yapıldığı yer	Görüşme süresi
Ö1	22.05.2024	Sınıf	09:23.89
Ö2	22.05.2024	Sınıf	09:33.95
Ö3	22.05.2024	Sınıf	06:08.16
Ö4	28.05.2024	Çevrimiçi ortam	10:50.89
Ö5	28.05.2024	Çevrimiçi ortam	15:50.81

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde tematik içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Üst temaya ilişkin öncelikle her bir katılımcıdan elde edilen önemli ifadeler belirlenmiştir. Veri setlerinden birbirinin tekrarı olan ve üst tema ile ilişkisi kurulamayan ifadeler çıkartılmıştır. Ortak ifadeler gruplandırılmıştır. Örneğin araştırma temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin katılımcıların etkin katılım deneyimini anlatan ifadeler bir araya toplanmıştır. Gruplandırılan ifadeler “katılımcıların araştırma temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin genel algıları, yaparak yaşayarak öğrenme, beceri edinimi, dersin öğretim üyesinin yaklaşımına ilişkin deneyimler, deneyim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüme ulaşma durumu, sunum yapma sürecine ilişkin deneyimler, raporlaştırma sürecine ilişkin deneyimler, yaklaşımın sınıf öğretmeni adaylarını etkilemesine yönelik deneyimler, deneyimlerine bağlı olarak araştırma temelli öğrenme yaklaşımının diğer derslerde kullanılmasına yönelik bakış açıları” temalarını oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Bu temalara ilişkin katılımcıların neyi deneyimlediğini ve nasıl deneyimlediğini ortaya koyan dokusal ve yapısal tanımlamalar oluşturulmuş, katılımcıların ifadeleri ile desteklenmiştir. Örneğin sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısı dokusal deneyimi oluştururken, dersin öğretim üyesinin klasik anlatımın dışına çıkarak, temelde soru cevap tekniğini kullanıp, sorularla öğrencilerin bilgiye ulaşmasını sağlaması ve bilgilerin doğruluğunu sorgulatması ise yapısal deneyimi oluşturmaktadır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak da ortak anlamlara ulaşılmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için şu adımlar izlenmiştir: Araştırmacı araştırmanın başından sonuna kadar araştırmaya konu olan araştırma-sorgulama temelli öğrenmeye bağlı olarak, bu konuya ilişkin var olan bilgi ve algısını dışarıda tutarak araştırmayı gerçekleştirmiştir. Ham veriler ve çözümlenen verilere ait tema, yorum ve anlamlar tekrardan katılımcı onayına sunulmuş, katılımcıların onayı alınmıştır. Bu katılımcı onayı araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır (Creswell ve Poth, 2018). Veri çeşitliliğini sağlamak için sınıf öğretmeni adaylarının teslim ettiği araştırma raporlarından faydalanılmıştır. Çünkü veri çeşitliliğini sağlamak araştırmanın inandırıcılığına katkı vermektedir (Patton, 2015). Verilerin analizi aşamasında ve çalışmanın son halinin akran sorgulaması için Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalında nitel araştırmalarda uzman bir akademisyenden akran okuyucu desteği alınmıştır. Son olarak da araştırmanın katılımcı grubunun nasıl oluşturulduğu, görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl çözümlendiği de ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

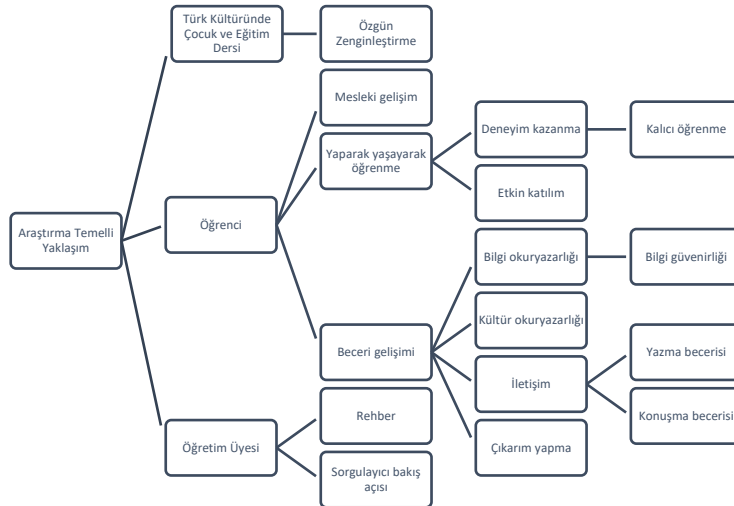
Araştırmacının Rolü ve Etik Durum

Araştırmacı, nitel yöntemle yürütülen araştırmalara yatkınlığı ile ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın tasarımı, raporun son halinin verilmesine kadar geçen tüm aşamalarda görev almıştır. Sadece verilerin analizi ve raporun halinin akran okumasında uzman desteği almıştır. Araştırma önerisini hazırladıktan sonra araştırma için gerekli olan etik kurul iznini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme öncesinde öğretmen adaylarına bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Araştırmanın gizlilik ve etik boyutların bahsedilmiş, istemeleri durumunda araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir. Katılımcıların güveni sağlandıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim Dersinin Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile İşlenmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Bu bölümde “Sınıf öğretmeni adaylarının Türk kültüründe çocuk ve eğitim dersinin araştırma temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin deneyimleri nasıldır?” sorusunun cevabı verilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların tamamı bu dersin araştırma temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesi deneyimini olumlu olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların yaklaşıma ilişkin dokusal ve yapısal deneyimlerini gösteren tema ve ortak anlamlar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Katılımcıların yaklaşıma ilişkin dokusal ve yapısal deneyimlerini gösteren tema ve ortak anlamlar

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Araştırma Temelli Deneyime İlişkin Genel Algıları

Sınıf öğretmeni adaylarının araştırma temelli öğrenme yaklaşımı deneyimine ilişkin genel algıları şu şekildedir: Katılımcılar bu yaklaşımla sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısı sergileyebilmeyi yöntemin derse özgünlük-farklılık kattığını, araştırma temelli tasarımı uygulanmaya başlandığı ilk derslerde zorluğu ve korkuyu, dersin öğretim üyesinin süreç içerisindeki yapıcı eleştirel yaklaşımını ve olumlu dönütlerini, öğrenmeyi öğretme odaklı yaklaşımını ve bu sayede dersin sonlarına doğru öğrenmenin kolaylaştığını, bu yöntemin neden gerekli olduğunu yaparak yaşayarak deneyimlemişlerdir. Katılımcılardan Ö1 kodlu sınıf öğretmeni adayı araştırma temelli ders tasarımıyla sorgulayıcı ve eleştirel bakabilmeyi deneyimlediğini, bu yüzden bu dersin bu şekilde işlenmesinden çok memnun kaldığını fakat bu yaklaşımın diğer derslerde pek kullanılmadığını, dersin öğretim üyesinin yaklaşımının araştırma temelli ders tasarımıyla olumlu etkisinin olduğunu, bu durumdan da çok memnun kaldığını, bu deneyimleri kendi öğretmenlik mesleğine aktararak sürdüreceğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Ö1: İlk başta herkesten farklı bir yöntemle işlediğimizi düşündüm. Hani böyle sıradan klasik anlatır hocalar biz de cevaplarız gibisinden düşünün hani öyle gibi gelmedi bana zaten. Siz böyle daha sorgulayıcı yaklaştınız, daha eleştirel baktınız. Ki bu aslında alışılmadık bir sistem aslında ama ben çok memnun kaldım. Soru cevap şeklinde gitmemiz, bir şeyleri düşünmeye sevk etmeniz, daha iyi bizim açımızdan. Ben kesinlikle sizin ders işleme tarzınızı en başından beri çok beğenmiştim. Sizin yaptığınız olumlu, olumsuz eleştiriler beni kırmadı. Daha çok üzerine düşünmeme sevk etti. Ben

sizin dersleri böyle işlemenizi çok doğru buluyorum ve çok iyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum inşallah ben de öğretmen olduğum zaman ben de sizin gibi bu şekilde dersleri işleyebilirim. Çocuklara da bir şeyler kazandırabilirim.

Ö2, Ö3 ve Ö4 kodlu katılımcılar araştırma temelli öğrenme yaklaşımının ilk başlarda zorluğunu deneyimlediğini, süreç içerisinde bu dersin gerekliliğini fark ettiğini, öğretim üyesinin rehberlik yapmasıyla da sürecin kolaylaştığını aşağıdaki ifadeleri ile belirtmişlerdir:

Ö2: İlk hafta dedim keşke bu seçmeli sınavı olan derse girseydik, sunum yapmayalım diye düşünüyordum ama bir arkadaşım çıktı hani kendisini sunumunu hazırlamış hani örnek aldık, bak böyle olsa daha güzel olur, siz ona dönüt yaptığınızda, bak biz de böyle yapalım hani arkadaşlarımla ben de böyle yaparım diye not ettim, araştırma sunumumun başında oturduğum zaman o notlara bakarak dedim ki aa o kadar zor değilmiş, hani mesela 14 hafta işledik ki o 14 hafta böyle ilk 3 haftası zorsa sonradan o zorluk bana göre azalarak bitti.

Ö3: İlk haftalarda biraz zorlandım dediğim gibi derslerimi bu şekilde işlenmesinden dolayı böyle bir kızgınlık bir ya ne yapıyor, buradan ne olacak böyle filan bir şeyler düşündüm. Nasıl gider diye düşündüm. Benimle alakalı bir sorundu. Çünkü dedim ya hiç alışık değiliz. Böyle bir ders işleyiş şekline. Ama bu derste biz çok aktiftik. Öncelikle ilkokuldan beri aynı şekilde bir ders işleme söz konusu. Genelde öğretmenlerimiz dersi anlatıp çıkıyorlar. Sizin dersinizde biz daha aktiftik. Fikirlerimize çok rahatça ifade edebiliyorduk. Siz rehber konumundaydınız, bize yol gösterdiniz. Bu yüzden çok daha farklı ve bize etkisi çok olan bir ders işleyiş olduğunu düşünüyorum. Sonrasında alıştım ve hoşuma gitti.

Ö4: İlk haftalarda değil de daha çok dersten önce ya da ilk derste açıkçası birazcık korktum. Yani acaba bu ders zor mu geçecek benim için ya da sıkıcı olacak mı diye düşünmüştüm ama son haftalarda böyle olmadığını fark ettim. Hatta büyük bir hevesle derse gelmeye başlamıştım.

Ö5 kodlu katılımcı da araştırma temelli öğrenme yaklaşımının derse farklılık kattığını ve bu yaklaşımın gerekli olduğunu zamanla fark ettiğini, bu deneyim sayesinde öğretmenlik mesleğine dair eksiklerini fark ettiğini, bu eksikleri tamamlama deneyimi yaşadığını aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö5: İlk başta anladık yani biz daha çok aktif konumda olacağız siz biraz daha geri planda olacaksınız. Ben bunu ilk başta şey buldum. Yani gerek var mı böyle bir şeye? Zaten staj göreceğiz, stajda hallederiz ama sonradan eksiklerimizin bayağı çok olduğunu görünce. Aslında baya eskiden gerek varmış diye düşündüm. Ya mesela toplum önünde kelimeleri düzgün seçemiyorduk, heyecanlanıyorduk, zamanı koordine edemiyorduk. Ne bileyim, nasıl anlatacağımızı tam olarak bilemiyordum. Sonuçta ilerde öğretmen olacağız. Ne bileyim benim için farklı bir deneyimdi o. Biz üniversiteye gelene kadar ha bire hocalar anlatıyordu. Biz dinliyorduk. Biz çok katılamıyorduk, bir şey yapamıyorduk ama üniversitede bu değişti mesela. Fark ettim ki mesela arkadaşlarım da yorumlarını göz önünde bulundurarak söylüyorum. Mesela ilerleme olduklarını gelişme olduklarını gördüler. İlk başta çok başaramamışım, onu becerememişim yani anlamamışım çekinmişim. Ne bileyim kelimeleri ağızındaki gevelemişim ama. Evet, her gün ilerledikçe bu tarz etkinliklerde dersler anlatınca kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Ya bu derslerin bence fazlalaştırılması artırılması gerekiyor. Bence çok iyi bir şeydi.

Ayrıca Ö4 kodlu katılımcı Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim Dersinin araştırma temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesini, dersin “özellikle zenginleştirilmesi” olarak görmüş, bu deneyimini aşağıdaki ifadeleri açıklamıştır:

Ö4: O yüzden araştırmadan çok özellikle zenginleştirilebilirse ders daha nitelikli olur diye düşünmüştüm ben. Bana çok katkı sağladı aslında. Bence çok güzel ilerledi ders. Ve gelişme imkânı buldum bu yöntemle. Daha verimliydi.

Yaparak Yaşayarak Öğrenme-Etkin Katılıma Dair Deneyimler

Ö1 kodlu katılımcı araştırma temelli öğrenme yaklaşımının etkin katılım deneyimi sağladığını belirtmiştir. Bu etkin katılımı nasıl sağladığını ve yaklaşımın onun öğretmenlik mesleğine etkisini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö1: Ben öğrencilerin pasif kaldığı zaman öğrenebildiğini düşünemiyorum. Tabi öğrenci kesinlikle aktif olmalı. Soru cevap olabilir, işte daha böyle yönlendirerek olabilir. Kesinlikle

öğrencinin aktif olmasının daha iyi olduğunu düşünüyorum. Bu ders bana çok şey kattı. Evet bu yöntemle yani daha sorgulayıcı olarak işlenmesi benim için çok verimli oldu. Sorgulayıcı olmak zaten benim için daha iyi, yani öğretmenlerin, öğrencilerin 2 tarafın da bilgiye açık olması, eleştiriye açık olması bu derste benim öğrendiğim şeylerden bir tanesi.

Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 kodlu katılımcılar araştırma temelli öğrenme yaklaşımı sayesinde etkin katılımı deneyimlediklerini ve bu deneyime nasıl sahip olduklarını, bu sayede dersin işlenişinin diğer derslerden farkını vurgulamışlardır. Bu vurguyu katılımcılar aşağıdaki ifadeleriyle yansıtmaya çalışmıştır:

Ö2: Kendimiz araştırdığımız, kendi sunumlarımızı yaptığımız, kendimiz bilgileri bir sunumla lanse ettiğimiz durum, benim için faydalı. Yani bence eğitim hayatında bireyin bir bilimsel araştırma yapması gerekiyor.

Ö3: Kendimiz araştırdığımız için kendi emeğimiz ve daha kalıcı hale geldi bilgilerimiz bunları öğrenirken. Biraz daha yorucu oldu tabii ki bi de doğru bilgilere ulaşmak için daha çok çaba sarf ettik.

Ö4: Genel olarak diğer gördüğüm derslerden biraz daha farklıydı. Bize burada iletişim kurma imkânı sağladı bu ders, yani diğer derslerde çok böyle bir anlatım olmuyor. Genelde hocalarımız anlatıyor, biz dinliyoruz. Burada daha çok biz etkindik.

Ö5: Daha önceden hocalar ortalama bildiğimiz gibi klasik olarak slaytı açıyordu. Ne bileyim ya da kitaptan konuyu anlatıp test çözüp. O şekilde biz konuları işliyorduk ama sizin dersinizde farklı oldu. Sizden sonraki derslerimizde de birkaç tanesinde sizin gibi oldu mesela bizde daha çok katılma fırsatı yakaladık. Daha öncekilerde biraz daha pasif durumdaydık. Hocayı dinliyorduk işte hocanın verdiği ödevleri yapıyorduk. Ondan sonra sınava giriyorduk, geçiyorduk. Sizin dersinizde bir konu üzerine çalıştık, araştırdık. Bunu slayt şekline döktük. Birçok arkadaşımız işte ben de dökmeye çalışmışım o zaman. Ders çok farklıydı yani.

Beceri Edinimine Dair Deneyimler

Sınıf öğretmeni adayları, Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersinin araştırma temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesi sayesinde beceri edinme deneyimi yaşamışlardır. Ö1, Ö2 ve Ö4 kültür okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı becerilerinin nasıl geliştiğini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö1: Ben bu dersin gerçekten bilimsel işlenmesi taraftarıyım çünkü sonuçta bu kültür var ve bizim bu kültüre daha hâkim olmamız gerektiğini düşünüyorum. Şu anda gerçekten Türk toplumu biraz yozlaşma içerisinde. Ve ben bu dersin de öneminin büyük olduğunu düşünüyorum. Bizim de bu dersi dikkate alıp daha sorgulayıcı yaklaşmamız gerektiğini düşünüyorum. Şöyle ben mesela kendi memleketimi tanıtmıştım ve kendi memleketim hakkında bilmediğim o kadar çok şey varmış ki aslında ben bunları araştırdıkça ki raporun üzerine ben çok detaylı çalıştım ve şu anda çok şey öğrendiğimi hissediyorum.

Ö2: Örnek verebilirim, ben kendi memleketime araştırdığım zaman öğrencilere eğitim sağlayabilecek müzeler veya başka gezilecek gezi alanlarını öğrenmiş oldum. Bilgi sahibi değildim bir kısmıyla onları da sunuma eklemeye çalıştım.

Ö4: Daha özgür hissettim ve bunu yaparken kültürle ilgili daha çok bilgim oldu, bu da beni geliştirdi.

Dersin Öğretim Üyesinin Yaklaşımına İlişkin Deneyimleri

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersinin araştırma temelli işlenmesi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının dersin öğretim üyesinin yaklaşımına ilişkin deneyimleri şu şekildedir: Dersin öğretim üyesi alan bilgisine hâkim olduğunu sorularına verdiği cevaplarla ve birebir sorduğu sorularla hissettirmiştir. Bu durum Ö1 kodlu sınıf öğretmeni adayında da olumlu etki oluşturmuş, Ö1'in düşünme becerilerini harekete geçirmiş, daha donanımlı olma konusunda araştırma yapma isteği oluşturmuştur. Bu deneyimin nasıl olduğunu aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö1: Hocam biliyorsunuz ben genelde size çok soru sormuştum işte bu öğretmenler çocuklara kitap okuma alışkanlığı nasıl kazandırır gibisinden sorular sormuştum ve sorularımıza yaklaşımınız gayet iyiydi, daha nazik karşıladınız. Sorulara gayet güzel açıklamalar yaptığınızı düşünüyorum. Ben hiç sizden olumsuz ya da işte sert bir dönüt almadım. Ben eleştiriye açık bir insan olduğumu düşünüyorum o yüzden bir öğretmenimin bana yaptığı eleştiri beni incitmiyor ki sizin yaptığınız

eleştiriler açıkçası kendimi daha böyle düşünmeye sevk etti yani ben nasılım daha çok araştırmam gerektiğini hissettim, daha çok okumam gerektiğini hissettim ve ilk başta şöyle düşünmüştüm, ilk başta siz çok bilgili geldiniz bana ben böyle kendimi birazcık cahil hissettim aslında sizin karşınızda, o yüzden öyle olunca da hani insan biraz böyle araştırma yapmak, daha donanımlı olmak istiyor.

Ö2 kodlu araştırmacı dersin öğretim üyesinin yaklaşımına yönelik olumlu deneyim yaşadığını fakat sorulan sorulara cevap verdiğinde, öğretim üyesinin bunu yorumladığını ancak evet doğru, hayır yanlış vb. onay ifadesi kullanmadığını bu durumun alışılmış bir şey olmadığını deneyimlediğini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö2: Hocam iyiydi sunumdan sunuma aldığınız dönütler göre veya hani araştıracağız nasıl yapacağımızı anlattığınızda iyi oldu, ben sorun yaşamadım ama ben son derste de söyledim siz bir soru soruyorsunuz ve biz bir yorum yaptığımız zaman siz de dediniz sonradan açıklamasını yaptınız ama benim hala aklımda sorun var, şimdi bir şey soruyorsunuz yorum yapıyor cevap veriyoruz, yorum yapıyoruz kendi bakış açımıza göre hani sizden bir evet veya hayır tasdiyi bekliyoruz hâlâ aynı ama yorum işte mantıklı veya mantıksız gibi böyle bir tepki bekliyordum.

Ö3 ve Ö5 kodlu katılımcılar öğretim üyesinin olumlu iletişimini deneyimlediklerini, bundan memnun kaldıklarını ve kendilerini rahatça ifade etmeyi deneyimlediklerini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamışlardır:

Ö3: Arkadaşlarımla gözlemlediğinde güzel bir şekilde cevap verdiğinizizi düşünüyorum. Aynı zamanda rahatça kendimizi ifade edebileceğimiz bir ortamın da oluştuğunu düşünüyorum. Yani biz sizin hakkınızda kötü bir şey söylesek bile bunu kabullenip güzel bir şekilde cevap alabileceğimizi gördük.

Ö5: Ya sizin yaklaşımınız ya olması gerektiği gibi ya pozitif yönde görüyorum. Yani siz bunu sert bir dille söylemediniz. Güzel bir dille yanlış olduğunu, eksik olduğunu söylediniz. Biz de bu eksiklerin yanlışların farkına vardık. Düzeltmeye çalıştık. Elimizden geldiğince.

309

Deneyim Sürecinde Karşılaşılan Problem ve Problemin Çözümüne Ulaşma Durumu

Sınıf öğretmeni adayları araştırma temelli öğrenme yaklaşımı deneyiminde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma noktasında, katılımcılara veri toplama süreci olarak görüşmelerde, rapor yazımında araştırma sürecinde elde edilen bilgilerden çıkarım yapmada, bir şeylerin ötesine geçme noktasında, sunum sırasında zamanı yönetme konusunda sorun yaşamışlardır. Ö1 ve Ö2 kodlu katılımcılar doğru bilgiye nasıl ulaştığını aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö1: Ben daha detaylı araştırmak için çok kaynak taradım ve taradığım kaynaklarda da işte bilginin güvenilirliği olsun, kaynaklarda farklı bilgiler buldum, güvenilir kaynağı bulmakta biraz zorluk yaşadım ve bunu da bir şekilde işte kitaplardan olsun daha güvenilir kaynaklara yönelme şeklinde hallettim.

Ö2: Problem olarak araştırmalarda yaşadım çünkü ben örnek vermek gerekirse Mevlana'nın müzesini anlatırken Mevlana'nın oraya Konya'ya davet edildiğini biliyordum ama aslında öyle değilmiş yani bu benim için bir problemdi, ben bir gün bunu araştırdım hani. İki üç siteye baktım tekrar tekrar okudum, gerçeği öğrendim.

Ö1 ve Ö2 kodlu katılımcıların araştırma sonucu elde ettikleri bilgilerden çıkarım yapma deneyiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Bu anlamı ortaya çıkaran Ö2'nin "Çıkarım yaparken zorlandığım şey gezi alanlarını ders kazanımlarına bağlarken ve tamamını kapsamadığını düşündüğüm için biraz zorlandım." ifadesidir. Ö1 de "Bundan önce derslerin başında çok çıkarım, yapamazdım muhtemelen ama bu derse geldiğim zaman mesela kültürle hayatın ilişkisine, işte toplumun ilişkisine onları çıkarabiliyorum artık." ifadesinde bu durumu açıklamıştır.

Ö3, bu deneyime ilişkin yaşadığı problemi ve çözümünü aşağıdaki ifadesi ile açıklamıştır:

Ö3: Problem yaşıyordum sadece akrabalarımın ulaşma konusunda sorun yaşadım. Onlar yurt dışında çünkü görüşme yapamamıştım. İşte Messenger üzerinden konuştuk. Sonrasında Bulgarca cevaplar aldığım için onları Türkçeye çevirmek biraz sıkıntı oldu, başardım.

Ö4 kodlu katılımcı da araştırma sürecinde iletişim konusunda problem yaşadığını ve bu problemi nasıl çözdüğünü aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö4: Araştırma sürecinde biraz zorlandım ama dediğim gibi o da konuşmayı çok iyi bilmediğimden ya da iletişim kurmakta zorluk çektiğimdendi. Ama yapa yapa daha çok geliştiğimizi düşünüyorum. İletişimle ilgili. Daha çok aslında ilgim olduğu şeylerde konuşmaya çalıştım. Yani ya da biraz zorladım kendimi, burada konuşmam gerekiyor gibi. Hani benim için zor da olsa hani konuşmalıydım o an. Öyle yapa yapa da daha rahat olmaya başladım dersin içinde de.

Ö5 kodlu katılımcı ise araştırma sürecinde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma noktasında problem yaşadığını ve bu problemi nasıl çözdüğünü aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö5: Problem sanırım bazı yerlerde yaşadım çünkü bazı yerlerde mesela Word'e. Slayta döktüğüm bilgilerin yanlış olduğunu fark ettim. Yani yanlış sitelerden almışım demek ki. Almamız gereken siteleri kontrol etmemiz gerekiyormuş. Yani onu fark ettim. Yani her duyduğumuz bilgiye inanmamamız gerekiyormuş. Bunun doğruluğunu araştırmamız gerekiyormuş farklı farklı kaynaklardan.

Sunum Yapma Sürecine İlişkin Deneyimler

Ö1 kodlu sınıf öğretmeni adayı sunum yaparken zamanı yönetemediğini birçok öğrencinin de bu sorunu yaşadığını, öğretim üyesinin bir konunun ötesine geçme noktasındaki sorulara cevap veremediğini ve sunuma yeterince hâkim olamadığını deneyimlediğini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö1: Ben tabii zaman kısıtlılığı yaşadım sunumumda, yani bunu çoğumuz yaşadık ama ben kendimi güzel ifade ettiğimi düşünüyorum. Yine böyle memleketimi anlattığımı birazcık olsun insanlara bilgi aktarabildiğimi düşünüyorum. Tabi siz bana sunumumda bilmediğim bir sürü şeyi söylemişsiniz. Ömer Seyfettin'i, Mehmet Akif Ersoy'u bunları söylemişsiniz, tabi ben daha böyle bir bilgiye yakın dönütler aldım.

Ö2 kodlu katılımcı sunumunun başarılı geçtiğini fakat sunum içeriği ile ilkökul ders kazanımlarını ilişkilendirilmede zorlandığını aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö2: Benim sunumun hatırladığım kadarıyla iyi geçti hocam. Siz bana orada şey dedi zorlandığım konu da buydu ve size kazanımı çok bağlayamadım hani gezilecek yerleri ile kazanımları ama ben onları pek kapsattırmadım kazanımla onları entegre edemedim, burada çok zorlandım. Arkadaşlarımdan o konuda dönüt almadım ama siz yardımcı oldunuz.

Ö4 kodlu katılımcı sunumunun başarılı geçtiğini, sunumunun arkadaşlarının ilgisini çektiğini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö4: Beklediğimden daha güzel geçti aslında verdiğim için yani en azından. Anlatırken de beklediğim kadar heyecanlanmışım ya da anlattığım şeyler arkadaşlarımdan ilgisini çekti. Hatta sizin de çekmişti. Bu konu hakkında biraz daha geliştirebilirsin demiştiniz. Çok mutlu oldum sunumdan sonra.

Ö5 sunum sırasında zaman yönetimini nasıl deneyimlediğini, sunum içeriğine yeterince hâkim olamadığını öğretim üyesinin sorularıyla nasıl fark ettiğini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö5: Ben ilk baş planladığımdan farklı bir şekilde ilerledim. Mesela ben o zaman sanırım 10 dakika vermişsiniz. 10 dakika içinde anlatırsınız demiştiniz. Ya planladım bunlar her birine 2 dakikada falan veririm, 10 saniye veririm. Bir dakika bu konuya gibi. Ama %20 sini bile 10 dakika içinde tamamlayamadım. Yani planladığımdan çok farklı şekilde ilerledi. Onu da görmüş oldum yani zamanı. Ayarlayamadım, Bununla ilgili çok detay vermemişim. Mesela fotoğraf eklemişim oraya onun bir özelliği ya yani onun özelliklerinin bilmem gerekiyor. Mesela orada bir Malatya'dan Levent vadisini eklemiştim. Hatırlıyorum sormuştunuz ne zaman oluştu diye ben bilmiyorum demiştim. Yani bilmem gerekiyor aslında. Fotoğraf eklemişim.

Raporlaştırma Sürecine İlişkin Deneyimler

Ö1 raporlama sürecinin başarılı olduğunu "Raporlama sürecinde ben fazla kaynak taradım fazla araştırma yaptım. Bunları da tabi geçirirken çok uğraştım. Onu hatırlıyorum ama raporlama sürecim gayet başarılıydı benim gözümde." ifadeleri ile belirtmiştir. Tüm katılımcılar sunu sırasında dersin öğretim üyesi tarafından eksik görülen noktalar bağlamında dönütlerin yapıldığını, yapılan dönütleri

kendi çalışmalarına uyarladığını ve raporda da güncelleme fırsatı verildiğini aşağıdaki ifadeleri ile belirtmiştir:

Ö1: *Ben raporu gönderdikten sonra siz raporu detaylı bakmıştınız ve orada benim eksiklerimi söylemişsiniz. Hatta ben size bizzat sormuştum, böyle nerede eksikim olduğunu siz de bana işte böyle böyle eksikim olduğunu söylediniz. Ben tekrar gözden geçirince gerçekten eksiklerimi fark ettim ve yazım yanlışlarımı düzelttim.*

Ö2: *Arkadaşlarımıza olan dönütünüze göre sunum hazırladık ve kendi yanlışımı da doğrumu da görmüş oldum size yaptığım sunumda. Dönüt verdiniz hocam düzeltme hakkı verdiniz ama ben düzeltmedim. Ben dedim burada hani ben hakkımı revizeden yana kullanmadım. Notumun yeterli olduğunu düşündüm.*

Ö3 raporlama sürecinde metnin akademik dille yazımında zorlandığını aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Ö3: *Raporu akademik dilde yazmak gerektiği için biraz zorlandım. Çokça düşünmek gerekiyordu. Cümleleri toparlamak zor oluyordu. Sizin dönütleriniz güzeldi. İkinci bir defa tekrardan gözden geçirmeye sürecimiz de oldu. Hocam açıkçası çokça yardımcı oldunuz her konuda. Yani bi sorun yaşasak da evet bunu düzelt tekrar sunabilirsiniz dediniz.*

Ö4 kodlu katılımcı rapor yazım süreci deneyimine ilişkin çıkarım yapmada zorlandığını ve bunun gerekçesini aşağıdaki ifade ile açıklamıştır:

Ö4: *Orada da biraz zorlandım. Yani tam olarak nasıl sebep sonuç ilişkisini kuramamıştım. Buradan nasıl çıkarabilirim diye zorlandım. Şu ana kadar yani üniversiteye gelmeden önce de çok düz düşünüyordum sanırım o yüzden olabilir yani. Detaylandırmıyordum bir şeyleri ya da nasıl olmalı? Nedenini, neden sorusu aslında buradan nasıl yapabilirim sorusunu bu derste daha çok öğrenmişim.*

Ö5 kodlu katılımcı ise ilk defa araştırma temelli ders tasarımı rapor hazırladığını ve zorlandığını belirtmiştir. Bunun gerekçesi olarak daha önceki eğitim kademelerinde bu tarz bir deneyim için fırsat verilmediğini ve ortam oluşturulmadığını belirtmiştir. Bu deneyimi aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö5: *Ya o süreç benim için çok iyi değildi, çünkü ben daha önce dediğim gibi bu okuduğum liseden ortaokuldan da kaynaklanıyor olabilir. Ya ben daha önce rapor hazırlamamıştım. Birinci sınıfta sadece bir kere rapor hazırlamıştık. Onu da arkadaşlarım yardımcı olmuştu. Yani ilk tek başıma raporu hazırlama sürecim diyebilirim. Raporun tam olarak nasıl hazırlanacağını bilmiyordum. Birçok eksik yaptım siz revize hakkı da tanıdınız bize. Şu an gelişme var. Yani şu an rapor az çok hazırlayabilirim.*

Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmeni Adaylarına Etkisine Yönelik Deneyimler

Ö1 kodlu katılımcının araştırma temelli öğrenme yaklaşımı sayesinde sorgulama yapmayı, kültür okuryazarlığını deneyimlediğini ve bu deneyimi nasıl yaşadığını aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö1: *Ben kendime iyice sorgulamayı öğrettim. Kültürün gerçekten bizim hayatımızdaki yerinin çok önemli olduğunu öğrendim. Ben çok keyif alıyordum ve daha böyle sorgulamaya yakın olduğu için de ben böyle derslere çok seviyorum.*

Ö2 ise araştırma temelli ders tasarımı sayesinde ilk defa bilimsel araştırma yapıp, sunum yapmayı deneyimlediğini “Ben gelene kadar ben hiçbir bilimsel araştırma veya böyle bir sunum yapmadım ama buraya gelip ilk tecrübe olarak kendime faydası oldu.” ifadeleri ile açıklamıştır. Ö3 kodlu katılımcı araştırma temelli ders tasarımı sayesinde kültür okuryazarlığı becerisini deneyimlediğini, bu deneyim sayesinde öğrenciler için materyal seçiminde milli kültür öğesini gözettiğini, ondan sonra evrensel kültüre yer vermeyi aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö2: *İlk önce kendi kültürümüz hakkında bir şeylere bakarken bir seçim yaparken ne bileyim ders kitap veya ne bir çizgi film ilk önce kendi kültürümüzden mi ona göre bakmaya başladım. Bunun atandıktan sonra mesleğe başladıktan sonra da böyle devam edeceğini düşünüyorum çünkü ilk*

aklıma gelen sorulardan bir tanesi acaba bizim yapımız mı yoksa başka bir ülkenin yapısı mı evet ilk önce biz kavramını çokça kavradım ve onu hayatıma katılabildim.

Ö4 kodlu katılımcı araştırma temelli ders tasarımı sayesinde Türk kültürüne olan ilgisi ve merakını fark ettiğini, bu ilgisinin dersten sonra da devam ettiğini, bu sayede Türk kültürüne yönelik daha çok araştırma yapmaya başladığını, bu milli kültürü nasıl yaşaması gerektiğini, kendini ifade edebilmeyi, özgüvenli olmayı, sunumu detaylandırmayı, bilinenin ötesine geçebilmeyi, bilimsel araştırma yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini deneyimlediğini aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö4: Merakımızı arttırdı ve derse katılmamız bizim için daha iyi. Yani hepimiz için bu böyleydi. Aslında Türk kültürünün bize ne kadar yakın olduğunu ve işledikçe de onu nasıl yaşamamız gerektiğini de öğrendik bir yandan. Hocam ben Türk kültürüne bu kadar merakım olacağını hiç düşünmemiştim. Araştırırken araştırma konumumuzu irdelerken böyle aslında bu konuda çok ilgili olduğumu ve meraklı olduğumu gördüm. Aslında araştırma yapıp sorarken büyüklerime ya da köyüme ilgili şeylere özellikle. Bunu fark ettim ve bunun üstüne şu an merak ediyorum ve daha çok araştırma yapıyorum. Bu dersten sonra da aslında ilgim bitmedi. Ve bana böyle bir katkı sağladı. Aslında beni bayağı geliştirdi bu ders. Olumlu bir etkisi oldu çünkü dediğim gibi kendimizi ifade edebilme imkânı bulduk. Burada hepimiz hani konuşuyorduk dersin zaten az kişi olmamız da buna sebep oldu. O yüzden sürekli söz alıyorduk ve konuşuyorduk. Bu da aslında öz güvenimizin gelişmesi ve iletişim becerilerimizin de gelişmesini sağladı. Türk kültürüne uzaktım yani bundan sonra daha yakın hissediyorum kendimi. Ötesine derken yani ya da sunum daha detaylandırmak ya da araştırdığımız konuyla daha bütünleşmek ise evet öyle. Oldu çünkü sizden aldığımız dönütlerle de hani burada nasıl yapmalıyız, sunumlarınız nasıl olmalı? Ya da araştırma yaparken nelere dikkat etmeliyiz gibi şeyleri de öğrendik.

Ö5 koldu katılımcı ise araştırma temelli öğrenme yaklaşımı sayesinde bilinenin ötesine geçebilmeyi, mesleki gelişim anlamında zamanı yönetebilmeyi, topluluk önünde konuşabilmeyi, etkin katılımın nasıl olması gerektiğini, araştırma, konuşma ve yazma becerisini deneyimlediğini aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö5: Mesela fotoğraf eklemiştir ya da bi kümbet eklemiştir sunuya. Bir anı eklemiştir yani sınıf öğretmeni olacağız. Çocuklar da sorabilir ya da bir yerde bir seminer vereceksin, bir sunum yapacaksın. Oradaki üyeler katılımcılar da sorabilir. Şunu da söyleyebilir, yani bunu bilmen gerekiyor bilmezsen patlarsın yani evet gerçekten onun farkına vardım. Ne vardı? Sonradan öğrendim. 7.000, 8.000 yıl önce oluşmuş dağlar. Orojenez olması lazımdı. Dediğim gibi zamanı ayarlayamadım. Mesela 10 dakikada anlatırım dediğin şeyin 10 dakikada% yirmisini anlattım. Burada zaman kontrolü az çok anladım. Mesela topluluk önünde konuşunca heyecanlanıyorum. Bu heyecanı bunun gibi derslerde bunun gibi dersler sayesinde bastırdım. Anlamadığınız bir yer var mı diye ama illa anlamamaları değil katılmaları da gerekiyor. Yani katılımcıların da aktif bir şekilde katılması gerekiyor. Ya bunu da öğrendim. Yani ders anlatan kişinin de hep soru sorması gerekiyor. Bu şekilde daha kalıcı öğrenme olduğunu düşünüyorum. Sadece tek bir beceri ölçmüyor mesela, araştırma becerisi var. Konuşma becerisi var. Ve yazma becerisi var.

Katılımcıların Deneyimlerine Bağlı Kalarak Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımının Diğer Derslerde De Kullanılmasına Yönelik Bakış Açıları

Çalışma grubunun tamamı eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde okutulan derslerde araştırma temelli öğrenme yaklaşımının kullanılmasını önermektedir. Bunun gerekçelerini, bu deneyimin sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısı sunması, etkin katılım sağlaması ve iletişim becerilerini geliştirmesi olarak belirtmişlerdir. Bu ortak anlamlar sırayla aşağıdaki ifadelerle açıklanmıştır:

Ö1: Ben kesinlikle öneririm. Ben böyle tek tip sıradan öğretmen anlatsın, ben dinleyeyim. Bunu istemiyorum. Böyle daha çok sorgulama, daha çok eleştirel, daha felsefi işte hani ben düşüncelerimi aktarabileyim. Öğrencilerim bana düşüncelerini aktarabilsin.

Ö2: Öneririm. Bu bölümü okuyan bir öğrencinin böyle bir ders alması gerekiyor öğretmenlik yoluna gidebilmesi için böyle bilimsel araştırmalarda bulunması ve bunun sunumunu öğretmen gibi öğrencilerine anlatması gerekli.

Ö3: Evet kesinlikle öneririm. Çünkü biz aktifiz ve kendimizi geliştirebiliriz bu konuda, kendi kendimizi ifade etme olsun. Arkadaşlarımızla fikir çatışması yaşayıp kendi hatalarımızı görme olsun.

Ö4: Öneririm neden? Zaten konuştuğça derse kendimi daha yakın hissediyorum. Ben en azından o derste var olduğumu hissediyorum. Ya da görüşlerim değerli olduğunu hissettiğim bir ortamda daha iyi odaklanıyorum derse. Aslında öğrendiğimiz şeyi kendimiz yaptığımız için daha pekiştirmiş oluyoruz.

Ö5: Kesinlikle öneririm Topluluk önünde konuşma konusunda 20 yaşına gelmiş mesela hala ne bileyim zamanını ayarlayamıyordum. Konuşamıyordum, kelimelerimi düzgün seçemiyordum heyecandan. Bunu 20 yaşına geldiğimde fark ettim. Yani bunun daha erken fark edilmesi gerekiyor. Ona göre önlemlerin alınması gerekiyor, ona göre çalışmaların yapılması gerekiyor. Bence öğrencilerin aktif katılımı derslere liseden başlanmalı.

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim Dersinin Araştırma Temelli Tasarımı Deneyimine Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri ile Teslim Ettikleri Araştırma Raporlarının Birbirini Doğrulama Durumu

Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö5 kodlu katılımcıların ödev revize hakkını kullandığı, eksik olarak belirtilen araştırma ödevi kapsamında ulaştıkları bilgilerin sınırlı kalması, çıkarım yapılamaması, doküman yoluyla ulaşılan bilgilerin kaynakçalarının gösterilmemesi, araştırdıkları ilin kültürel miras potansiyeli ile ilköğretim kazanımlarının eşleştirilememesi, buna yönelik etkinlik yazımının yeterli olmaması durumlarının revize sürecinde giderildiği tespit edilmiştir. Nitekim katılımcılar görüşmede belirttikleri dönüt ve revize hakkının öğrenme deneyimlerine katkı verdiğini belirtmişlerdir. Ö2 kodlu katılımcı ile derste dönütleri dikkate alarak raporu hazırladığı ve değerlendirme puanından memnun kaldığı için revize hakkını kullanmadığını belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmeni adayları araştırma temelli öğrenme yaklaşımı aracılığıyla etkin katılım gösterdikleri bir ders yönetimi sürecini deneyimlemişlerdir. Nitekim alan yazında araştırma-sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derslere olan katılımını ve motivasyonunu arttırdığı belirtilmektedir (Kori, 2021). Etkin katılım olarak sınıf öğretmeni adayları ders kapsamında verilen araştırmayı yapmışlar, araştırmanın verilerini sunum haline dönüştürüp sınıf ortamında sunmuşlar ve rapora dönüştürüp dersin öğretim üyesine teslim etmişlerdir. Bu süreç boyunca sınıf öğretmeni adaylarının dersin başında araştırma temelli öğrenme yaklaşımının zorluğunu deneyimledikleri fakat sonrasında öğretim üyesinin olumlu desteği ile de kalıcı öğrenmeyi, öğrenmenin öğrenilmesini, eleştirel-sorgulayıcı ve zenginleştirilmiş ders işleme biçimini, mesleki gelişim için gerekli olan zaman yönetimini ve beceri edinimini deneyimledikleri ortaya çıkmıştır. Nitekim alan yazında da araştırma temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gelişimine yardım ettiği belirtilmektedir (Brayshaw ve Gordon, 2008; Özmütlu, 2022).

Sınıf öğretmeni adayları araştırma temelli öğrenme yaklaşımının kullanımı boyunca dersin öğretim üyesinin olumlu ve sorgulayıcı-eleştirel yaklaşımını şu şekilde deneyimlemişlerdir: Dersin öğretim üyesinin düz anlatımın dışına çıkarak, temelde soru cevap tekniğini kullanıp, sorularla öğrencilerin bilgiye ulaşmasını sağlaması ve bilgilerin doğruluğunu sorgulatması, sınıf öğretmeni adaylarına ilk başta zor gelse de sonradan bu yaklaşımın kalıcı öğrenmeyi ve düşünme becerilerini geliştirdiği için daha faydalı olduğunu deneyimlemişlerdir. Dersin öğretim üyesi sınıf öğretmeni adaylarının sorularına nezaket kuralları çerçevesinde cevap vermiş, sorduğu soruların cevabını alma noktasında da öğrencilerden farklı cevaplar almak için onlara yeni sorular sormuş ve soruların cevabına ilişkin farklı yorumlar getirmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplara doğru-yanlış, iyi-kötü vb. onay içeren ifadeler kullanmamıştır. Bu durum sınıf öğretmeni adayları tarafından bir eksiklik olarak algılsa da dersin öğretim üyesi tarafından onay içeren bir ifadenin öğrencilerin cevaplarını sınırlandıracağı bu durumda verilenin ötesine geçemeyecekleri belirtilmiştir. Nitekim araştırmada da sınıf öğretmeni adayları süreç içerisinde en çok çıkarım yapma, bilinenin ötesine geçme, ilişkilendirme yapabilme, öğrenilenleri transfer edebilme deneyiminde zorlanmış fakat bu zorluk dersin sonuna doğru kolay hale dönüşmüştür. Özellikle de sınıf öğretmeni adaylarının araştırma konularından biri olan yaşadıkları ilde bulunan kültürel miras potansiyeli ile ilköğretim ders kazanımlarını ilişkilendirilmede, yine araştırma ödevinin üçüncü adımında istenilen araştırma konusu ile ilgili olarak elde ettikleri tüm bilgilerden yola çıkarak bir öğretmen olarak Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim alanına yönelik çıkarım yapmada, bir de

sunumlarına koymuş oldukları kültür öğeleri ile ilgili dersin öğretim üyesinin sormuş olduğu soruları cevaplamada zorlandıkları anlaşılmıştır. Bu durumun gerekçesi olarak da ilkokuldan itibaren aldıkları eğitim şeklinin düz anlatımdan öteye geçememesini sunmuşlardır. Bu nedenle, öğrencilere okul öncesi dönemden itibaren araştırma temelli öğrenme deneyimleri sağlanması önerilmiştir. Nitekim alan yazında araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin, üniversite öğrencilerinin temel eleştirel düşünme becerileri olan yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Wale ve Bishaw, 2020). Ayrıca dersin öğretim üyesi sınıf öğretmeni adaylarına sunum sırasında olumlu dönütler vermiştir. Sunumda eksik görülen noktalarda nasıl değişiklik yapabileceklerini ifade etmiş, son ödev teslim tarihinden sonra raporda revizyon hakkı tanımıştır. Bu şekilde amacının ödev üzerinden öğrenciye not vermek olmadığını tam tersi öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak olduğunu deneyim yoluyla göstermiştir. Bu durum öğrencilerin teslim ettikleri ödevlere, revize hakkı kullanılan ödevlere yansımıştır. Bu sayede öğrenciler daha iyi öğrendiklerini, öğrendiklerinin kalıcı hale geldiğini belirtmişler ve bu deneyimi kendi meslek hayatlarında da kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar bağlamında öğretmen eğitiminde amacın öğretmenlere konuyu düz anlatımla slayt üzerinden sunup, slaytta yazılanlar üzerinden soru sorup değerlendirmek olmadığı, tam aksine öğrenmeyi öğretme olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının, etkin katılımının olduğu, araştırma-sorgulama, iletişim, düşünme ve yansıtma becerilerinin geliştiği öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasını önerilir.

Sınıf öğretmeni adayları araştırma temelli öğrenme yaklaşımı sayesinde aynı zamanda beceri edinimini deneyimlemişlerdir. Bilgi okuryazarlığı becerisini, yaşadıkları ilin kültürü hakkında araştırma yaparak, kültürün bir taşıyıcısı olan yetişkinlerle görüşmeler yaparak, internet sayfalarını kullanarak, internet üzerinden gerekli bilgi ve görsellere ulaşarak, sonrasında bunları zihinsel süreçlerinden geçirerek sunmuşlar ve raporlaştırarak deneyimlemişlerdir. Özellikle bu süreçte doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma noktasında problem yaşamışlardır. Bu problemi çözmek için daha çok kaynak taraması yapmışlar, bilgileri karşılaştırmışlar ve dersin öğretim üyesinin rehberliğinde doğru bilgiye ulaşmışlardır. Bilgi okuryazarlığına ek olarak kültür okuryazarlığı becerisini de deneyimlemişlerdir. Bu beceriyi de araştırma sürecinde kendi illerine ait olan birçok kültürel öğeden haberdar olmadıklarını fark ederek, bu kültürel öğelerin potansiyelinden ilkokul derslerinde nasıl faydalanabileceklerini öğrenerek deneyimlemişlerdir. Ayrıca bu beceri edinimi kapsamında kazanım olarak Türk kültürüne olan ilgi ve meraklarının arttığını, bu ilginin dersten sonra da devam ettiğini, öğretim materyali tercihinde öncelikle milli kültüre uygunluk kriterini dikkate alacaklarını fark etmişlerdir. Nitekim alan yazında araştırma sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu arttırdığı, öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik ettiği belirtilmektedir (Santana-Vega vd., 2020). Bir diğer beceri olarak da iletişim becerilerinin geliştiğini, çünkü bu araştırma temelli öğrenme yaklaşımı sayesinde kendilerini ifade edebilme fırsatı bulduklarını, topluluk önünde konuşabilmeyi deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Tüm bu kazanımlar bağlamında araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları araştırma temelli öğrenme yaklaşımının diğer derslerde de kullanılmasını önermişlerdir.

Kaynakça

- Akcaalan, M. (2022). *Araştırma temelli öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersi başarı düzeylerine ve dil öğrenme merakına etkisi* (Tez No. 763207) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alkan-Dilbaz, G., Yanpar-Yelken, T. ve Özgelen, S. (2013). Araştırma temelli öğrenmenin ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 23, 1, 89-103
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Bay, Y. ve Bay, D. N. (2022). Kültürün tanımı, önemi ve öğeleri. Y. Bay ve N. D. Bay (Ed.), *Türk kültüründe çocuk ve eğitim* (1. baskı, s. 1-28) içinde. Eğiten Kitap.
- Brayshaw, M. & Gordon, N. (2008). Inquiry based learning in computer science: A natural approach to learning. *3rd Learning Through Inquiry Alliance (LTEA) Conference: 'Inquiry On A Networked World'*, United Kingdom.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çelik, S. ve Kasapoğlu, H. (2014). Kültürel farkındalık ve öğretmen eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 169-182.

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (1. baskı, s. 111-151) içinde. Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme öğretme. Boğaziçi yayınları. Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Günşen, G. (2020). *Pedagogik içerik bilgisine dayalı sorgulayıcı-aştırma temelli fen eğitim programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve 60-72 aylık çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 634829) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gümüşok, F., Taner-Yavuz, G., & Balıkcı, G. (2024). Research competence in initial teacher education: perceptions, orientations, and suggestions. *Turkish Journal of Education*, 13(1), 74-91. <https://doi.org/10.19128/turje.1317964>
- Kori, K. (2021). Inquiry-based learning in higher education. In: Vaz de Carvalho, C., Bauters, M. (eds) *Technology Supported Active Learning*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, https://doi.org/10.1007/978-981-16-2082-9_4
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf
- Moore, I., Bramhall, M., Clarke J. & Craig, C. (2008). OK bloggs, just watch the blackboard while I run through it: What has elearning got to do with EBL? *3rd Learning Through Inquiry Alliance (LTEA) Conference: 'Inquiry Dn A Networked World'*, United Kingdom.
- Özmutlu, E. B. (2022). Views of pre-service teachers on the research-based teacher education approach. *Tuning Journal for Higher Education*, 10(1), 29-52.
- Paseka, A., Hinzke, J. H., & Boldt, V. P. (2023). Learning through perplexities in inquiry-based learning settings in teacher education. *Teachers and Teaching*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2266379>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Prayogi, S., Ardi, R. F. P., El Yazidi, R., Tseng, K.-C., & Mustofa, H. A. (2023). The analysis of students' design thinking in inquiry-based learning in routine university science Courses. *International Journal of Essential Competencies in Education*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/10.36312/ijece.v2i1.1338>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L., & Suárez-Perdomo, A. (2020). Inquiry-based learning in the university context: A systematic review. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol78/iss277/9>
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Sever, D. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde araştırma temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci dirençlerine etkisi (Tez No. 312584) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sotiriou, S.A., Lazoudis, A. & Bogner, F.X. (2020). Inquiry-based learning and E-learning: how to serve high and low achievers. *Smart Learn. Environ.* 7, 29. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00130-x>
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yavuz-Konokman, G. (2015). *Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturma öğretmeni adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi* (Tez No. 388949) [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım, M. ve Türker Altan, S. (2017). Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (38), 71-89.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. Yükseköğretim Kurulu. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf
- Wale, B.D. & Bishaw, K.S. (2020). Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 5, 9. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00090-2>

Extended Summary

Introduction

The course ‘Child and Education in Turkish Culture’ is one of the elective field education courses introduced into the Department of Elementary Education, Primary Teacher Education Program with the teacher training undergraduate curricula updated by the Council of Higher Education in 2018. The aim of this course is to make prospective teachers aware of the relationship between child and education in Turkish culture. The content of this course includes the definition of culture; the relationship between education and culture; the role of culture in child development and education; the development and characteristics of Turkish culture; children in Turkish culture; the place and value of children in Turkish society and family; and the characteristics and components of child education in Turkish culture from past to present (Council of Higher Education, 2018). Within this scope, the course is taught as a semester-based elective in the primary teacher education program. Based on this content, considering the relationship between culture, education, and learning experiences can contribute to achieving curricular goals. In this regard, teaching this course to prospective teachers through different approaches, methods or enriched content can also benefit their professional development (Banks, 2016; Gay, 2018; Çelik & Kasapoğlu, 2014). Therefore, the aim of this study is to reveal the opinions of prospective primary teacher on the implementation of the course ‘Child and Education in Turkish Culture’ through a inquiry-based learning approach.

Accordingly, this research sought to answer two main questions:

- What are the views of prospective primary teachers on the implementation of the course *Child and Education in Turkish Culture* through a inquiry-based learning approach?
- How do research reports reflect the views of prospective teachers?

Method

The purpose of this research is to reveal how and why prospective primary teachers perceive the implementation of the course ‘Child and Education in Turkish Culture’ through a inquiry-based learning approach. In this context, the study was carried out using a case study design, one of the qualitative research methods. Case studies allow for an in-depth understanding of an event or phenomenon within its real-life context and typically seek to answer “why” and “how” questions (Creswell & Poth, 2018). Thus, this study aimed to determine the impact of the inquiry-based learning approach on prospective teachers and contribute to its applicability in teacher education, as case studies play an important role in educational research (Merriam, 1998).

The study group consisted of sophomore students enrolled in the Primary Teacher Education Program in the Department of Elementary Education at a state university’s faculty of education, who took the course ‘Child and Education in Turkish Culture’ with a inquiry-based learning approach for one semester. Data were collected through semi-structured interviews and documents. Thematic content analysis technique was employed for data analysis.

Findings

The general perceptions of the prospective primary teachers regarding their experience with the inquiry-based learning approach are as follows: The participants stated that they gained the ability to adopt an inquisitive and critical perspective, that the method added originality and distinctiveness to the course, and that although they initially experienced difficulty and fear during its implementation, they later benefited from the instructor’s constructive criticism and positive feedback. The instructor’s emphasis on teaching how to learn also facilitated the process by the end of the semester. Through practice, they experienced firsthand why this method is necessary.

It was found that participants coded S1, S3, S4, and S5 revised their assignments. During the revision process, deficiencies such as limited information, lack of inferences, missing references for documents used, inability to match the cultural heritage potential of the city they researched with primary school learning outcomes, and insufficient activity design were corrected. The participants noted that the opportunity to revise and the feedback they received contributed to their learning experiences.

Conclusion and Discussion

Through the inquiry-based learning approach, prospective primary teachers experienced a course management process in which they actively participated. In the literature, it is also emphasized that inquiry-based learning increases student participation and motivation (Kori, 2021). As part of active participation, prospective teachers conducted research, transformed the data into presentations, presented them in class, and submitted them as reports to the course instructor. Throughout this process, although they initially found the inquiry-based learning approach difficult, they later experienced permanent learning, learning to learn, a critical and inquiry-based enriched course format, time management, and skill acquisition essential for professional development, with the positive support of the instructor.

The literature also indicates that inquiry-based learning contributes to the development of students' critical and analytical thinking skills (Brayshaw & Gordon, 2008; Özmutlu, 2022). Moreover, during the process, the instructor answered questions politely, encouraged different perspectives by asking new questions, and avoided expressions of approval and disapproval such as right-wrong or good-bad. Although some prospective teachers perceived this as a shortcoming, the instructor emphasized that such approval could limit students' responses, preventing them from going beyond what was given. In fact, prospective teachers reported that they initially struggled with making inferences, going beyond the known, establishing connections, and transferring what they learned, but these difficulties diminished toward the end of the course. Similarly, the literature states that inquiry-based teaching develops university students' core critical thinking skills such as interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation (Wale & Bishaw, 2020).

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





İlkokul Öğrencileri İçin Öğrenme Ortamı Duyuşsal Güvenlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Affective Safety Scale for Learning Environments for Primary School Students: A Validity and Reliability Study

Emine KAYA¹

Ali ÜNİŞEN²

doi: 10.38089/iperj.2025.235

Geliş Tarihi: 29.05.2025

Kabul Tarihi: 04.11.2025

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamlarındaki duyuşsal güvenlik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ilinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 438 öğrenci oluşturmaktadır. Geliştirilen ölçeğe yönelik açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktör ve 11 maddeden oluştuğu, varyans açıklama oranının %52,152, genel croanbach alpha değerinin 0,767 olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan yapının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/df , RMSEA, SRMR, TLI, CFI değerlerinin iyi ve kabul edilebilir sınırlar aralığında olduğu görülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin 3 faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Sonuçlar ölçeğin ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamında duygusal güvenliklerini ölçebileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duyuşsal güvenlik, ilkökul öğrencileri, öğrenme ortamı, özgüven gelişimi, eğitim ortamı

Abstract: The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the level of affective safety in learning environments for primary school students. The study group consisted of 416 third- and fourth-grade students enrolled in schools in the province of Adıyaman during the 2024–2025 academic year. As a result of the exploratory factor analysis conducted for the developed scale, it was found that the scale comprises 3 factors and 11 items, with an explained variance of 52.152% and an overall Cronbach's alpha value of 0.767. To confirm the structure identified through exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted, and the χ^2/df , RMSEA, SRMR, TLI, and CFI values were found to fall within acceptable and good fit ranges. The results of both exploratory and confirmatory factor analyses support the three-factor structure of the model. These findings indicate that the scale is capable of measuring primary school students' emotional safety in their learning environments.

Keywords: Affective safety, primary school students, learning environment, self-confidence development, educational setting

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, eminekaya@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7876-8608>

² Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, aunisen@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4430-3583>

Giriş

Öğrencilerin öğrenimlerini gerçekleştirdiği mekanlar olarak tanımlanan öğrenme ortamı, öğrenme sürecinin kalitesinin kilit noktasıdır. Öğrenme ortamı denilince ilk akla gelen tahta, sınıf, sıralar vb. materyallerden oluşan kapalı alanlardır. Fakat günümüzde öğrenme ortamları yerini farklı bir forma bırakmıştır. Hatta fiziksel yapının da ötesinde öğrenme ortamının sadece fiziki değil duyuşsal boyutu da önemsenmeye başlamıştır (Durmuşoğlu Saltalı, 2013; Eroğlu ve Şimşek, 2021; Gömleksiz ve Kan, 2012; Kara Erol, 2022).

Öğrenme ortamları öğrencilerin özellikleri (bilişsel, duyuşsal, psikomotor), öğrenmeyi destekleyecek etkinlikler, uygun değerlendirme stratejileri, ortamın benimsenmesini sağlayacak kültür gibi birçok faktör göz önüne alınarak oluşturulmalıdır. Bunların dışında belki de en çok ihmal edilen durum ise çocukların öğrenme ortamında duyuşsal olarak kendini ne kadar güvende hissettiğidir. Öğrenme ortamında kendini güvende hissetmeyen, bulunduğu ortamda huzursuz olan bir çocuğun akademik, sosyal becerileri de olumsuz etkilenebilmektedir (Daily vd., 2020; Korkmaz ve Güney Karaman, 2024; Lacoe, 2020).

Duyuşsal güvenlik bireyin sosyal ortamlarda veya yakın ilişkilerinde duygusal açıdan kendini güvende hissetme durumudur (Cummings ve Davies, 2011). Teori çocuğun sadece fiziksel değil duygusal olarak da güvende olmasının altını çizmektedir. Duyuşsal güvenlik duygusal tepkilerin düzenlenmesi, aile içi çatışmalara ilişkin temsiller, davranışsal düzenleme stratejileri olmak üzere 3 bileşenden meydana gelmektedir. Bu üç bileşen birlikte çalıştığında çocuk güven duygusunu sürdürmekte ve psikolojik uyumunu korumaktadır. Son yıllarda çalışmalar sadece aile içinde değil okul ortamı ve akran ilişkilerinde de duyuşsal güvenliğin önemini vurgulamaktadır. Çocukların geçmiş deneyimleri onların savunma sistemlerinin farklı çalışmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle çocukların aile içi ve okul ortamında sosyal savunma profilleri farklılık gösterebilmektedir. Çocukların bir kısmı ailede yüksek duyuşsal güvenlik hissederken, okulda akran ilişkilerinde daha savunmacı veya çekingen davranışlar sergileyebilmektedir. Bu nedenle, çocukların farklı sosyal ortamlarda duyuşsal güvenlik düzeylerini anlamak, onların duygusal gelişimlerini ve uyum süreçlerini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir (Davies ve Forman, 2002; Davies ve Martin, 2013; Davies vd., 2015).

Öğrenme ortamında duyuşsal güvenlik daha çok psikososyal güvenlik algısına dayanmaktadır. Öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle duygusal açıdan risklere maruz kalmadan sınıf içi iletişim ve etkileşimde bulunmasıyla ilişkilidir. Duyuşsal güvenlik güven algısı, duygusal ifade ve açıklık, akran ilişkileri, sosyal uyum (Valiente vd., 2020), duygu düzenleme, sınıfın genel duygusal tonu (De Neve vd., 2023), öğretmen desteği algısı (Romano vd., 2021) gibi alt boyutlarla ilişkilidir.

Son yıllarda meydana gelen salgın hastalıklar, depremler, savaşlar nedeniyle çocuklar ailelerinden ayrılmakta zorlanmakta, aileleri yanında olmadan okula gitmek istememekte, öğrenme ortamında karşılaşabileceği sorunlardan dolayı okuldan duygusal olarak uzaklaşmaktadır. Hastalık kapma, depresyon olma ihtimali gibi nedenlerle okula gitmek istememesine rağmen zorla okula gitmeye ikna edilen çocukların öğrenim sürecinin olumsuz etkileneceği ortadadır (Bulut, 2010; Doğan vd., 2024; Erol ve Erol, 2020; Karbeyaz ve Yıldırım, 2024; Talu ve Gençtanırım Kurt, 2022; Tanhan ve Mukba, 2015; Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023). Bunların dışında kendini sınıfa ait hissetmeyen, öğretmen ve arkadaşlarından istediği ilgiyi göremeyen, sürekli eleştirilen, zorbalığa maruz kalan, yaşadığı zorluklarda desteklenmeyen öğrencilerin ilerideki hayatının bu psikolojik travmalara bağlı olarak olumsuz etkileneceği düşünülmektedir (Onat vd., 2016; Özdiğer Arslan ve Savaşer, 2009; Sürsavur ve Demirel, 2018).

İlkokul eğitimi Türkiye’de zorunlu eğitim hayatının başlangıcında yer almaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmayışı, birçok öğrencinin okul ortamıyla ilkökulda tanışmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yeni uyum sağlamaya başladıkları okul ortamına uyum sağlamaları ve kendilerini güvende hissetmeleri öğretim sürecinden alınan verim açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamlarındaki duyuşsal güvenlik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Alan yazın incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamlarında duyuşsal güvenliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış bir ölçek çalışması bulunmamaktadır. Fakat genel bağlamda öğrenme ortamıyla ilgili farklı kademelerde yapılan birtakım çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Arkün ve Aşkar (2010), Arpacı (2012), Aydın vd. (2012), Aygören ve Saracaoğlu (2015), Bay ve Diğerleri

(2010), Demirtaş vd. (2015), Doğanay ve Sarı (2012), Erdoğan ve Polat (2017), Kurt ve Bayar (2020), Küçüközer ve Diğerleri (2012), Ocak (2012), Tunçer ve Sapancı (2021), Yelken ve Diğerleri (2010), Yeşilyurt (2013), Yıldırım (2017) yapılandırmacı öğrenme ortamlarını farklı yönleriyle çalışmıştır. Cabı ve Gülbahar (2013), Ergün ve Usluel (2015), Hacıömeroğlu ve Elmalı (2021), Hiğde ve Aktamış (2021), Olpak ve Çakmak (2009), Özkök ve diğerleri (2011) teknoloji destekli eğitim ortamlarını farklı yönleriyle ele alan çalışmalar yapmıştır. Korkmaz ve diğerleri (2017) farklı bir bakış açısıyla hemşire adayı öğrenciler için öğrenme ortamı olarak huzurevi üzerine çalışmıştır. Öğrenme ortamı ile ilgili yapılan bu çalışmaların ortak özelliği öğrenme ortamını fiziksel ve teknolojik boyutuyla ele almalarıdır. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin öğrenme ortamında kendilerini duygusal olarak güvende hissetmeleri, hata yapmaktan çekinmemeleri, sınıftaki diğer bireyler tarafından desteklendiğini hissetmeleri gibi algılarını ölçen bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir. Yine bu çalışmalarda öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini değerli hissetmeleri, aidiyet ve değer verilme gibi duyuşsal deneyimlerine odaklanılmamıştır. Bu araştırma alan yazındaki boşluğa katkı sağlamayı hedeflemekte olup öğrencilerin duyuşsal güvenliklerini tespit etmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını literatüre kazandırmayı hedeflemektedir. Araştırmanın hem kuramsal bir boşluğu doldurması aynı zamanda öğretmenlerin ve araştırmacıların bu boyutu ölçebileceği bir ölçme aracı geliştirmesi açısından özgün oluşu araştırmaya değer katmaktadır.

Öğrenme ortamının öğrencinin psikososyal gelişimine, öğrenme verimliliğine, zihinsel ve duyuşsal sağlığına olan etkisi (Closs vd., 2021; Kassap vd., 2024; Podiya vd., 2025), bu ölçeği geliştirmeye yönelik ihtiyacı ortaya koymaktadır. İlkokul döneminin bireyin akademik hayatındaki önemi, öğrenme ortamının öğrenme sürecinin kalitesine etkisi bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın ailelere, öğretmenlere, okul çalışanlarına ve gelecekteki araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Yine araştırmanın ailelere çocuklarının psikososyal durumlarını anlama, duyuşsal güvenlik ve başarı ilişkisi konusunda farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın öğretmenlere öğrenme ortamında duyuşsal güvenlik stratejileri, öğrencilerle iletişimde bilinçlenme noktasında fayda sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın okul çalışanlarına destekleyici öğrenme ortamları oluşturma ve acil durumlarda duygusal krizlerin yönetimini anlama konusunda katkı sağlayabileceği; Milli Eğitim Bakanlığına ise öğrenme ortamlarını bütüncül bir yaklaşımla yeniden değerlendirme konusunda fikir verebileceği düşünülmektedir.

320

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Ölçek geliştirme kavramsal çerçevenin belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, ön uygulama, geçerlik ve güvenilirlik analizleri, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve nihai ölçeğin oluşturulması aşamalarından meydana gelmektedir (Can, 2018; Carpenter, 2017; Lamm vd., 2020).

Evren/Örneklem

Araştırmanın evreni Adıyaman ilinde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 13218 sayıda öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki ayrı grup oluşturulmuştur. 438 öğrenciden toplanan veriler basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için rasgele olarak seçilmiştir. Bu öğrencilerden açıcı faktör analizi için 230, doğrulayıcı faktör analizi için 208 öğrenci rasgele belirlenmiştir. Ayrıca pilot uygulama için basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 10 öğrenci ile ölçek maddelerinin geliştirilme sürecindeki 35 öğrenci de basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	227	51,82
	Erkek	211	48,17
	Toplam	438	100
Sınıfı	3	197	44,98
	4	241	55,02
	Toplam	438	100

Örneklem seçilirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak, evrendeki her bireyin örnekleme alınma şansı eşit ve rastlantısal duruma getirilmiştir (Cohen vd., 2021).

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecine kavramsal çerçevenin incelenmesi ile başlanmıştır. Kavramsal çerçeve için alanyazın taranmış, ölçeğin çerçevesi belirlenmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 35 ilkokul öğrencisinden öğrenme ortamında duyuşsal güvenlik konusunda kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlar ve alanyazın taramalarından yola çıkılarak 65 ölçek maddesi yazılmıştır. Maddeler uzman görüşü için eğitim programları ve öğretim, Türkçe öğretimi, rehberlik ve psikolojik danışma, sınıf eğitimi, ölçme/değerlendirme gibi farklı alanlarda çalışan 5 akademisyene ve 3 sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Uzmanlara maddeleri “uygun, uygun değil, düzeltilmeli” şeklinde kodlamaları istenmiştir. Kodlama sonuçları madde bazında tek tek incelenmiştir. Uzman dönütleri Lawshe tekniği ile değerlendirilmiştir. Lawshe tekniği uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen bir ölçme aracındaki maddelerin önem derecesini belirlemek için kullanılmaktadır (Gilbert ve Prion, 2016; Lawshe, 1975). Bu çalışmada bir maddenin geçerli sayılabilmesi için $CVR \geq 0,75$ değeri ölçüt alınmıştır. Ölçüt altında kalan maddelerin CVR değerleri ise 0,25–0,74 aralığında yer almıştır. Ölçüt değeri belirlenirken madde sayısı ve uzman sayısı baz alınarak hesaplama yapılmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonrasında madde sayısı 51 olarak belirlenmiştir. 51 madde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflardan seçilen 10 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası öğrencilerden olumsuz herhangi bir dönüt alınmamıştır.

Ölçek maddeleri yazılırken öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulmuş ve yazı puntosu 12 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin kısa ve 7-10 yaş grubu için anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Ölçek tüm öğrencilere belirlenen gün ve saatte uygulanmıştır. Uygulamalar öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Cevaplama formatı olarak yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak “Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum” şeklinde üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır.

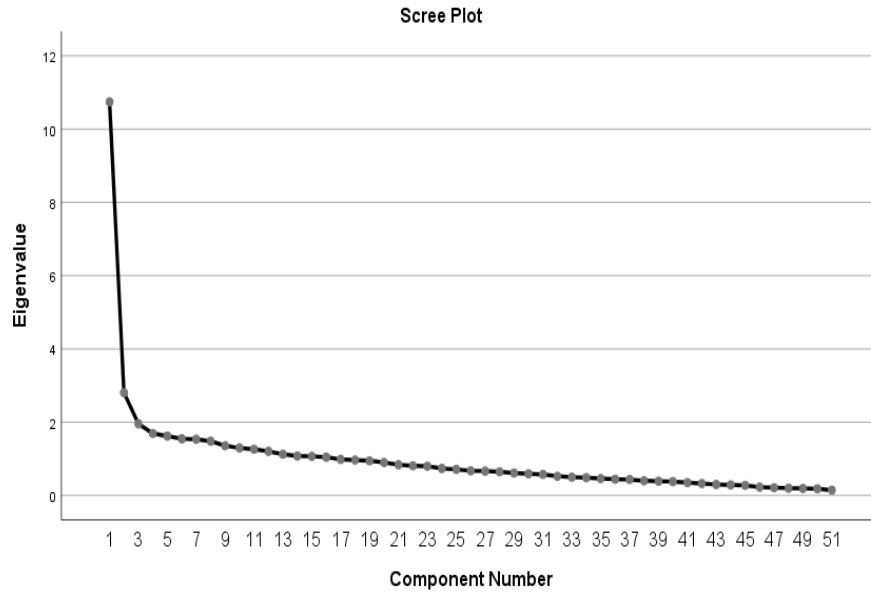
Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin yapısal boyutunu ortaya çıkarmak için açıklayıcı faktör analizinden, oluşturulan yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Nihai ölçek Ek.1’de yer almaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Açıklayıcı Faktör Analizine Dair Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi için 230 öğrencinin verileri SPSS programıyla incelenmiş, uç değerler veri setinden çıkarılmış (22 öğrenci), veri yapısının faktör analizine olan uygunluk durumu incelenmiştir. Uç değerlerin veri setinden çıkarılması aşamasında standart puanlar Z değerine dönüştürülerek +3 ile -3 aralığı dışında kalan veriler kapsam dışı bırakılmıştır. 208 öğrenciye ait veri setine inceleme kapsamında Kaiser Mayer Olkin (KMO), Barlett Küresellik testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda KMO (,804) ve Barlett küresellik testi ($X^2=3738,649$; $sd=1275$; $p=,000$) sonuçları veri setinin açıklayıcı faktör analizi yapılmasına olanak tanıdığını göstermektedir. Barlett küresellik testinde sonucun 0,5 altı olması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. Yine verilerin normal dağılıma uygun olduğu ve ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca değişkenler arasında çoklu bağlantı ($r<.70$) sorunu olmadığı görülmüştür (Can, 2018; Salmerón vd., 2020; Upendra vd., 2023).

Faktör analizinde temel bileşenler yöntemi kullanılarak faktörler belirlenmiş, ardından faktör yapısının daha açık hale gelmesi için varimax rotasyonu uygulanmıştır. Varimax faktörler arasındaki ayrımı daha net hale getirdiği için (Can, 2018) tercih edilmiştir. Faktör analizinde faktör sayısının belirlenmesi için Kaiser değeri ve çizgi grafiğinden yararlanılmıştır. İlk sonuçlara göre özdeğer 1 ve üzeri olan 16 faktörlü bir yapı oluşmuştur. Sonuçlardan hareketle birden fazla maddede ortak yük taşıyan maddeler ve düşük faktör yüküne sahip maddeler ($>.30$) ölçekten çıkarılmıştır. Bu kapsamda maddeler tek tek çıkarılmış, değerler incelenmiştir. Madde çıkarma işlemi sonrasında sonuçlar yeniden analiz edilmiştir. Faktör sayısı belirleme işleminde çizgi grafiğinden de faydalanılmıştır. Çizgi grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeği çizgi grafiği

Şekil 1’ de görüldüğü üzere üçüncü noktadan sonra grafik yatay seyretmektedir. Madde eleme ve çizgi grafiği incelemeleri sonrasında ölçeğin 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeği oluşturan maddeler ve ölçeğin psikometrik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

No	Madde	1.Faktör yükü	2.Faktör yükü	3.Faktör yükü	Ortak faktör varyansı
50	Sınıf arkadaşlarım özelime/mahremiyetime saygı duyuyor.	,727			,561
10	Sınıf arkadaşlarım bana saygılı davranırlar.	,696	,376		,634
51	Sınıfta benimle dalga geçilmiyor.	,667			,478
23	Sınıfta kendimi korunmuş hissediyorum.	,647			,520
24	Sınıfımın olumlu bir ortam olduğuna inanıyorum.	,588			,424
3	Sınıfta soru sorma konusunda rahatım.		,766		,591
1	Sınıfta düşüncelerimi ve duygularımı ifade ederken kendimi güvende hissediyorum.		,648		,430
7	Sınıfta görüşlerime değer verilir.	,379	,559		,495
2	Öğretmenim söyleyeceklerimi dinler.			,713	,545
41	Bana liderlik etme veya sorumluluk alma fırsatları veriliyor.			,658	,554
44	Okulda fiziksel/temel ihtiyaçlarım (açlık, susuzluk, dinlenme gibi) dikkate alınır.			,617	,505
KMO=,815					
Bartlett test of Sphericity: 412,192; sig.: ,000					
Varyans açıklama oranı: % 52,152					
Öz değer		2,453	1,722	1,562	
Croanbach alpha (Ölçeğin tamamı: ,767)		,724	,544	,512	

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde ilkökul öğrencileri için öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeğinin 11 maddeden ve 3 alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. İlk faktörün özdeğeri 2,453, ikinci faktörün özdeğeri 1,722, üçüncü faktörün özdeğeri 1,562’dir. Ölçekte birinci faktörün Croanbach Alpha değeri ,724, ikinci faktörün Croanbach Alpha değeri ,544, üçüncü faktörün Croanbach Alpha değeri ,512’dir. Cronbach alfa testi sonucunda ölçeğin genel güvenilirliği ,767 olarak bulunmuştur. Bujang vd., (2018) çalışmalarında Croanbach Alpha değerinin 0,5 olarak ayarlanmasını önermiştir. Taber (2018) farklı çalışmalardaki Croanbach Alpha değerlerini yorumladığı çalışmada $\alpha > 0,45$ değerini kabul

edilebilir olarak tanımlamıştır. Özellikle madde sayısının az olduğu çalışmalarda Croanbach Alpha değerinin düşük çıkmasının normal olduğunu da eklemiştir. Maddelerin toplam yük değerleri ,559 ile ,766 arasında değişmektedir.

Ölçekte 50,10,51,23,24 numaralı birinci faktöre ait maddeler öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini güven, saygı ve olumlu bir ortamda hissetmelerini yansıttığından birinci faktöre “sınıf iklimi ve güven” adı verilmiştir. 3,1 ve 7. maddeler öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade edebildiğini ve ifade ederken kendini güvende hissettiğinin altını çizdiğinden “ifade özgürlüğü ve güven” adı verilmiştir. 2, 41 ve 44 numaralı maddeler öğrencinin öğrenme ortamında destek ve fırsatlardan yararlanmasını ifade ettiğinden “destek ve fırsatlar” olarak adlandırılmıştır.

Modelin varyans açıklama oranının %52,152; faktör yüklerinin 0,4 ve üstü, ölçeğin tamamının Croanbach Alpha değerinin ,767, faktörlerin özdeğerlerinin 1 üzeri olması, her faktörde en az 3 madde bulunması, iki faktörde yer alan maddelerde faktörlerden alınan yük arasındaki farkın 0,1 ve üstü olması, faktörü oluşturan maddelerin birbiriyle bağlantılı olması ölçeğin açıklayıcı faktör analizinin geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemektedir (Büyüköztürk, 2014; Can, 2018; Cohen vd., 2021). Ölçeği oluşturan faktörler ve maddeler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokul öğrencileri için öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeği faktörler ve ilişkili olduğu maddeler

Faktörler	Maddeler	Yeni madde numarası
1. Faktör (Sınıf İklimi ve Güven)	Sınıf arkadaşlarım özelime/mahremiyetime saygı duyuyor.	1
	Sınıf arkadaşlarım bana saygılı davranırlar.	2
	Sınıfta benimle dalga geçilmiyor.	3
	Sınıfta kendimi korunmuş hissediyorum.	4
	Sınıfımın olumlu bir ortam olduğuna inanıyorum.	5
2. Faktör (İfade Özgürlüğü ve Güven)	Sınıfta soru sorma konusunda rahatım.	6
	Sınıfta düşüncelerimi ve duygularımı ifade ederken kendimi güvende hissediyorum.	7
	Sınıfta görüşlerime değer verilir.	8
3. Faktör (Destek ve Fırsatlar)	Öğretmenim söyleyeceklerimi dinler.	9
	Bana liderlik etme veya sorumluluk alma fırsatları veriliyor.	10
	Okulda fiziksel/temel ihtiyaçlarım (açlık, susuzluk, dinlenme gibi) dikkate alınır.	11

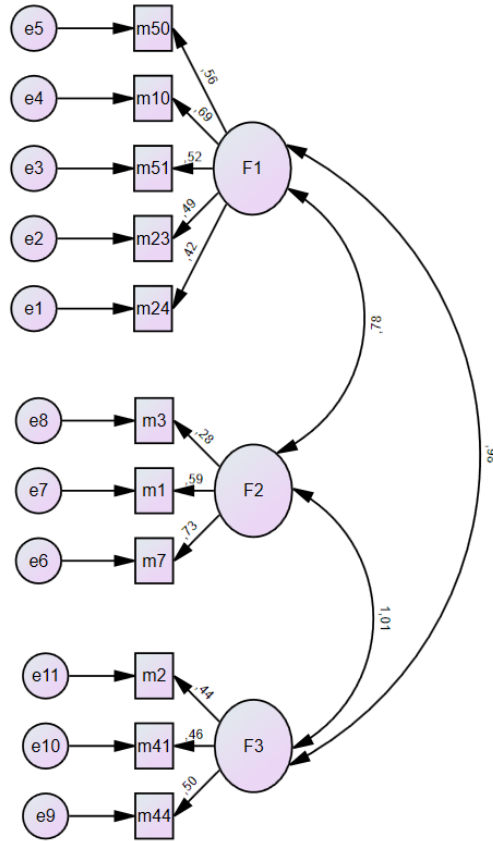
Doğrulayıcı faktör analizi

Yapının doğrulanması amacıyla, açıklayıcı faktör analizinden elde edilen modele dayanarak AFA analizinden kalan 208 öğrencinin veri seti kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için SPSS Amos programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi öncesinde veri setinin analiz için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Veri setinin dağılımının normal olduğu, çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Model uygunluğunun belirlenmesinde Lamm vd. (2020) ve Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) tarafından önerilen uyum iyiliği kriterleri esas alınmıştır. Araştırmadaki ölçekten elde edilen uyum iyiliği sonuçları ile Lamm vd. (2020) ve Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) tarafından önerilen değerler Tablo 4’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. Tavsiye edilen modelin uyum değerleri ve standart uyum ölçütleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Değerleri (İ)	Kabul Edilebilir Uyum (K)	Ölçek Uyum Değerleri	Yorum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1,619	İ
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	0.055	K
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	0.021	İ
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$	0.913	İ
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.935	K

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre χ^2 : 66,390; serbestlik derecesi (df=41, p=0.007) oranının $\chi^2/df=1.619$ değeri ile iyi uyum değer aralığında bulunduğunu ortaya koymaktadır. Kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA= 0.055) kabul edilebilir uyum değerler aralığında yer almaktadır. Standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR=0.021), karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI=0.935) değeri ve Tucker Lewis indeksi (TLI=0.913) değerleri de modelin veriye iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Sonuçların iyi ve kabul edilebilir sınır aralığında olmaları ilkökul öğrencileri için öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeğinin faktör yapısını doğrulamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilkökul öğrencileri için öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeğinin maddelerine ilişkin path diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.

**Şekil 2.** Öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeğine ilişkin Path diyagramı

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin 3 faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Değerler ölçeğin ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamında duyuşsal güvenliklerini ölçebileceğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamında duyuşsal güvenliklerini tespit etmek amacıyla 11 maddeden meydana gelen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek faktör analizleri için 412 ilkökul öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizleri sonucu ölçeğin psikometrik özellikleri incelendiğinde 11 maddeden oluştuğu ve üçlü likert tipinde olduğu görülmektedir. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçekten en az 11 en fazla 33 puan alınabilmektedir. Öğrencinin ölçekten aldığı puan arttıkça öğrenme ortamına olan güveni de artmaktadır. Ölçekle ilgili genel değerler incelendiğinde toplam varyans açıklama oranının %52,152 olduğu görülmektedir. Ölçeğin KMO değeri ,815'tir. Shrestha (2021) KMO değerinin 0,8 ve 1,0 arasında olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin Shrestha'nın (2021) tavsiye ettiği aralıkta oluşu veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genel croanbach alpha değerinin ,724 olması güvenilir olduğunu göstermektedir. Lamm vd. ve Streiner (2013)'e göre değerin 0,70 ve üzeri olması iyi olarak yorumlanmaktadır.

Ölçek 3 faktörden oluşmaktadır. Faktörler ilişkili olduğu maddelerin içeriğine uygun olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörle ilişkili maddeler öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini güven, saygı ve olumlu bir ortamda hissetmelerini yansıttığından "sınıf iklimi ve güven"; ikinci faktöre ilişkin maddeler öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade edebildiğini ve ifade ederken kendini güvende hissettiğinin altını çizdiğinden "ifade özgürlüğü ve güven"; üçüncü faktörle ilişkili maddeler öğrencilerin öğrenme ortamında destek ve fırsatlardan yararlanmasını ifade ettiğinden "destek ve fırsatlar" olarak isimlendirilmiştir. Faktör isimleri ve içeriğindeki maddelerin mevcut literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. De Neve vd. (2023), Jenkins vd. (2018), Romano vd. (2021) ve Valiente vd. (2020) duyuşsal güvenliğin güven algısı, duygusal ifade ve açıklık, duygu düzenleme, öğretmen desteği algısı, akran ilişkileri, sosyal uyum, sınıfın genel duygusal tonu gibi alt boyutlarla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Ölçekteki alt boyutlar ve içerikleri alanyazındaki duyuşsal güvenlik algısı ile örtüşmektedir. Örnek vermek gerekirse ölçekte yer alan "Sınıfta benimle dalga geçilmiyor" ifadesi Valiente vd. (2020) ve Jenkins vd.'nin (2018) duyuşsal güvenliğin akran ilişkileri ve sosyal uyum boyutlarıyla ilişkilidir. Yine sınıfta düşüncelerimi ve duygularımı ifade ederken kendimi güvende hissediyorum ifadesi Valiente vd. (2020) ve De Neve vd.'nin (2023) duyuşsal güvenlik algısında üzerinde durdukları duygusal ifade ve açıklık boyutuyla ilişkilidir.

325

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin bulguları, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli olduğunu kanıtlamaktadır. Psikometrik özellikleri ölçeğin ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme ortamında duyuşsal güvenliklerini ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin uygulanması sonrasında elde edilecek verilerle öğrencilerin öğrenme ortamında duyuşsal güvenliğini olumsuz yönde etkileyebilecek değişkenlerin analizinin eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ve dolaylı olarak öğrenci başarısının arttıracağı düşünülmektedir. İlkokulun akademik bir basamaktan çok sosyo-pedagojik bir oryantasyon süreci olması nedeniyle öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini duyuşsal açıdan güvenli hissetmeleri önem taşımaktadır.

Araştırmanın sınırlılıkları ve öneriler şu şekilde sıralanabilir. Araştırma Adıyaman ilinde öğrenim gören ilkökul öğrencileriyle sınırlıdır. Veriler öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı olup düşüncelerini olduğu gibi ifade ettikleri düşünülmektedir. Duyuşsal güvenlik ölçeği sadece bu ölçekte yer alan maddelerle sınırlıdır. Araştırma sonuçlarından hareketle birtakım önerilerde bulunulabilir. Araştırmacılara aynı ölçeği farklı eğitim kademeleri için geliştirmeleri tavsiye edilebilir. Duyuşsal güvenlik ile cinsiyet, yaş, akademik başarı gibi değişkenlerin ilişkisi araştırılabilir. Eğitsel müdahalelerin etkisini ölçmek için ölçek kullanılabilir. Uygulayıcılar sınıf iklimini değerlendirme, anlama ve eğitim ortamlarını iyileştirme amacıyla ölçekten faydalanabilir.

Kaynakça

- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 32–43.
- Arpacı, M. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(1), 151–174.

- Aydın, S., Boz, Y., Sungur, S. ve Çetin, G. (2012). Kimya öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik tercihlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 36-47.
- Aygören, F. ve Saracaoğlu, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri (Çine ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 194-223.
- Bay, E., Kaya, H. İ. ve Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *Education Sciences*, 5(2), 646-664.
- Bujang, M. A., Omar, E. D., & Baharum, N. A. (2018). A review on sample size determination for Cronbach's alpha test: A simple guide for researchers. *The Malaysian Journal of Medical Sciences: MJMS*, 25(6), 85.
- Bulut, S. (2010). Depremi direk olarak yaşayan ve okulları yıkılan çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin ve alt boyutlarının üç yıllık boylamsal incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(66), 87-100.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Cabı, E. ve Gülbahar, Y. (2013). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkililiğinin ölçülmesi için bir ölçek geliştirme çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 11-26.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Carpenter, S. (2017). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Closs, L., Mahat, M., & Imms, W. (2022). Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environments Research*, 25(1), 271-285. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09388-4>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2011). *Marital conflict and children*. The Guilford Press.
- Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2020). School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: A longitudinal study. *Journal of School Health*, 90(3), 182-193. <https://doi.org/10.1111/josh.12867>
- Davies, P. T., & Forman, E. M. (2002). Children's patterns of preserving emotional security in the interparental subsystem. *Child Development*, 73(6), 1880-1903. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00511>
- Davies, P. T., Hentges, R. F., & Sturge-Apple, M. L. (2016). Identifying the temperamental roots of children's patterns of security in the interparental relationship. *Development and Psychopathology*, 28(2), 355-370. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000464>
- Davies, P. T., & Martin, M. J. (2013). The reformulation of emotional security theory: The role of children's social defense in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 25, 1435-1454. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000709>
- De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truys, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 273-286. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>
- Demirtaş, B., Oğuz, Y., Üredi, L. ve Akbaşlı, S. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamları değerlendirmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 235-245.
- Demir Yıldız, C. ve Demir Öztürk, E. (2023). Eğitim ve çocuk özelinde Kahramanmaraş depremleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(12), 1649-1664. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1337>
- Doğan, S., Aslanboğa, A. ve Karabağ, Ş. (2024). 6 Şubat 2023 depremlerinin velilerin gözüyle öğrenci eğitim süreçlerine etkisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 16(2), 137-152. <https://doi.org/10.55978/sobiadsbd.1366151>
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-120.
- Erdoğan, İ. ve Polat, M. (2017). Okullarımız yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ne kadar sahip? Ortaokul öğrencilerinin algıları üzerine boylamsal bir bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 608-619.
- Ergün, E. ve Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-33.

- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilköğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529–551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Eroğlu, Ö. ve Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387–397.
- Gilbert, G. E., & Prion, S. (2016). Making sense of methods and measurement: Lawshe's content validity index. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(12), 530–531. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.08.003>
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159–1177.
- Hacıömeroğlu, G. ve Elmalı, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan öğrenmeye yönelik tutum, öz yeterlik ve öğrenme ortamı algıları: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 65–87.
- Hiğde, E. ve Aktamış, H. (2021). Probleme dayalı harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğinin ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 81–103.
- Jenkins, L. N., Fredrick, S. S., & Wenger, J. (2018). Peer victimization and social-emotional outcomes: The role of teacher and peer support. *Aggressive Behavior*, 44(2), 176–184. <https://doi.org/10.1002/ab.21743>
- Kara Erol, H. (2022). Eğitimde pedagojik inovasyon. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 5(2), 77–83.
- Karbeyaz, A. ve Yıldırım, İ. (2024). Kahramanmaraş merkezli depremin eğitim, öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 1987–2012. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1420855>
- Kassab, S. E., Rathan, R., Taylor, D. C. M., et al. (2024). The impact of the educational environment on student engagement and academic performance in health professions education. *BMC Medical Education*, 24, 1278. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06270-9>
- Korkmaz, B. C., & Güney Karaman, N. (2024). Path to academic achievement: Social-emotional learning. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1295–1329. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1258547>
- Korkmaz, F., Akyar, I. ve Şahin, N. E. (2017). Öğrenme ortamı olarak huzurevi: Öğrenci gözü ile değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 29–33.
- Kurt, U. ve Bayar, M. F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve derse katılımlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 140–150.
- Küçüközer, H., Ayverdi, L. ve Eğdir, S. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(3), 671–688.
- Lacoe, J. (2020). Too scared to learn? The academic consequences of feeling unsafe in the classroom. *Urban Education*, 55(10), 1385–1418. <https://doi.org/10.1177/0042085916674066>
- Lamm, K. W., Lamm, A. J., & Edgar, D. (2020). Scale development and validation: Methodology and recommendations. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 27(2), 24–35.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25–40.
- Olpak, Ö. G. Y. Z. ve Çakmak, E. K. (2009). E-öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk ölçeğinin uyarlama çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 142–160.
- Onat, G., Dinç, H., Günaydın, S. ve Uğurlu, F. (2016). Çocukluk döneminde yaşanan ihmal veya istismarın benlik saygısına etkisinin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 9–15. <https://doi.org/10.17681/hsp.61140>
- Özdinçer Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218–227.
- Özkök, A., Yurdugül, H. ve Aşkar, P. (2011). Çevrimiçi öğrenme ortamları ölçeği’nin faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 159–175.
- Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: A systematic review. *BMC Public Health*, 25, 54. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334–344.

- Salmerón, R., García, C., & García, J. (2020). Overcoming the inconsistencies of the variance inflation factor: A redefined VIF and a test to detect statistical troubling multicollinearity. *Arxiv Preprint Arxiv:2005.02245*.
- Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American journal of Applied Mathematics and statistics*, 9(1), 4-11.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Sürsavur, L. ve Demirel, K. M. (2018). Okullarda çocuk ihmal ve istismarı. *Sosyal Hizmet*, 63-74.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Talu, E. ve Gençtanırım Kurt, D. (2022). Covid-19 salgınının çocuklar üzerindeki akademik ve psiko-sosyal etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 172-189.
- Tanhan, F. ve Mukba, G. (2015). Depreme ilişkin algının deprem yaşayan ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1581-1601.
- Tunçer, A. A. ve Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasındaki ilişki. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 9(2), 75-96.
- Upendra, S., Abbaiah, R., & Balasiddamuni, P. (2023). Multicollinearity in multiple linear regression: Detection, consequences, and remedies. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 11(9), 1047-1061.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578-594.
- Yelken, T. Y., Üredi, L., Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği geliştirme çalışması: Bir ölçek revizyonu. *Education Sciences*, 8(2), 285-307.
- Yıldırım, F. S. (2017). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 15-24.

Extended Abstract

Introduction

Affective safety refers to an individual's perception of being emotionally safe within social environments and close relationships. The concept emphasizes that children require not only physical but also emotional safety in order to develop healthy patterns of interaction. Recent research highlights the role of affective safety not only within the family context but also in school settings and peer relations. Children's previous experiences may shape their social defense systems, leading to variations in how they react to different social environments. Consequently, a child may feel highly secure within the family while displaying defensive or withdrawn behaviors in peer interactions at school. Understanding children's affective safety across different social contexts is essential for supporting their emotional development, social adjustment, and overall well-being. Primary education marks the beginning of compulsory schooling in Türkiye, and because preschool education is not mandatory, many children encounter structured school environments for the first time at the primary level. Therefore, students' ability to adapt to the school environment and their sense of emotional safety are critical determinants of the effectiveness of the teaching-learning process. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement instrument to assess primary school students' levels of affective safety within learning environments.

Method

This study was designed as a scale-development research project. The development process consisted of establishing the conceptual framework, generating an item pool, obtaining expert feedback, conducting a pilot study, and performing validity and reliability analyses, including exploratory and confirmatory factor analyses, to construct the final scale. Two independent samples were formed for the exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). Data were collected from 438 students using simple random sampling. Of these, 230 students were randomly assigned to the EFA sample and 208 to the CFA sample. An initial pool of 65 items was generated based on literature reviews and student compositions. These items were reviewed by a panel of experts consisting of five academics from relevant fields and three primary school teachers. Following the expert evaluations, the item pool was reduced to 51 items. Considering the age group, a three-point Likert scale ("Agree," "Undecided," "Disagree") was used. No negatively worded items were included in the instrument.

Findings

The exploratory factor analysis results indicated that the Affective Safety Scale for Learning Environments for primary school students consisted of 11 items and three factors. The eigenvalues for the factors were 2.453, 1.722, and 1.562, respectively. The Cronbach's alpha coefficients were .724 for the first factor, .544 for the second factor, and .512 for the third factor. The overall reliability coefficient of the scale was .767. Item loadings ranged from .559 to .766. The model explained 52.152% of the total variance. Factor loadings above .40, eigenvalues exceeding 1, the presence of at least three items per factor, and item-factor loading differences of .10 or more for items loading on two factors all support the structural validity of the scale. The internal consistency coefficients further indicate that the scale demonstrates acceptable reliability for research purposes. For the confirmatory factor analysis, model fit was evaluated using the criteria recommended by Lamm et al. (2020) and Schermelleh-Engel and Moosbrugger (2003). The results revealed that $\chi^2 = 66.390$ ($df = 41$, $p = .007$), with a χ^2/df ratio of 1.619, indicating good model fit. The root mean square error of approximation (RMSEA = .055) fell within the acceptable range. The standardized root mean square residual (SRMR = .021), comparative fit index (CFI = .935), and Tucker-Lewis index (TLI = .913) showed that the model exhibited a good level of fit to the data. The fact that the results are good and within the acceptable range confirms the factor structure of the learning environment affective safety scale for primary school students.

Results

In this study, an 11-item scale was developed to assess primary school students' affective safety in the learning environment. Factor analysis revealed that the scale's psychometric properties were 11 items and a three-point Likert-type scale. To confirm the structure identified through exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted, and the χ^2/df , RMSEA, SRMR, TLI, and CFI

values were found to fall within acceptable and good fit ranges. The minimum score for the scale is 11 and the maximum is 33. As a student's score increases, their confidence in the learning environment also increases. Exploratory and confirmatory factor analysis results confirm the model's three-factor structure. The values indicate that the scale can measure the emotional safety of primary school students in the learning environment.

EK 1. İlkokul Öğrencileri İçin Öğrenme Ortamı Duyuşsal Güvenlik Ölçeği

Madde Numarası	Maddeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	Sınıf arkadaşlarım özelime/mahremiyetime saygı duyuyor.			
2	Sınıf arkadaşlarım bana saygılı davranırlar.			
3	Sınıfta benimle dalga geçilmiyor.			
4	Sınıfta kendimi korunmuş hissediyorum.			
5	Sınıfımın olumlu bir ortam olduğuna inanıyorum.			
6	Sınıfta soru sorma konusunda rahatım.			
7	Sınıfta düşüncelerimi ve duygularımı ifade ederken kendimi güvende hissediyorum.			
8	Sınıfta görüşlerime değer verilir.			
9	Öğretmenim söyleyeceklerimi dinler.			
10	Bana liderlik etme veya sorumluluk alma fırsatları veriliyor.			
11	Okulda fiziksel/temel ihtiyaçlarım (açlık, susuzluk, dinlenme gibi) dikkate alınır.			

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Yönetsel Mobbing Davranışlarının Kurum Türlerine Göre Analizi

Analysis of Managerial Mobbing Behaviors Experienced by Preschool Teachers Across Different Types of Institutions

Engin İŞ¹
Yazgül ÖZGÜN²

doi: 10.38089/iperj.2025.236

Geliş Tarihi: 04.06.2025

Kabul Tarihi: 16.10.2025

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı, farklı kurumsal yapılarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticileri tarafından maruz bırakıldıkları mobbing davranışlarını yönetsel açıdan incelemek ve bu davranışların öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Artuklu ilçesindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve mobbing deneyimi yaşamış 15 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar; ilkokullara bağlı anasınıflarında, bağımsız anaokullarında ve özel okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerden, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılara ulaşımda kolayda örnekleme yaklaşımı da dikkate alınmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı mobbing davranışlarının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve yapısal faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bağımsız anaokullarında yönetsel baskı, evrak yükü ve iletişim sorunlarının öne çıktığı; özel kurumlarda ise mobbingin daha çok psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları olarak yansıdığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin maruz kaldığı mobbingin niteliği ve etkisinin, kurum türü ve yönetim kültürüyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yönetsel mobbing, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi kurum türü, nitel araştırma, psikolojik baskı

Abstract: The aim of this study is to examine, from an administrative perspective, the mobbing behaviors experienced by preschool teachers working in different institutional structures and to reveal the impact of these behaviors on them. The research was conducted using the phenomenological approach, one of the qualitative research designs. The participants of the study consisted of 15 preschool teachers who experienced mobbing during the 2024-2025 academic year and were working in public and private preschool institutions in the Mardin district of Artuklu province. The participants were selected using the criterion sampling method and consisted of teachers working in preschool classes within primary schools, independent kindergartens, and private preschool institutions. Convenience sampling was also taken into consideration when accessing the participants. The research findings indicate that the mobbing behaviors encountered by preschool teachers are not only related to individual factors but are also associated with institutional and structural dynamics. In independent kindergartens, issues such as administrative pressure, excessive paperwork, and communication problems were more prominent, whereas in private institutions, mobbing was more often reflected in psychological and physical health problems. These results reveal that the nature and impact of mobbing experienced by teachers are directly related to the type of institution and the prevailing management culture.

Keywords: Managerial mobbing, preschool teachers, preschool institution types, qualitative research, psychological pressure

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Türkiye, enginis@artuklu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4304-0662>

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yazgul496@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-9733-5814>

Giriş

Eğitim kurumları, bilgi aktarımının ötesinde, yoğun sosyal ilişkilerin yaşandığı, hiyerarşik rollerin belirgin olduğu ve örgütsel dinamiklerin sürekli değiştiği yapılardır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu kurumlarda öğretmenlerin mesleki verimliliği ve motivasyonu yalnızca bireysel faktörlere değil, aynı zamanda okul iklimi, örgütsel yapı ve yöneticilerin tutumlarına da yakından bağlıdır (Aydın, 2010). Yönetimsel uygulamalar, öğretmenlerin kurumsal bağlılığını, mesleki doyumunu ve iş performansını doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer alır (Akın vd., 2024).

Son yıllarda eğitim ortamlarında öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesini olumsuz etkileyen önemli bir örgütsel sorun olarak “mobbing” (iş yerinde psikolojik taciz) kavramı öne çıkmaktadır (Einarsen vd., 2011; Nielsen ve Einarsen, 2018). Mobbing; bireyin sistematik biçimde dışlanması, küçümsenmesi, değersizleştirilmesi ya da adaletsiz uygulamalara maruz bırakılması gibi davranışları kapsar. Bu durum, öğretmenlerde tükenmişlik, düşük iş doyumu, örgütsel sessizlik ve meslekten ayrılma eğilimi gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (İş ve Güçlü, 2024; Kazak ve Gündoğdu, 2023; Özküşçu ve İhtiyaroğlu, 2021).

Okul öncesi öğretmenleri, eğitim hiyerarşisindeki konumları, sınırlı karar yetkileri ve ailelerle yoğun iletişim gerektiren rollerinden dolayı yönetimsel mobbinge karşı daha kırılgan bir grubu temsil etmektedir (Çelebi ve Taşçı, 2014; İş ve Doğan, 2024). Yöneticilerin görev dağılımında adaletsizlik yapması, öğretmeni toplantılardan dışlaması, geri bildirim süreçlerinde kasıtlı olarak değersizleştirilmesi ya da mesleki gelişim fırsatlarını sınırlaması bu tür mobbing davranışlarına örnek teşkil etmektedir. Bu uygulamalar, öğretmenlerin psikolojik iyilik hâlini zedelerken okul iklimini de olumsuz yönde etkilemektedir (Kazak ve Gündoğdu, 2023; Leymann, 1996).

Kuramsal açıdan, yönetimsel mobbingin hem bireysel hem de örgütsel dinamiklerden beslendiği belirtilmektedir (Kocaoğlu ve Demirdağ, 2022). Sosyal Etkileşim Kuramı, mobbingin güç dengesizliklerinden ve çatışmalı ilişkilerden kaynaklandığını; Örgütsel Davranış Kuramı, liderlik tarzı ve kurum kültürünün belirleyici olduğunu; Örgütsel Adalet Kuramı ise adil olmayan yönetim uygulamalarının mobbing davranışlarını tetiklediğini ileri sürmektedir (Avolio ve Gardner, 2005; Einarsen, 2000; Greenberg, 1990; Duffy ve Sperry, 2012). Bu çerçevede, okul yöneticilerinin otoriter, dışlayıcı veya adaletsiz tutumları öğretmenler üzerinde ciddi psikolojik ve mesleki baskılar yaratabilmektedir (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008).

Literatürde mobbing konusundaki çalışmaların büyük çoğunluğu ilkökul ve ortaöğretim düzeyine odaklanırken, okul öncesi kurumlara ilişkin araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (İş ve Akdeniz, 2024). Oysa kurum türü (resmî, bağımsız, özel) yönetim anlayışını, örgütsel kültürü ve çalışanlar arası ilişkileri doğrudan etkileyerek mobbing deneyimlerinin niteliğini şekillendirmektedir (Bayar, 2021). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin farklı kurum türlerinde yöneticiler tarafından maruz kaldıkları mobbing davranışlarının yönetimsel açıdan incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Mardin ili Artuklu ilçesindeki resmî, bağımsız ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkilerinde maruz kaldıkları mobbing davranışlarını yönetimsel uygulamalar, okul iklimi ve örgütsel kültür çerçevesinde değerlendirmektir. olgubilim yaklaşımla yürütülen bu nitel araştırmada, öğretmenlerin mobbing deneyimlerine ilişkin algıları, bu davranışların mesleki yaşamlarına etkileri ve başa çıkma stratejileri incelenmiştir. Çalışmanın, okul öncesi kurumlarda daha adil, destekleyici ve sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturulmasına yönelik farkındalık ve politika geliştirme sürecine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

“Okul öncesi öğretmenleri, farklı kurumsal yapılarda yöneticilerinden gördükleri mobbing davranışlarını nasıl tanımlıyorlar ve bu deneyimler mesleki hayatlarını nasıl etkiliyor?”

Alt Sorular:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları farklı kurum türlerinde (bağımsız anaokulu, ilkökula bağlı anasınıfı, özel anaokulu) karşılaştıkları yönetimsel mobbing davranışları hangi temalar altında toplanmaktadır ve bu temalar kurum türüne göre nasıl farklılaşmaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenleri, çalıştıkları kurum türüne göre yöneticileriyle karşılaştıklarında mobbing davranışlarına ne sıklıkla maruz kalmaktadırlar?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre mesleki gelişim, yetersizlik, motivasyon eksikliği ve meslekten soğuma durumları nasıl farklılık göstermektedir?
4. Okul öncesi öğretmenleri, çalıştıkları kurum türüne göre mobbingin psikolojik ve fiziksel etkilerini nasıl deneyimlemektedir?
5. Okul öncesi öğretmenleri, çalıştıkları kurum türüne göre mobbing ve yönetsel baskılarla başa çıkmak için hangi yöntemleri kullanmaktadır?
6. Öğretmenler, çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları mobbing sorunlarına karşı hangi çözüm önerilerini sunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan "Olgubilim" deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin farkında oldukları ancak anlamlandırmakta güçlük çektikleri ya da derinlemesine açıklayamadıkları yaşantı ve deneyimlere ilişkin anlamları ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2021). Bu bağlamda, araştırmanın temel odağını okul öncesi öğretmenlerinin mobbing deneyimleri oluşturmaktadır. Olgubilim deseni, katılımcılar tarafından fark edilen ancak yeterince ifade edilememiş ya da tam olarak anlaşılmamış yaşantıların çözülmesi açısından uygun bir yöntem sunar. Ayrıca bu desen, araştırmacıların tamamen yabancıları olmadıkları ancak anlam boyutuyla tam olarak kavrayamadıkları olguların sistematik biçimde incelenmesine de olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiş, ayrıca katılımcılara ulaşımda kolaylık sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilirlik ilkesi de dikkate alınmıştır (Berg ve Lune, 2019; Patton, 2014). Ölçüt olarak mobbing deneyiminin yaşanmış olması esas alınmıştır. Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında XXX ili XXX ilçesindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise farklı kurum türlerinde görev yapan ve mobbing deneyimi yaşayan toplam 15 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu, her biri farklı kurumsal yapıyı temsil edecek biçimde; ilkökula bağlı anasınıflarında, bağımsız anaokullarında ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan beşer öğretmenden oluşacak şekilde dengeli biçimde yapılandırılmıştır. Katılımcı sayısı, nitel araştırmalarda önerilen 5-25 kişi (Creswell, 2021) ve 1-20 kişi (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) aralığında yer almakta olup yeterli kabul edilmektedir. Ayrıca kurum türü ve cinsiyet dağılımında denge sağlanarak farklı bağlamlardaki mobbing deneyimlerine ilişkin derinlemesine ve karşılaştırmalı bir bakış açısı elde edilmesi hedeflenmiştir. Katılımcı Kodları: B – Bağımsız Anaokulu, İ – İlkokula Bağlı Anasınıfı, Ö – Özel Anaokulu

Tablo 2. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılım

Değişkenler	Alt değişkenler	f
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	7
Yaş	25-35	5
	36-45	8
	46 ve üzeri	2
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	3
	6-10 Yıl	4
	11-15 Yıl	4
	16-20 Yıl	3
	21 ve üzeri Yıl	1
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	5
	İlkokula bağlı Anasınıfı	5
	Özel Anaokulu	5

Araştırmaya katılan 15 okul öncesi öğretmenin demografik özellikleri incelendiğinde, 8'i kadın, 7'si erkek olup cinsiyet dağılımı dengelidir. Yaş gruplarında çoğunluk 35-45 (f=8) arasında, ardından 25-35 (f=5) ve 46+ (f=2) yer almaktadır. Hizmet süresi bakımından ise en yoğun grup 6-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerdir (f=8); 1-5 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresi olanlar eşit sayıda (f=3), 21 yıl ve üzeri ise yalnızca 1 kişidir. Okul türü açısından ise bağımsız anaokulu, ilkokula bağlı anasınıfı ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan 5'er öğretmen yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Seidman, 2006). Görüşme formunun geliştirilme süreci birkaç aşamada gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, okul öncesi öğretmenlerinin yönetsel mobbing deneyimlerini konu alan yerli ve yabancı literatür incelenmiş; öğretmenlerin yöneticilerle ilişkileri, örgütsel iletişim biçimleri ve mobbingin yansımalarıyla ilgili kavramsal temalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma amacıyla uyumlu olacak şekilde 10 açık uçlu soru tasarlanmıştır.

İkinci aşamada, hazırlanan soruların kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla iki alan uzmanı (biri eğitim yönetimi, diğeri psikolojik danışmanlık alanında) görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan, soruların dil anlaşılabilirliği, araştırma amacına uygunluğu ve tekrar içerip içermediğine dair değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Uzman görüşleri sonucunda dört soru formdan çıkarılmıştır. Örneğin, “Okul yöneticinizin kişilik özelliklerini nasıl tanımlarsınız?” sorusu araştırmanın odağını yöneticinin bireysel özelliklerine kaydırıldığı için elenmiştir. Benzer şekilde, “Okulunuzda yaşanan çatışmalar genellikle hangi nedenlerden kaynaklanmaktadır?” sorusu çalışmanın mobbing temasıyla dolaylı ilişkilendirildiğinden çıkarılmıştır. Buna karşılık, yönetsel mobbing davranışlarını, öğretmenlerin mesleki tutumlarını ve çözüm önerilerini doğrudan irdeleyen altı soru formda tutulmuştur.

Üçüncü aşamada, formun ön uygulaması üç öğretmenle gerçekleştirilmiş; dil ve ifade anlaşılabilirliği üzerine geri bildirim alınmıştır. Gerekli küçük düzeltmeler yapıldıktan sonra form son hâlini almıştır (Creswell, 2021; Patton, 2014).

Aşağıda görüşme formunda yer alan bazı örnek sorular sunulmuştur:

- Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Çalıştığınız kurumda yöneticilerden kaynaklandığını düşündüğünüz mobbing davranışlarına tanık oldunuz mu? Olduysanız bu durumu nasıl tanımlarsınız?
- Bu tür yönetsel davranışlar mesleki motivasyonunuzu ve iş doyumunuzu nasıl etkiliyor?
- Mobbing olarak değerlendirilebilecek durumlarla karşılaştığınızda hangi yollarla başa çıkmaya çalışıyorsunuz?
- Okul yöneticilerinin bu tür durumları önleyebilmek için hangi adımları atmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?

Tüm bu süreç, araştırmanın içerik geçerliliğini ve veri toplama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla titizlikle yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlerle yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların anonimliği korunmuş, görüşmeler ses kaydı ile alınmış ve ardından yazıya dökülmüştür (Merriam, 2015). Görüşmelerin her biri ortalama 30-40 dakika sürmüştür.

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. İçerik analizi süreci; (1) verilerin okunması ve ön kodların oluşturulması, (2) benzer kodların gruplandırılarak kategorilere dönüştürülmesi, (3) kategoriler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve (4) bu kategorilerden temaların türetilmesi aşamalarını içermektedir (Patton, 2014).

Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş; tutarlılığı sağlamak amacıyla karşılaştırmalı kodlama yapılmış ve görüş birliği oranı %90 olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda öğretmen görüşlerinden elde edilen anlamlı örüntüler doğrultusunda dört ana tema belirlenmiştir:

1. Mesleki gelişim ve motivasyon,
2. Yönetimsel destek ve iletişim,
3. Çalışma ortamı ve kurumsal koşullar,
4. Kişisel ve duygusal deneyimler

Bu temalar, öğretmenlerin görüşme sürecinde öne çıkan ortak deneyimlerini ve algılarını temsil etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde geçerliliği ve güvenirliliği, araştırmacının tarafsızlığı, şeffaf raporlama süreci ve verilerin sistematik analiziyle desteklenmiştir (Creswell, 2021). Guba ve Lincoln (1994), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik yerine “inandırıcılık (trustworthiness)” kavramını önermekte ve bu kapsamda inanılrlık, tutarlılık, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütlerine vurgu yapmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın inanılrlılığını artırmak amacıyla katılımcı teyidi yapılmış ve bulguların doğruluğunu sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kodlama ve tema listeleri oluşturularak verilerin doğru temsil edilip edilmediği denetlenmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tutarlılığı sağlamak için verilerin analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış, onaylanabilirlik için araştırma süreci boyunca alınan kararlar ve analiz adımları açık biçimde belgelenmiştir. Ayrıca, aktarılabilirliği desteklemek amacıyla katılımcıların doğrudan ifadelerine metin içinde yer verilmiş ve çalışma bağlamı ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

336

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin farklı okul türlerinde deneyimledikleri yönetsel mobbing davranışlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler, tematik içerik analiziyle değerlendirilmiş ve bulgular okul türlerine göre sınıflandırılarak temalar halinde yapılandırılmıştır. Her tema, ilgili alt temalar ve katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir.

A- Katılımcılara “Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları farklı kurum türlerinde (bağımsız anaokulu, ilkokula bağlı anasınıfı, özel anaokulu) karşılaştıkları yönetsel mobbing davranışları hangi temalar altında toplanmaktadır ve bu temalar kurum türüne göre nasıl farklılaşmaktadır?” araştırma sorusuna ilişkin görüşleri tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul türlerine göre öğretmenlerin yönetsel mobbing deneyimlerine ilişkin tematik dağılımı

Çalıştığı kurum	Tema	Alt Tema (Kod)	Katılımcı Görüşü Özeti / İlgili Alıntı	f
Bağımsız Anaokulları	Ağır İş Yüğü	Resmi Evrak Fazlalığı	“Prosedüre çok takılıyorlar... sürekli belgelerin tamamlanması konusunda ısrar edip baskı kuruyorlar.” (B2)	1
		Ders Programı	Aynı görüşle ders programı baskısı da vurgulanıyor.	1
		İstenilen Proje ve Etkinliklerin Fazlalığı	“İdare bizden şu projeyi uygulayalım, bu projede etkinlik hazırlayalım diye diyor...” (B2)	1
		Prosedüre Takılma	Yönetici prosedürlere takılıp sınıf içi eğitime yeterince önem vermiyor.	1
	Adaletsiz Tutumlar	Görmezden Gelinme	“Okulda idare tarafından dışlanıp görmezden geldiğini düşünüyorum.” (B5)	2
		Yalnızlaştırma	Yönetici davranışlarının öğretmeni yalnızlaştırdığı belirtiliyor.	2
	Değersizleştirme	Bilgi ve Evrakların Paylaşılmasında Yok Sayılma	Evrak ve bilgi paylaşımında kopukluk yaşıyor, bu da öğretmenleri zorluyor.	2
			“Müdür yardımcımız bana karşı küçümseyici tavırlar içinde.” (B5)	1
		Kıyaslamak	Öğretmenler zümreler veya diğer öğretmenlerle kıyaslanarak psikolojik baskı altında kalıyor.	1
	Üslup Sorunu	Azarlamak	“Okul idaresinde üslup sorunu var, sürekli emrivaki konuşmalar, yüksekten bakmalar...” (B5)	2
İlkokula Bağlı Anasınıfları	Ağır İş Yüğü	Ders Programı	“Altı saat üst üste çalışıyoruz, hiç mola hakkımız yok.” (İ4)	2
		Resmi Evrak Fazlalığı	Evrak işlerinin yoğunluğu, öğretmenlerin etkinliklere yeterince zaman ayıramamasına yol açıyor.	1
	Çalışma Koşulları	6 Saat Aralıksız Çalışma	“Altı saat boyunca sınıftan çıkmamıza izin verilmiyor.” (İ4)	1
	Üslup Sorunu	Azarlamak	Müdür ve müdür yardımcılarının sert ve baskıcı iletişim tarzı öğretmenleri zorluyor.	2
	Adaletsiz Tutumlar	Kıyaslamak	“Diğer zümrelerle kıyaslanıyorum, bu çok rahatsız edici...” (B3)	1
	Ağır İş Yüğü	Prosedüre Takılma	“Çok evrak isteniyor, bu evraklar yüzünden etkinliklere odaklanamıyoruz.” (İ2)	2
		İstenilen Proje ve Etkinlik Fazlalığı	“Sürekli yeni projeler ve etkinlikler istiyorlar, çocuklarla ilgilenmek zorlaşıyor.” (Ö1)	3
		Mesai Dışı Çalışma	“Mesai saatleri dışında okulda kalmamız isteniyor, ücret ödenmiyor.” (Ö5)	3
	Adaletsiz Tutumlar	Evrak Paylaşılmasında Fikirlerine Değer Verilmemesi	Bilgi paylaşımı eksik, öğretmenler yalnız bırakılıyor.	2
			“Fikirlerimiz dikkate alınmıyor.” (Ö3)	2
		Kıyaslama / Dışlanma	“Zümrelerle kıyaslanmak ve dışlanmak sık yaşanıyor.” (Ö4, İ1)	2
	Üslup Sorunu	Yakınlık / Mesafe Sorunu	Yönetici ile bazı öğretmenler arasında farklı mesafeler var.	1
		Azarlamak	“Üslup ve konuşma tarzları kötü, kendimizi savunma pozisyonunda hissediyoruz.” (Ö3)	1
		Yüksek Sesle Konuşmak / Bağırarak	“Yöneticiler bağırıyor, baskı yapıyor.” (Ö3)	2
Özel Anaokulları	Değersizleştirme	Sürekli Eleştirme	“Sürekli eleştiriliyor, bu çok yorucu.” (Ö3)	3
		Yok Sayılma	“Küçümseyiyor, emrivaki davranışlarla karşılaşıyoruz.” (Ö3, Ö5)	2
		Yalnızlaştırma	Öğretmenler kendilerini yalnız hissediyor.	1

Tablo 2 değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle bağımsız anaokullarında yöneticiler tarafından farklı biçimlerde mobbing ve baskıya maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu mobbing davranışları, genel olarak ağır iş yükü, adaletsiz tutumlar, değersizleştirme ve üslup sorunları temaları altında toplanabilir.

Ağır İş Yükü ve Prosedürlere Takılma Baskısı

Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler, yöneticiler tarafından aşırı prosedür dayatmaları, sürekli evrak talebi ve performans kıyaslamalarına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik özerkliğini sınırlamakta ve tükenmişlik düzeylerini artırmaktadır. Öğretmenler, sınıf içi etkinliklere ve çocuklarla birebir eğitime odaklanmak isterken, yöneticiler sürekli olarak evrakların tamamlanması, prosedürlerin eksiksiz yerine getirilmesi konusunda baskı yapmaktadır. Bağımsız Anaokulları öğretmenleri, prosedürlere aşırı takılma ve belge işlerinde zorlanma nedeniyle hem ağır iş yükü hem de psikolojik baskı altında. Katılımcı (B2) “*prosedüre çok takılıyorlar, belgeler konusunda ısrar edip baskı yapıyorlar*” diyerek bunun sınıf içi etkinliklere negatif etkisini vurguluyor. Bu durum öğretmenlerin asli görevleri olan çocukla birebir ilgilenmeyi zorlaştırıyor.

“Yöneticilerimiz özellikle bağımsız anaokullarında prosedüre çok takılıyorlar ve sınıf içerisindeki etkinlikleri göz ardı ediyorlar. Sürekli belgelerin tamamlanması konusunda ısrar edip baskı kuruyorlar. Sınıf içerisinde zaten ilgi bekleyen o kadar çok çocuk var ki ama idare bizden şu projeyi uygulayalım, bu projede etkinlik hazırlayalım diye diyor. Bu baskının sürekli olması beni çok zorluyor...” (B2) “Öyle çok evrak isteniyor ki artık sınıfta yapacağım etkinliklere odaklanacağıma acaba bu evrak nasıl hazırlanacak diye düşünüyorum...” (İ2)

Aynı zamanda, yöneticiler tarafından mesai dışı çalışma ve nöbet tutma gibi ekstra görevlerin dayatılması da öğretmenlerin yükünü artırmaktadır. Üstelik bu ekstra çalışmalar için genellikle ücret ödenmemektedir. “Sırf özel kurumda çalışıyoruz diye sürekli mesai saatleri dışında kalmamız isteniyor ve ekstra ücret de ödenmiyor. Mesai saatleri dışında kalmak istemiyoruz deme hakkımız bile yok...” (Ö5)

Adaletsiz Tutumlar ve Kıyaslama

Katılımcılar, yöneticilerin onları diğer öğretmenlerle sürekli kıyasladıklarını, bilgi ve evrak paylaşımında ayrımcılık yaptıklarını ve belirli öğretmenlerle daha yakın ilişki kurarken diğerlerini dışladıklarını belirtmektedir. Bu tutumlar, öğretmenlerde yalnızlaştırılma ve görmezden gelinme duygusu yaratmaktadır.

“Müdür ve müdür yardımcılarımız tarafından sürekli diğer zümrelerim ile kıyaslanıyorum. Bir etkinlik yaptıktan sonra müdür yardımcısı sınıfıma gelip ‘Diğer hocalar şu etkinliği yapmış, siz de böyle yapabildiniz’ tarzında sözler söylüyor. Bu kıyaslama çok ağır bir mobbingdir.” (B3) “Okulumda dışlanıp görmezden geldiğimi düşünüyorum, idarecilerimiz herkesle aynı mesafede değil. Bazı öğretmenlere karşı daha resmi bir tavır sergileniyor, bu durum bir yıldır devam etmekte.” (B5)

Değersizleştirme ve Sürekli Eleştiri

Öğretmenler, yöneticilerin onları yok sayma, küçümseme, sürekli eleştirme ve emrivaki davranışlarla değersizleştirdiğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki tatminini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, mobbing davranışları arasında görmezden gelinme, yalnızlaştırma, bilgi ve evrak paylaşımaması gibi sosyal dışlanma temaları öne çıkıyor. Öğretmenler, yönetim tarafından sık sık kıyaslanıyor, değersizleştiriliyor ve sürekli eleştiriliyorlar (B3, B5). Bu durum çalışanların motivasyonunu ciddi şekilde düşürüyor.

“Müdür yardımcımız bana karşı küçümseyici tavırlar içinde ve sürekli eleştirel sözlerde bulunuyor. Üslup sorunu var, sürekli emrivaki konuşmalar ve yüksekte bakmalar...” (B5) “Atanamayıp özel kurumda çalışmak zorunda kalan bir öğretmen olarak, okul idarecileri tarafından sürekli emrivaki konuşmalara, patron gibi davranmalara maruz kaldım.” (Ö3)

Üslup Sorunları ve İletişim Problemleri

Öğretmenler, yöneticilerin iletişim dilinin çoğunlukla azarlayıcı, yüksek sesle konuşan ve baskı kuran bir üslup içerdiğini belirtmiştir. Bu tür davranışlar, öğretmenlerin kendilerini savunmasız ve stres altında hissetmelerine neden olmaktadır. Üslup sorunları da oldukça belirgin; emrivaki konuşmalar, azarlama, yüksek sesle bağırma gibi olumsuz iletişim biçimleri öğretmenlerin kendilerini savunmasız hissetmelerine yol açıyor (Ö3, B5).

“En ufak bir meseleyi büyütüp sorun haline getirebiliyorlardı. İki dakika geç kalırsa hemen asık bir yüzle uyarı alıyordum. Bana karşı önyargılı davranıyorlardı.” (B4) *“Üstü kapalı tehdit ve azarlamalar çok sık yaşanıyor, bu durum çalışanların psikolojisini olumsuz etkiliyor.”* (İ4)

İlkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenler, okul yöneticileri tarafından karar alma süreçlerinden dışlandıklarını, kurum içinde görünmez kıldıklarını ve iletişimden yoksun bırakıldıklarını dile getirmişlerdir. *“Altı saat aralıksız çalışma, mola hakkı olmaması”* gibi ifadeler öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik yorgunluğunu artırıyor” (İ4). Özel anaokullarında ise mesai dışı çalışma, düşük ücret ve yoğun evrak işleri baskı yaratıyor. Bu durum, öğretmenlerde yüksek düzeyde kaygı, öz denetim baskısı ve duygusal tükenmişlik yaratmaktadır. *“Mesai dışında kalmamız isteniyor, ücret ödenmiyor”* (Ö5) gibi ifadeler çalışma şartlarının kötü olduğunu gösteriyor. Ayrıca, öğretmenlerin fikirlerine değer verilmemesi ve sürekli kıyaslama/dışlanma psikolojik mobbinge katkı sağlıyor.

Bu bulgular, bağımsız anaokullarında öğretmenlerin üzerindeki yönetsel baskının çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır. Prosedür ve evrak yükü, mesai dışı çalışma zorunlulukları, adaletsiz kıyaslamalar, sürekli eleştiriler ve olumsuz iletişim dili, öğretmenlerin mesleki tatminini ve psikolojik sağlığını ciddi biçimde etkilemektedir.

B- Katılımcıların *“Okul öncesi öğretmenleri, çalıştıkları kurum türüne göre yöneticileriyle karşılaştıklarında mobbing davranışlarına ne sıklıkla maruz kalmaktadırlar?”* araştırma sorusuna ilişkin görüşleri tablo 3’te sunulmuştur

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre yöneticilerle karşılaştıklarında yaşadıkları mobbing sıklığı

Mobbing sıklığı	Bağımsız anaokulları (f)	İlkokula bağlı sınıflar (f)	Özel anaokulları (f)	f
Sürekli	1	2	1	4
Ara sıra	2	1	2	5
Yöneticileri her gördüğünde	2	2	2	6

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yöneticiler tarafından maruz kaldıkları mobbing türlerinin sıklığı şu şekilde görülmektedir: Yöneticileri her gördüğünde yaşanan mobbing davranışları, toplamda en yüksek frekansa (6) sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilerle karşılaştıkları her an mobbinge maruz kalma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle tüm kurum türlerinde bu tür davranışların yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Ara Sıra yaşanan mobbing davranışları ikinci sırada gelmekte ve toplam 5 frekansla önemli bir yer tutmaktadır. Bu da zaman zaman, ancak sürekli olmayan mobbing davranışlarının da öğretmenler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sürekli mobbing davranışları ise toplamda 4 frekansla en az bildirilen türdür. Yine de bu da dikkate değer bir sayı olup, bazı öğretmenlerin yöneticiler tarafından sürekli olarak mobbinge maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilerle karşılaştıkları her an psikolojik baskı hissettiklerini göstermektedir.

Katılımcıların ifadeleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin, bir öğretmen, *“Okul koridorlarında saklambaç oynuyoruz resmen. Sırf okul idarecilerim ile göz göze gelmemek için. Onları her gördüğümde kendimi kötü hissediyorum. Her an bir şey söyleyecekler, bir uyarıda bulunacaklar gibi geliyor bana...”* (B3) diyerek, yöneticilerle karşılaşmanın bile büyük bir stres kaynağı olduğunu açıkça belirtmektedir. Benzer şekilde, bir başka katılımcı *“Okulda müdür yardımcımı mı gördüm koridorda ya da başka bir alanda hemen başlıyor bir iş kitlemeye ya da önceden yaşanan bir olayı tekrar hatırlatmaya ya da uyarı ve tavsiyelere... Yani anlayacağınız okul*

idarecilerimi her gördüğümde yaşıyorum bu baskıları...” (Ö1) ifadesiyle sürekli baskının günlük yaşantılarının parçası olduğunu dile getirmektedir.

Tabloda “Ara Sıra” yaşanan mobbing davranışları da önemli bir yer tutmaktadır. Bu, mobbingin sürekli olmamakla birlikte zaman zaman belirli olaylar veya durumlar sonucu ortaya çıktığını göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinde de “*Çok sorun yaşamadım okulumda ama bir büyük sorunda okul idarem hemen baskı yapmaya başladı, o yüzden ara sıra bu baskıları mobbingleri yaşıyorum diyebilirim...*” (İ1) ifadesi dikkat çekmektedir. Ayrıca, “*Çok sık değil ara sıra yaşıyoruz bu mobbing olayını. O da bir olay çıkarsa ya velilerle ilgili bir sorun yaşanır...*” (Ö2) şeklinde belirtilen görüşler de ara sıra yaşanan mobbingin genellikle sorun anlarında tetiklendiğini ortaya koymaktadır.

Tabloda en düşük frekansa sahip olan “Sürekli” mobbing türü ise, bazı öğretmenlerin yöneticilerden sürekli baskı altında olduklarını göstermektedir. Bu konuda, “*Çok mecbur kalmadıkça okul idaresine uğramıyorum bile. Çünkü her gittiğimde eksik bir şey buluyorlar ya da hemen bir görev veriyorlar. Bu da çok yorucu oluyor. Bu yüzden idarecilere görünmemek en iyisi...*” (İ4) sözleri, sürekli baskı ve mobbingin öğretmenlerde yarattığı psikolojik yorgunluğu ve kaçınma davranışını ortaya koymaktadır.

C- Katılımcıların “*Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre mesleki gelişim, yetersizlik, motivasyon eksikliği ve meslekten soğuma durumları nasıl farklılık göstermektedir?*” araştırma sorusuna ilişkin görüşleri tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre mesleki gelişim ve motivasyon ile ilgili yaşadıkları sorunlar

Çalıştığı kurum	Tema	Alt tema	f
Bağımsız Anaokulu	Mesleki Gelişim Engelleri	Kariyer İlerlemeye Yönelik idari Engeller	2
	Mesleki Yetersizlik	Mesleki Bilgi ve Beceride Eksiklik	2
	Motivasyon Problemleri	Mesleki Motivasyon Eksikliği	1
İlkokula Bağlı Anasınıfı	Mesleki Yetersizlik	Mesleki Bilgi ve Beceride Eksiklik	2
	Mesleki Tükenmişlik	Meslekten Soğuma ve İlgisizlik, tükenmişlik hissi	3
	Mesleki Gelişim Engelleri	Kariyer İlerlemeye Yönelik idari ya da çevresel Engeller	1
Özel Anaokulları	Mesleki Yetersizlik	Mesleki Bilgi ve Beceride Eksiklik	2
	Motivasyon Problemleri	Mesleki Motivasyon Eksikliği	1
	Mesleki Tükenmişlik	Meslekten Soğuma ve İlgisizlik, tükenmişlik hissi	1

Tablo 4’ün incelenmesi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre yaşadıkları mesleki sorunlar dört ana tema altında toplanmıştır: Mesleki Gelişim Engelleri, Mesleki Yetersizlik, Motivasyon Problemleri ve Mesleki Tükenmişlik ve Meslekten Soğuma. Her tema, öğretmenlerin yaşantılarına dayanan özgün alt temalarla desteklenmiş ve kurum türlerine göre çeşitlilik göstermektedir.

Mesleki Gelişim Engelleri temasında, öğretmenlerin özellikle idari ve çevresel faktörlerden kaynaklanan engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu durum hem bağımsız anaokullarında hem de özel anaokullarında görev yapan öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Katılımcılardan biri (Ö5), “*Mesleğimde yeni gelişmeler peşinde koşacağıma resmen yerimde sayıyorum.*” ifadesiyle gelişim fırsatlarının kısıtlı olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, bir bağımsız anaokulu öğretmeni (B1) de idari baskılar nedeniyle mesleki gelişiminin sekteye uğradığını belirtmiştir. Bu ifadeler, kurumsal yapıların öğretmenlerin kariyer gelişimini desteklemede yetersiz kaldığını göstermektedir.

Mesleki Yetersizlik teması altında, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri konusunda kendilerini eksik hissettikleri gözlemlenmektedir. Bu durumun, sıklıkla yoğun eleştiri ve yetersiz destek

ortamından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Örneğin, bir öğretmen (B4), “*O kadar çok uyarı ve eleştiri alıyorum ki artık mesleğimde yetersiz ve eksik hissediyorum.*” diyerek yaşadığı olumsuz duygulara dikkat çekmiştir. Bir başka öğretmen (İ1) ise “*Her etkinlikte yeni bir konu bulmamı istiyorlar ve bulduklarımı beğenmiyorlar, bu yüzden mesleki olarak yetersiz hissediyorum.*” ifadesiyle, beklenti baskısının mesleki özgüvenini zedelediğini ifade etmiştir. Bu tür deneyimlerin tüm kurum türlerinde ortak olduğu görülmektedir.

Motivasyon Problemleri teması, öğretmenlerin sürekli eleştiri, baskı ve destek eksikliği nedeniyle mesleki motivasyonlarını kaybettiklerine işaret etmektedir. Katılımcılardan biri (B3), “*Sürekli eksiklik buldukları için mesleki motivasyonumu kaybettim.*” diyerek motivasyon düşüklüğünü açıkça ifade etmiştir. Özel anaokulunda görev yapan bir diğer öğretmen (Ö4) ise “*Yapılan baskılar bazen o kadar yoruyor ki okula gitmek bile istemiyorum.*” şeklindeki ifadesiyle, bu durumun mesleğe devam etme isteğini zayıflattığını ortaya koymaktadır.

Mesleki Tükenmişlik ve Meslekten Soğuma teması, özellikle ilkokula bağlı anasınıfı ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerde daha belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmen (İ3), “*O kadar baskı, o kadar uyarı ki artık okula gitmek bile istemiyorum.*” sözleriyle tükenmişlik hissini güçlü biçimde dile getirmiştir. Özel anaokulunda görevli bir öğretmen (Ö3) ise “*Mobbing davranışları beni öğretmenlikten soğuttu, mutsuz ve değersiz hissettiriyor.*” diyerek yaşadığı duygusal yıpranmayı açıkça ifade etmiştir.

D- Katılımcıların “*Okul öncesi öğretmenleri, çalıştıkları kurum türüne göre mobbingin psikolojik ve fiziksel etkilerini nasıl deneyimlemektedir?*” araştırma sorusuna ilişkin görüşleri tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre mobbingin psikolojik ve fiziksel etkileri

Çalıştığı kurum	Tema	Alt tema	f
Bağımsız Anaokulu	Psikolojik Etkiler	Mutsuzluk	2
		Strese Girme	1
		Yetersiz ve Değersiz Hissetme	1
	Fiziksel Etkiler	Yorgunluk	1
		Sinir Bozuklukları / Ani Sinirlenme	3
İlkokula Bağlı Anasınıfı	Psikolojik Etkiler	Strese Girme	2
		Motivasyon Eksikliği	2
	Fiziksel Etkiler	Sinir Bozuklukları / Ani Sinirlenme	1
		Yorgunluk	2
Özel Anaokulları	Psikolojik Etkiler	Strese Girme	1
		Hassasiyet ve Alınganlık	2
		Depresyona Girme	1
	Fiziksel Etkiler	Yorgunluk	1
		Ani Kilo Değişimi	2

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre yaşadıkları psikolojik ve fiziksel etkilerin türleri ve sıklıkları ortaya konmaktadır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin mesleki baskı, mobbing ve yönetsel sorunlar nedeniyle çeşitli psikolojik ve fiziksel sorunlarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir.

Psikolojik etkiler arasında en yaygın olarak stres, mutsuzluk, motivasyon eksikliği, kendini yetersiz ve değersiz hissetme, hassasiyet ve depresyon yer almaktadır. Örneğin, Bağımsız Anaokulu öğretmenlerinden biri (B2), “*Okula mutsuz gidiyorum. O kadar baskıdan sonra kimde neşe kalır ki...*” sözleriyle mesleki stres ve mutsuzluğun yoğunluğunu dile getirmektedir. Bir başka öğretmen (B4) ise sürekli yeni fikirler istenip beğenilmediğinde kendini psikolojik olarak yetersiz ve değersiz hissettiğini ifade etmektedir. İlkokula bağlı anasınıfı öğretmenleri de baskıların motivasyon kaybına ve strese yol açtığını belirtmiş, İ1 numaralı katılımcı “*Okul benim için bir stres yuvası oldu*” diyerek bu durumu

vurgulamıştır. Özel anaokulu öğretmenlerinden bazıları ise yaşanan olumsuzluklar nedeniyle depresyona girdiklerini ve hassas, alıngan hale geldiklerini belirtmişlerdir (Ö4, Ö5).

Fiziksel etkiler ise yorgunluk, sinir bozuklukları ve ani kilo değişimleri gibi belirtilerle kendini göstermektedir. Bağımsız Anaokulu öğretmenlerinden biri (B1), “Her zaman bir savunma pozisyonunda olmak kişisel olarak fiziki yorgunluğa sebep oldu” ifadesiyle fiziksel yorgunluğu vurgulamıştır. Özel anaokulu öğretmenlerinden bir diğeri (Ö2) ise “Yaşanılan o baskılardan sonra ani kilo kayıpları yaşadım, bedenim öyle yıprandı ki zayıfladım” diyerek kronik stresin somatik etkilerini ortaya koymuştur. Ayrıca, sinir bozuklukları ve ani sinirlenme davranışları da sıkça rapor edilmiştir (B3, İ5).

Bağımsız Anaokulu öğretmenleri, psikolojik olarak mutsuzluk, stres ve kendini yetersiz ve değersiz hissetme gibi duygusal tükenmişlik belirtileri yaşamaktadır. Katılımcıların “Okula mutsuz gidiyorum... ayaklarımı sürükleyerek gidiyorum” (B2) ve “Kendimi psikolojik olarak yetersiz ve değersiz hissettim” (B4) ifadeleri, bu öğretmenlerin yaşadığı duygusal tükenme ve öz-yeterlik algısındaki zayıflamayı açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, fiziksel etkiler açısından da sinir bozuklukları, ani sinirlenmeler ve yorgunluk gibi belirtiler ön plana çıkmaktadır. Katılımcı B3’ün “Sınıfta sebepsiz yere sinirlenmeye başladım” ifadesi, uzun süreli iş stresi ve baskının fizyolojik ve davranışsal yansımalarını gözler önüne sermektedir. Bu veriler, bağımsız anaokulu öğretmenlerinin hem psikolojik hem de fiziksel olarak önemli düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir.

İlkokula bağlı anasınıfı öğretmenleri, psikolojik olarak yoğun stres ve motivasyon eksikliği yaşamaktadır. Katılımcı İ1’in “Okul benim için bir stres yuvası oldu...” ve İ3’ün “Psikolojim ve motivasyonum bozuldu...” ifadeleri, iş yerinde yaşanan stresin öğretmenlerin motivasyonunu doğrudan olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu durum, tükenmişlik sürecinde motivasyon kaybının ne denli kritik bir aşama olduğunu ortaya koymaktadır. Fiziksel etkiler açısından ise yorgunluk ve sinir bozuklukları ön plandadır. Katılımcı İ5’in “Ani sinirlenen biri haline geldim...” ve İ2’nin “Fiziksel olarak da yorgun hissediyorum...” sözleri, tükenmişliğin hem psikolojik hem de fizyolojik boyutlarda öğretmenleri etkilediğini net biçimde göstermektedir.

342

Özel anaokulu öğretmenleri, psikolojik olarak yoğun stres yaşamakta, bu durum onları hassas ve alıngan hale getirmekte, hatta depresyona sürüklemektedir. Katılımcı Ö3’ün “Stres topu oldum...” ve Ö4’ün “Depresyona girdim...” ifadeleri, öğretmenlerin psikolojik sağlığının ciddi şekilde olumsuz etkilendiğini ve bu durumun iş yerindeki mobbing ile destek eksikliğine bağlı olabileceğini göstermektedir. Fiziksel açıdan ise ani kilo değişimi ve yorgunluk önemli belirtiler arasında yer almaktadır. Ö2’nin “Ani kilo kaybı yaşadım” sözleri, kronik stresin somatik etkilerini açıkça ortaya koyarak, öğretmenlerin bedensel sağlıklarının da bu olumsuz koşullardan etkilendiğini göstermektedir.

Genel olarak, bağımsız anaokulu, ilkökula bağlı anasınıfı ve özel anaokulu öğretmenleri, yoğun iş stresi ve psikolojik baskılar nedeniyle hem ruhsal hem de fiziksel sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bağımsız Anaokulu öğretmenlerinde yüksek iş stresi ve baskı, duygusal tükenmişlik ve destek sistemlerinin yetersizliği ile duygusal kaynakların hızla tükenmesine yol açarken; İlkokula bağlı anasınıfı öğretmenleri de stres ve motivasyon eksikliğiyle mücadele etmekte, bu durum fiziksel sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Özel anaokulu öğretmenlerinde ise depresyon ve somatik belirtiler (kilo değişimi, yorgunluk) daha belirgin şekilde yaşanmaktadır.

E- Katılımcıların “Okul öncesi öğretmenleri, çalıştıkları kurum türüne göre mobbing ve yönetsel baskılarla başa çıkmak için hangi yöntemleri kullanmaktadır?” araştırma sorusuna ilişkin görüşleri tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre yönetsel mobbinge başa çıkma yöntemleri

Çalıştığı kurum	Yöntemler	f
Bağımsız Anaokulu	İletişim kurmak	2
	Hakkını savunmak	2
	Taviz vermemek	1
İlkokula Bağlı Anasınıfı	İletişim kurmak	3
	Taviz vermemek	2
Özel Anaokulları	Çalıştığı kurumdan ayrılmak	1
	İletişim kurmak	2
	Görmezden gelmek	1
	Hakkını savunmak	1

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre mobbing veya zorlayıcı durumlarla başa çıkma yöntemlerinde belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Bağımsız Anaokulu öğretmenleri, karşılaştıkları mobbing ve baskılara karşı iletişim kurma ve hakkını savunma stratejilerini kararlı bir şekilde kullanmaktadır. Örneğin, B1 “İlk yaptığım iletişim kurmak oldu. Konuşarak kendi açımdan düşündüklerimi anlatarak olumlu iletişim kurmaya çalıştım” diyerek sorunu çözmek için açık iletişim kurmayı tercih ettiğini belirtirken, B3 ise “İdare bana mobbing uyguluyorsa ben onun karşılığını veriyorum, sonuna kadar kendimi savunuyorum” sözleriyle, karşı saldırgan ve haklarına sahip çıkan bir tutum benimsediğini vurgulamaktadır. B4’ün “Taviz vermedim anlayacağınız” ifadesi ise öğretmenlerin haklarını korumakta kararlı olduklarını göstermektedir. Bu durum, Bağımsız Anaokulu öğretmenlerinin sorunlarla yüzleşmede aktif ve dirençli tutumlarını desteklemektedir.

İlkokula bağlı anasınıfı öğretmenleri de benzer şekilde iletişim kurma ve taviz vermeme yaklaşımlarını kullanmaktadır. İ3 “Kendimi ifade etmeye çalışıyorum idim... iletişim kanallarını hep açık tuttum” derken, İ5 “Sürekli nöbet tutmam için baskı yapıyorlardı, hiç taviz vermedim” diyerek kararlılıklarını ifade etmektedir. Bu görüşler, öğretmenlerin stres ve mobbing ortamında bile haklarını koruma ve çözüm arama yönünde çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Özel anaokulu öğretmenlerinde ise durum daha karmaşıktır. Ö2, “Baskı ve mobbingden sonra işimi bırakmak zorunda kaldım” diyerek, çözüm arayışlarının bazen ayrılmayla sonuçlandığını dile getirmektedir. Ö5’in “Olumlu iletişimi konuşmayı seçtim” ifadesi ise iletişim kurmanın bazen işe yaradığını gösterirken, Ö4’ün “Görmezden gelmeyi tercih ediyorum” sözleri, bazı öğretmenlerin pasif başa çıkma stratejilerini benimsediğini ortaya koymaktadır. Ö1’in “Hakkımı savunuyorum, asla ezdirmiyorum” demesi ise bu grup içinde de direnç gösterenlerin olduğunu göstermektedir.

Genel olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu yaşadıkları sorunlarla mücadelede iletişim kurmak ve hakkını savunmak gibi aktif stratejileri tercih etmekte, ancak özel anaokulu öğretmenlerinde görmezden gelmek ve kurumdan ayrılmak gibi daha pasif veya kaçınma davranışları da görülmektedir. Bu görüşler, çalışılan kurumların iş ortamı koşulları ve destek mekanizmalarının öğretmenlerin başa çıkma stratejilerini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

F- Katılımcıların “Öğretmenler, çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları mobbing sorunlarına karşı hangi çözüm önerilerini sunmaktadır?” araştırma sorusuna ilişkin görüşleri tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre mobbinge başa çıkma için önerdikleri çözüm yöntemleri

Çalıştığı kurum	Çözüm önerisi	f
Bağımsız Anaokulu	İşi bilen idareciler atama	2
	Empati kurma	2
	Liyakate önem verme	1
İlkokula Bağlı Anasınıfı	Empati kurma	3
	İşi bilen idareciler atama	2
	Empati kurma	1
Özel Anaokulları	Eğitim ve seminerler düzenleme	2
	Görmezden gelmek / sessiz kalmak	1
	İşi bilen idareciler atama	1

Tablo 7 incelendiğinde çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri, her kurumun yaşadığı sorunlara yönelik farklı ama birbirini destekleyen yaklaşımlar sunmaktadır. Bağımsız Anaokulu öğretmenleri, idarecilere empati yeteneğinin kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. B1'in "*Kesinlikle her idareciye empati gerekli*" ifadesi, yöneticilerin çalışanların duygularını anlamasının iş ortamında mobbing gibi olumsuzlukları azaltmada önemli olduğunu göstermektedir. B4 ve B3 ise "*İşi bilen idarecilerin atanması*" ve "*liyakatin önemi*" üzerinde durarak, özellikle mobbingin önlenmesinde yöneticilerin mesleki yeterliliğinin kritik olduğunu belirtmektedir. Bu görüşler, işini bilen, adil ve hakkaniyetle yöneten idarecilerin sorunları minimize edeceğini ortaya koymaktadır.

İlkokula bağlı anasınıfı öğretmenlerinin görüşleri de benzer şekilde empatiye ve işi bilen yöneticilerin atanmasına odaklanmıştır. İ2'nin "*Yöneticiler öğretmenlik yaptıklarını hatırlasa mobbing olmaz*" ifadesi, empati kurmanın sadece teknik bir beceri değil, deneyimle pekişen bir anlayış olduğunu vurgular. İ3 ise mobbingin önlenmesinde "*İşi bilen ve yöneticilik vasfına uygun kişilerin seçilmesi*" gerektiğini belirtmekte, bu konuda bilinçli yönetici atamasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Özel anaokulu öğretmenleri ise biraz daha farklı öneriler sunmaktadır. Ö4, empati eğitiminin yanı sıra destek ve farkındalık artırıcı faaliyetlerin (kitap okumak, eğitim almak) faydalı olacağını belirtirken, Ö5 mobbinge mücadelede "*eğitim ve seminerlerin düzenlenmesini*" önemli bulmaktadır. Bu yaklaşım, örgütsel farkındalık ve bilinçlendirme çalışmalarının sorunun çözümüne katkı sağlayacağını göstermektedir. Ancak Ö1'in "*görmezden gelme ve sessiz kalma*" stratejisi ise, özel anaokullarındaki mobbingin ne kadar zorlayıcı ve çözümü güç bir süreç olduğunu, bazen çalışanların pasif başa çıkma yolunu seçtiğini yansıtmaktadır. Ö3 ise, yönetici atamalarında ciddi aşamalardan geçilmesi ve liyakat esasının benimsenmesi gerektiğini yineleyerek, yapıdaki sorunların kökten çözümüne işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle bağımsız ve özel anaokullarında yöneticilerden kaynaklanan mobbing ve baskı davranışlarıyla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri, yöneticilerin aşırı iş yükü dayatması, prosedürlere takılma, sürekli evrak talebi, mesai dışı çalışma ve nöbet tutma gibi ekstra görevler verme gibi uygulamalarının, pedagojik özerkliklerini sınırladığını ve tükenmişlik düzeylerini artırdığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve mesleki tatminlerini olumsuz yönde etkilemekte; sınıf içi etkinliklere ve çocuklarla birebir eğitime odaklanmalarını zorlaştırmaktadır. Literatür, benzer şekilde, aşırı iş yükü ve bürokratik baskıların öğretmenlerde stres ve tükenmişlik yarattığını ortaya koymaktadır (Einarsen, 2000; Maslach ve Leiter, 2016). Araştırma, yöneticilerin öğretmenleri sürekli kıyaslaması, adaletsiz tutum sergilemesi, belirli öğretmenlerle yakın ilişkiler kurup diğerlerini dışlamasının, öğretmenlerde yalnızlık, değersizleştirilme ve psikolojik baskı algısını artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, örgütsel adalet ve psikolojik taciz literatürü ile paralellik göstermektedir (Zapf et al., 2003). Yöneticilerin üslup sorunları ve olumsuz iletişim biçimleri—azarlama, yüksek sesle konuşma, emrivaki tutumlar—öğretmenlerin kendilerini savunmasız ve stres altında

hissetmelerine yol açmıştır. Bu durum, psikolojik mobbingin en görünür boyutlarından biri olarak değerlendirilebilir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Bulgular, mobbing davranışlarının sıklığının farklılık gösterdiğini ve öğretmenlerin yöneticilerle etkileşim anlarında psikolojik baskı ve zorlayıcı davranışlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Özellikle “yöneticileri her gördüğünde yaşanan mobbing” en yüksek frekansa sahiptir; bu durum, öğretmenlerin yöneticilerle karşılaştıkları her an stres yaşadığını ve kaçınma davranışları geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ara sıra yaşanan mobbingin belirli olay veya durumlar sonucu tetiklendiği anlaşılmaktadır. Bu durum, mobbingin süreklilik ve yoğunluk açısından farklı boyutlarda gerçekleşebileceğini göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yaşadıkları mesleki sorunlar dört ana tema altında toplanmıştır: mesleki gelişim engelleri, mesleki yetersizlik, motivasyon problemleri ve mesleki tükenmişlik/meslekten soğuma. Bağımsız anaokulu öğretmenleri, özellikle idari baskılar nedeniyle mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olduğunu belirtirken, ilkokula bağlı anasınıflı öğretmenleri yoğun eleştiri ve destek eksikliği nedeniyle mesleki yetersizlik duygusu yaşamaktadır. Özel anaokulu öğretmenleri ise hem motivasyon kaybı hem de tükenmişlik ve depresyon belirtileri göstermektedir. Bu sonuçlar, Mesleki Tükenmişlik Kuramı (Maslach ve Leiter, 2016) ile uyumlu olup, iş stresinin hem psikolojik hem de fiziksel sağlık üzerinde önemli etkileri olduğunu doğrulamaktadır. Psikolojik etkiler arasında stres, mutsuzluk, motivasyon eksikliği, değersizlik ve depresyon öne çıkarken, fiziksel etkiler yorgunluk, sinir bozuklukları ve ani kilo değişimleri olarak kendini göstermektedir. Bu bulgular, uzun süreli iş stresi ve yönetsel baskının hem duygusal tükenmişlik hem de somatik belirtiler üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir (Lazarus ve Folkman, 1984; Schaufeli et al., 2009).

Başa çıkma stratejileri, öğretmenlerin kurum türüne göre farklılık göstermektedir. Bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflı öğretmenleri, iletişim kurma ve haklarını savunma gibi aktif stratejileri tercih etmektedir. Özel anaokulu öğretmenlerinde ise hem aktif hem pasif stratejiler görülmekte; bazı öğretmenler işten ayrılmayı ya da görmezden gelmeyi seçmektedir. Bu durum, iş ortamının güç dengeleri ve destek mekanizmalarının, başa çıkma stratejilerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Lindqvist et al., 2013).

Çözüm önerileri açısından katılımcılar, yöneticilere empati eğitimi kazandırılması, işini bilen ve liyakatli yöneticilerin atanması, farkındalık artırıcı faaliyetlerin düzenlenmesi gibi önlemleri önermektedir. Bu bulgu, örgütsel farkındalık ve liderlik eğitiminin mobbingin önlenmesinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Leithwood et al., 2008; Rayner et al., 2002). Özel anaokullarındaki bazı öğretmenlerin pasif stratejiler benimsemesi, mobbingin şiddeti ve çözüm yollarının sınırlılığını ortaya koymaktadır; bu durum, bireysel ve kurumsal müdahalelerin birlikte ele alınması gerektiğini işaret etmektedir (Leymann, 1996).

Sonuç olarak, bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerden kaynaklanan psikolojik ve mesleki baskılarla nasıl başa çıktığını, mobbingin çok boyutlu etkilerini ve çözüm yollarını ortaya koymaktadır. Bulgular, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında mobbing ve yönetsel sorunların yaygın olduğunu ve hem bireysel hem de kurumsal düzeyde önlemler alınması gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim kaynaklı mobbing davranışlarına maruz kalmalarını önlemek için, okul yönetimlerinde empatik iletişimi, stres yönetimini ve liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Yönetici atamalarında liyakat ilkesine dayalı, objektif değerlendirme sistemlerinin uygulanması hem adalet duygusunu güçlendirecek hem de yönetsel yeterliliği artıracaktır. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını desteklemek amacıyla kurum içinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunulmalı, şeffaflık ve katılımcılık ilkelerine dayalı yönetim modelleri benimsenmelidir. Kurumlarda öğretmenlerden düzenli geri bildirim alınarak mobbing davranışlarının izlenmesi ve önleyici denetim mekanizmalarının geliştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Sağlıklı bir kurumsal kültürün oluşması için güven, iş birliği ve destekleyici iletişimi temel alan bir çalışma ortamı yaratılmalı; bunun yanı sıra mobbinge yönelik yasal yaptırımlar güçlendirilerek uygulamaların etkin biçimde denetlenmesi sağlanmalıdır. İleride yapılacak araştırmalarda, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin

yönetim kaynaklı mobbing deneyimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, yöneticilerin bakış açılarını içeren nitel çalışmaların yürütülmesi ve mobbingin öğretmen motivasyonu, tükenmişlik düzeyi ve mesleki bağlılık üzerindeki etkilerini ölçen karma yöntemli araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akın, M. A., İş, E. ve Akbaba, Ş. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının değerlendirilmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 8(1), 97–117.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Aydın, H. (2010). *Okul iklimi ve yönetim*. Pegem Akademi.
- Bayar, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda okul yönetim sürecine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 77–92.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (A. Arı, Ed., 9. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Çelebi, N. ve Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldıma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43–65.
- Duffy, M., & Sperry, L. (2012). *Mobbing: Causes, consequences, and solutions*. Oxford University Press.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5(4), 379–401. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00043-3)
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (2011). *Bullying and emotional abuse in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed.). CRC Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399–432. <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- İş, E. ve Akdeniz, I. (2024). Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin yönetim sürecinde karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Temel Eğitim*, (23), 60–77.
- İş, E. ve Doğan, H. Ç. (2024). Okullarda öğretmenlerin mobbinge maruz kalma deneyimlerinin incelenmesi. *Artuklu Humanities*, (16), 1–15.
- İş, E., & Güçlü, E. (2024). Öğretmenlerin tükenmişlik deneyimi: Nedenler ve çözüm önerileri. *International Journal of Mardin Studies*, 5(1), 54–66.
- Kocaoğlu, M. ve Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları, okul iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 28–40.
- Kazak, E. ve Buldu, M. (2021). Okul yöneticilerinin psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 206–230.
- Kazak, E. ve Gündoğdu, G. (2023). Öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine ve tükenmişliğin etkilerine yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 175–207.
- Kösterelioğlu, M. A. (2011). İlköğretim okullarında mobbing (psikolojik yıldıma): Nedenleri ve sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 88–104.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/13594329608414853>

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2009 yılında yayımlanmıştır)
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. V. (2018). What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: An overview of the literature and agenda for future research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 71–83. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.007>
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage Publications.
- Özkuşcu, E. ve İhtiyaroğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mobbing davranışlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 23–50.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Sperry, L. (2009). Workplace mobbing and bullying: A consulting psychology perspective and overview [Editorial]. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(3), 165–168. <https://doi.org/10.1037/a0016938>
- Tınaz, P. (2006). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. Beta Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tunçer, P. (2024). Mobbing ve örgüt kültürü. *The Journal of Academic Social Science*, (96), 85–103.
- Turhan, M., & Ergel, A. (2015). The relationship between mobbing (psychological violence) and burnout in preschool education institutions. *International Journal of Social Science & Human Behavior Study*, 2(2), 37–41.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (A. M. Henderson & T. Parsons, Trans.). Free Press. (Original work published 1922)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 70–85. <https://doi.org/10.1108/01437729910268669>
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2005). Mobbing at work: Escalated conflicts in organizations. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 237–270). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10893-010>

Extended Abstract

Introduction

Preschool education institutions are dynamic organizational settings where hierarchical relationships, administrative expectations, and institutional cultures significantly influence teachers' professional well-being. Although teaching in early childhood settings inherently requires intense emotional labor and continuous interaction, teachers' experiences can be adversely affected by managerial behaviors that create pressure, restriction, or psychological strain. One factor that disrupts teachers' motivation and job satisfaction is managerial mobbing—defined as persistent negative behaviors by administrators that undermine professional autonomy, self-esteem, and workplace harmony. Previous studies emphasize that such behaviors can lead to stress, burnout, and deterioration in teacher performance, particularly when organizational justice and communication are weak.

In Türkiye, preschool teachers work in varying institutional structures such as independent kindergartens, preschool classes within primary schools, and private institutions. Each of these structures differs in terms of administrative hierarchy, workload expectations, and managerial control. However, little is known about how mobbing is experienced across these different institutional contexts. This study aims to fill this gap by examining preschool teachers' managerial mobbing experiences comparatively and exploring the psychological, physical, and professional consequences of these experiences.

Method

This study employed a qualitative phenomenological design, aiming to reveal teachers' experiences of managerial mobbing. Participants were selected using criterion sampling, with “having experienced mobbing” as the essential criterion. The final study group consisted of 15 preschool teachers working in three different institutions during the 2024–2025 academic year:

- 5 teachers from independent kindergartens,
- 5 teachers from preschool classes within primary schools,
- 5 teachers from private preschools.

Convenience sampling facilitated access to participants. The demographic composition of the sample (8 females and 7 males with varied ages and years of experience) provided a broad range of perspectives across institutional settings.

Data were gathered through semi-structured, in-depth interviews, each lasting approximately 30–40 minutes. Interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed through content analysis. Two researchers coded the data independently, achieving 90% agreement. Codes were grouped into categories and themes representing the shared and divergent aspects of mobbing experiences across institutional types. Trustworthiness was ensured through participant confirmation, expert review, transparent reporting of analytical steps, and the use of direct expressions to enhance transferability.

Findings

Data analysis yielded four overarching thematic domains that reflect teachers' mobbing experiences:

1. Heavy Workload and Procedural Pressure

Teachers in independent kindergartens reported intense procedural demands, including excessive paperwork, continuous documentation requirements, strict adherence to formal regulations, and pressure to implement numerous projects and activities. These demands limited teachers' pedagogical autonomy and shifted their focus from classroom practices to administrative compliance. Teachers noted frequent reminders, insistence, and pressure from administrators, often accompanied by performance comparisons.

2. Unfair Treatment, Criticism, and Devaluation

A core theme across all institution types was administrative behaviors that communicated inequality or favoritism. Teachers reported being ignored, excluded from communication, or treated differently depending on the administrator's personal preferences. Frequent comparisons with other teachers, dismissive attitudes, and constant criticism created feelings of inadequacy and worthlessness. This theme was especially prominent in preschools within primary schools and in private institutions, where administrators' attitudes were perceived as inconsistent or emotionally harsh.

3. Communication Problems and Negative Managerial Style

Participants emphasized that administrators often used authoritarian communication styles, including scolding, raising their voices, issuing abrupt commands, or undermining teachers' professional dignity. Teachers felt stressed, defensive, and emotionally vulnerable in such interactions. Communication-based mobbing was strongly associated with a lack of empathy and insufficient managerial training.

4. Psychological and Physical Effects

Mobbing resulted in several negative outcomes:

- Psychological effects: stress, demoralization, loss of motivation, emotional exhaustion, heightened sensitivity, and depressive symptoms.
- Physical effects: fatigue, sleep disruption, irritability, and stress-related psychosomatic reactions.

While psychological effects were reported across all institution types, private institution teachers expressed the most intense emotional impact, including depressive feelings, due to demanding work conditions and expectations for unpaid overtime.

5. Coping Strategies

Coping mechanisms varied by institution type:

- Independent kindergarten teachers tended to use assertive strategies such as defending their rights, confronting the issue, or insisting on open communication.
- Teachers in preschools within primary schools mainly relied on communication and setting boundaries.
- Private preschool teachers sometimes used avoidant strategies such as ignoring the behavior or planning to leave the institution, indicating perceived power imbalances.

Discussion and Conclusion

The findings show that managerial mobbing in preschool institutions is shaped by the institutional context and administrative culture. Independent kindergartens exhibit more bureaucratic and procedural pressures, whereas private institutions reflect emotional and physical strain linked to intensive workload and authoritarian managerial practices. Across all types, mobbing restricts teachers' pedagogical autonomy, generates emotional exhaustion, and threatens their commitment to the profession.

The study supports previous literature suggesting that heavy administrative workload, lack of organizational justice, and poor managerial communication contribute to teacher burnout and psychological distress. Teachers' expressions of loneliness, devaluation, and comparison indicate deeper organizational issues related to leadership competence and professional respect.

Overall, managerial mobbing emerges as a systemic rather than individual issue, influenced by structural regulations, managerial attitudes, and institutional expectations.

Recommendations

Based on the findings, several implications are offered:

1. Manager training programs focusing on leadership, empathy, conflict resolution, and communication should be prioritized to reduce managerial mobbing.
2. Administrative workload regulation is necessary to ensure that documentation and procedural tasks do not undermine teachers' instructional responsibilities.
3. Clear organizational justice mechanisms should be established to prevent favoritism, ensure transparency, and support equitable treatment.
4. School-based psychosocial support systems should be strengthened to address teachers' stress, emotional needs, and workplace challenges.
5. Future research should employ comparative or mixed-methods designs to explore mobbing experiences at different educational levels or from administrators' perspectives.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





The Effect of Using Web 2.0 Tools in Geometry Instruction on the Academic Performance of 3rd Grade Primary School Students¹

Geometri Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerin Akademik Performansına Etkisi

İpek YILMAZ²
Ahmet Oğuz AKÇAY³

doi: 10.38089/iperj.2025.237

Geliş Tarihi: 20.06.2025

Kabul Tarihi: 12.08.2025

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2025

Abstract: The aim of this study is to determine the effect of Web 2.0 tools on academic performance in the 3rd-grade primary school mathematics course. A mixed-method research design was employed, integrating both quantitative and qualitative data. Quantitative data were collected through an achievement test, while qualitative data were gathered via a semi-structured interview. The study group consisted of 35 third-grade students enrolled in a private school in Eskişehir during the 2020-2021 academic year. The qualitative component of the research included nine students selected based on their pretest and posttest academic performance in the experimental group, as well as the teacher of the experimental group. Quantitative data were analyzed using t-tests, whereas qualitative data were examined through content analysis. According to the achievement test results, the findings indicate that although students in both the experimental and control groups successfully learned the geometry concepts outlined in the third-grade Mathematics Curriculum, the impact of Web 2.0 tools did not produce a significant difference in overall academic performance between the groups.

Key Words: Web 2.0 tools, mathematics education, geometry education, primary school, technology integration

Özet: Bu araştırmanın amacı, ilkokul 3. sınıf matematik dersinde Web 2.0 araçlarının akademik performansa etkisini belirlemektir. Araştırmada, nicel ve nitel verilerin beraber kullanıldığı karma araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmadaki nicel veriler, başarı testinden; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bulunan özel bir okulda öğrenim gören 3. sınıf seviyesinde 35 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünü ise deney grubundaki ön test ve son test akademik başarılarına göre seçilen 9 öğrenci ve deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenini oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri t-testleri, nitel verileri ise içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmanın başarı testine göre deney ve kontrol grubundaki öğrenciler Matematik Öğretim Program'ındaki 3. sınıf seviyesinde belirlenen geometri kazanımlarını kavradıkları tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin derslerde Web 2.0 gibi teknoloji entegrasyonu konusunda olumlu görüş bildirmişler ve bu uygulamaların ders materyali olarak kabul edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Derslerde öğrencilere Web 2.0 araçlarını keşfedebilme imkanının verilmesi gerektiği ve teknoloji entegrasyonunun sınıflarda daha fazla deneyimlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, matematik eğitimi, geometri eğitimi, ilkokul, teknoloji entegrasyonu

¹ This article is derived from the first author's master's thesis conducted under the supervision of the second author.

² PhD student, Eskişehir Osmangazi University, Türkiye, ipekyilmaz789@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8791-0933>

³ Assoc. Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, Türkiye, aoguzakcay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2109-976X>

Introduction

Education is a multifaceted process that enables individuals to realize their potential formally and informally. It can be structured according to specific curricula, systematic progression, and predefined goals, or it can occur through self-directed exploration and environmental learning (Eshach, 2007; Falk et al., 2019). Teachers, peers, the social environment outside school, books, learning resources, and the increasing role of technology in daily life all contribute significantly to the learning process. The importance of these factors is determined by the individual's needs and the value they attribute to each. As individuals progress through Maslow's hierarchy of needs by fulfilling basic requirements, students advance when their fundamental educational needs are met (Aydın, 2022).

Technology plays a critical role in shaping individuals' emotional, academic, and economic lives (Akgün et al., 2014; Bal & Çavdar, 2023; Çalaman & Demirbaş, 2024; Kalip & Çöl, 2020; Öztıp & Toptaş, 2019). Its pervasive influence has made it an indispensable part of children's lives, not just that of adults (Aksoy, 2021; Yıldız & Akyel, 2024; Ergül Sönmez & Çakır, 2021). Consequently, investigating the purposes and effectiveness of technology use in education is essential. When used correctly and effectively, technology can provide accessible, independent, and experiential learning opportunities. Therefore, it is crucial to integrate technology into education, ensuring that teachers possess the necessary technological skills, understand its advantages and disadvantages, and develop the ability to evaluate its use critically. However, rapid technological advancements also present challenges. For instance, excessive dependence on technology can lead to addiction, thereby increasing reliance on digital tools (Dinç, 2015; Koca & Tunca, 2019). Additionally, the unfiltered use of digital materials, prolonged screen time, and the tendency to rely on digital resources as primary references can contribute to academic complacency (Köde & Çoklar, 2020). Given these challenges, teachers, as the architects of future societies, must stay ahead of technological trends and continuously support students in making informed and balanced use of digital tools.

The evolution of teaching materials continues, yet the need for diverse instructional resources to capture students' attention and facilitate learning remains constant. Teaching materials can be classified as digital and non-digital. While traditional non-digital materials have historically been predominant in learning environments, the increasing role of technology in daily life has led to a growing emphasis on digital materials (Köde & Çoklar, 2020). Digital materials encompass various technological tools such as computers, projectors, and internet-based resources, forming a technological infrastructure that enhances the learning experience (Howell & O'Donnell, 2017). The integration of digital materials into various subjects enriches the learning process. Studies in the literature highlight the advantages of digital materials in education, including their ability to capture attention, support multimedia learning, and offer cost-effective solutions (Köde & Çoklar, 2020).

Mathematics is a "science or discipline that examines the structures, properties, and relationships between shapes, numbers, and multiplicities through logical reasoning" (Yenilmez et al., 2010, p. 2). Research indicates that both digital and non-digital materials significantly impact learning (Köde & Çoklar, 2020; Kurt et al., 2023). In mathematics education, these materials are crucial in engaging students' senses, making abstract concepts more tangible, and facilitating comprehension (Moyer, 2001). The 2018 Primary School Mathematics Curriculum encompasses four learning domains: numbers and operations, geometry, measurement, and data (MEB [Ministry of National Education], 2018). In 2024, the Ministry of National Education introduced a revised curriculum featuring five core themes: Numbers and Quantities, Operations to Algebraic Thinking, Geometry of Objects, Data-Based Investigation, and Probability of Events and Data-Based Investigation (the latter being unique to the fourth grade).

The digital material explored in this study comprises Web 2.0 tools, second-generation internet technologies designed to support students' developmental needs. These are interactive, user-driven internet applications —such as blogs, wikis, and collaborative platforms, that enable learners to actively create, share, and engage with digital content rather than merely consume it (Greenhow et al., 2009; O'Reilly, 2005). A literature review reveals that Web 2.0 tools are predominantly utilized at the middle, high, and university levels. However, research focusing on the integration of Web 2.0 tools into primary education, particularly in mathematics, remains limited, with even fewer studies addressing their role in supporting geometry learning (Alakoç, 2003; Azid et al., 2020; Çelebi & Satırlı, 2021). This study

investigates the impact of Web 2.0 tools on third-grade students' geometry learning outcomes, addressing a gap in digital pedagogy research within primary education. The primary objective is to evaluate how these tools influence students' achievement and perceptions in this subject. In line with this objective, the study seeks to answer the following questions:

- Do pretest scores differ significantly between the experimental and control groups?
- Do pretest and posttest scores differ significantly in the experimental group?
- Do pretest and posttest scores differ significantly in the control group?
- Do posttest scores differ significantly between the experimental and control groups?
- What are the opinions of experimental group students on using Web 2.0 tools in geometry education?

Method

This study aimed to examine the effect of Web 2.0 tools on the geometry learning of third-grade primary school students within the context of technology integration. A mixed-methods research design was employed, specifically an integrative mixed-methods design that combines qualitative and quantitative approaches (Balci, 2018). For this purpose, a quasi-experimental design was implemented. The study group consisted of students from two different classes, assigned as paired groups. During the implementation process, these paired groups completed the achievement tests simultaneously. The group engaged in learning with technology integration constituted the experimental group.

Within the research purpose, achievement pretest and posttest were administered to collect quantitative data, and a quasi-experimental design with a control group was used. To gather qualitative data, nine students from the experimental group were selected based on their achievement pretest and posttest results, representing high, average, and low achievers (coded as S1, S2, S3,...S9). Semi-structured interviews were conducted with nine students from the experimental group. Additionally, the teacher responsible for the experimental group provided feedback through a semi-structured interview form, which was incorporated as qualitative data. This study examined whether Web 2.0 tools influenced students' geometry learning, the extent of this impact, and the perspectives of students and teachers regarding using Web 2.0 tools in digital integration.

Study Group

The study group was determined using a purposive sampling method. It consisted of 35 third-grade students enrolled in a private school in Eskişehir province during the 2020-2021 academic year, along with their teacher. Participation was voluntary, and parental consent was obtained for each student. Among the 35 students, 17 were assigned to the experimental group and 16 to the control group. The experimental group received geometry instruction using technology-based Web 2.0 applications. In contrast, the control group followed a traditional lesson plan devised by the teacher, which did not include technology integration.

Data Collection Tools

Data were collected using an achievement test (pretest and posttest) and semi-structured interview forms. The achievement test was developed based on the 3rd-grade Mathematics Curriculum to assess students' geometry learning. In mixed-methods research, validity and reliability analyses draw on both quantitative and qualitative approaches (Creswell & Plano Clark, 2011). The achievement test, administered to the control and experimental groups, was designed and validated by three subject-matter experts.

In developing the achievement test, primary school-level learning outcomes related to geometric shapes and objects in the Mathematics Curriculum were identified. Table 1 presents the targeted learning outcomes and the corresponding Web 2.0 applications related to each test question.

Table 1. Achievement test target outcomes and web 2.0 tools used for the experimental group

Course/Lesson Outcome	Web 2.0 Tool Used
M.3.2.1.1. "Identifying the faces, corners, vertices, and separations of the cube, square prism, rectangular prism, triangular prism, cylinder, cone, and sphere models."	Storyjumper Digital Storytelling Toytheater Mathlearningcenter (MLC) Canva NCTM Illuminations
M.3.2.1.2. "Explaining the similarities and differences between cube, square prism, and rectangular prism."	IXL Toytheater Canva NCTM Illuminations
M.3.2.1.3. "Drawing a square, rectangle, and triangle using a ruler; determines the diagonals of a square and rectangle."	Whiteboard.fi Mathlearningcenter (MLC) Canva
M.3.2.1.4. "Realizing that shapes are named according to the number of sides."	Brainingcamp Mathlearningcenter (MLC) Canva Mathplayground Kangaroo Hop
M.3.2.2.1. "Determining that shapes have more than one line of symmetry by folding the shape."	Mathlearningcenter (MLC) Whiteboard.fi
M.3.2.2.2. "Completing a symmetrical shape given a part of it according to a vertical or horizontal line of symmetry."	Mathlearningcenter (MLC)
M.3.2.3.1. "Making coatings using shape models, draws the coating pattern on dotted or squared paper."	Toytheater Mathlearningcenter (MLC) Whiteboard.fi

Expert opinions were sought in designing and revising the achievement test questions to ensure they effectively assessed students' geometry learning with Web 2.0 tools. Additionally, the targeted learning objectives for the 3rd-grade "Geometric Objects and Shapes" unit were reviewed by experts to confirm alignment with the test questions. The finalized test included multiple-choice, fill-in-the-blank, and open-ended questions. The achievement test was administered to the control and experimental groups as an initial measurement. Nine students from the experimental group and their teacher were interviewed through semi-structured interviews to collect qualitative data. Two field experts reviewed the semi-structured interview form, and the necessary revisions were made based on their feedback before finalizing the instrument.

Data Collection Process

The data collection process lasted six weeks during the spring semester of the 2020-2021 academic year. Table 2 presents the research implementation process.

Table 2. Implementation process

Week	Experimental Group	Control Group	Tools
Week 1	Pretest	Pretest	Informing Students and Teachers about Collecting Research Data and Administering the Achievement Test
Week 2	Implementing Technology Integration Practices	Geometry Teaching (traditional form)	Storyjumper “Lost in the Forest” Storytelling Activity, Whiteboard.fi Event
Week 3	Implementing Technology Integration Practices	Geometry Teaching (traditional form)	Mathplayground “Kangaroo Hop” Event, Brainincamp “Pattern Blocks” Event
Week 4	Implementing Technology Integration Practices	Geometry Teaching (traditional form)	NCTM Illuminations “Geometric Solids” Activity, Toytheater “Toytheater” Event
Week 5	Implementing Technology Integration Practices	Geometry Teaching (traditional form)	Mathlearningcenter (MLC) “Geoboard” Activity, IXL “Classify Polygons: up to 12 sides” Activity, Summary Lesson Activity with Canva
Week 6	Posttest	Posttest	Implementation of the Achievement Test, Interviews with the Class Teacher and 9 Students in the Experimental Group

As part of the research, nine different Web 2.0 applications were implemented in the experimental group. These applications are Storyjumper, Brainingcamp, IXL, NCTM, Toytheater, Mathlearningcenter, Canva, Whiteboard, and Mathplayground. The first application used was Storyjumper, through which a digital storybook titled "The Lost One in the Forest," written and prepared by the researcher, was presented to the students. In this process, students were not expected to create a new digital storybook via Storyjumper; instead, they were asked to listen to a story incorporating geometric concepts. The content of the text and the post-reading evaluation were linked to the characters, plot, and geometry topics covered in the digital storybook. Introducing Storyjumper to students, answering questions related to the digital story, and presenting Whiteboard.fi took 40 minutes. Whiteboard.fi was the second Web 2.0 tool utilized in the study. This tool was primarily used to receive immediate feedback from students following Web 2.0 instruction, to simulate a real classroom environment, and to provide students with a platform for self-expression. Whiteboard.fi is an online whiteboard service specifically designed for classrooms. It was preferred in this study due to its ability to recreate a classroom atmosphere in remote learning. The most distinctive feature of this tool is that each student has an individual whiteboard, and all written or drawn content is visible only to the teacher. After using the Web 2.0 applications, students provided feedback to their teacher via Whiteboard.fi. Third, the Maths playground Web 2.0 tool was introduced, specifically the game "Kangaroo Hop," categorized under geometry for the 3rd-grade level. The game provides hints to students by presenting prompts such as “Octagons? Triangles? Squares?”. Fourth, the Brainingcamp application was used, specifically focusing on "Pattern Blocks," which include geometric shapes such as an orange square, green triangle, blue parallelogram, and beige rhombus. This application aimed to reinforce the names and number of sides of these geometric shapes and to encourage students to create new combinations or structures by integrating these shapes. Fifth, the study utilized NCTM Illuminations, a project developed by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). This project provides interactive tools for students and instructional support for teachers. Using this tool, students explored concepts such as surfaces, edges, vertices, and faces through interactive cube manipulations, enabling a detailed examination of cube nets. Sixth, the Toytheater application was used to help students identify unit measurements of geometric solids, create new models, and examine the 3D movements of cubes. Seventh, the Math Learning Center (MLC) application, specifically the Geoboard tool, was utilized. In this application, students used line segments and elastic bands wrapped around pegs to create polygons, exploring perimeter, area, angles, symmetry, fractions, and more. Eighth, the IXL Web 2.0 tool was

used, which provides a comprehensive and personalized learning experience for mathematics education. Students participated in an activity titled “Classify Polygons: Up to 12 Sides”, where they categorized polygons with up to 12 sides. Finally, the Canva application was used as another Web 2.0 tool in the study. The purpose of incorporating Canva was to provide students with a formalized summary of the geometric concepts they learned through digital materials. The acquired geometry knowledge was reviewed in line with the learning objectives, and the study concluded with an overview session in which students and their teacher revisited the key learning points through Canva. Due to the study conducted during the pandemic, Web 2.0 tools and the instructional process were introduced remotely via Zoom. In all Zoom sessions, the teacher accompanied the researcher. To collect data, students in the experimental group participated in a six-week remote learning program using Web 2.0 tools for geometry education. Although the instruction was online, lesson durations were limited to 40 minutes, as in face-to-face lessons. In the first lesson, students in the experimental group were informed about the research process, materials, and lesson plans that would be followed throughout the study. Before the implementation, Zoom administered a pretest achievement assessment to both the control and experimental groups. Students were given 35 minutes to complete the test. They were instructed to write their answers on paper while sharing their screens and then submit their responses to their primary school teachers through their parents. During the data collection process, an achievement test was administered to the control group before and after the experiment. In this context, the study employed a quasi-experimental design, utilizing a pretest and posttest control group design. Additionally, qualitative data were collected through interviews. Following the administration of the pretest, instruction on 3rd-grade geometry concepts was conducted using Web 2.0 tools. Lessons were designed to support students’ conceptual understanding through interactive Web 2.0 applications. This instructional intervention lasted six weeks following the pretest. Upon completing the intervention, a posttest was administered. After the pretest and posttest, focus group interviews were conducted with students who scored the highest, closest to the average, and lowest. A total of nine students participated in these interviews. Additionally, a semi-structured interview was conducted with the teacher of the experimental group. To ensure the reliability and validity of the study, all semi-structured interviews with students and teachers were audio-recorded to prevent data loss.

356

Data Analysis

Parametric analysis methods were used to compare the pretest (experimental group and control group) and posttest (experimental group and control group) scores of the students who participated in the study and the effects of Web 2.0 tools on student geometry learning due to the normal distribution of the data. The study used an independent sample t-test analysis to compare the pretest and posttest results of the control and experimental groups. Dependent sample t-test analysis was used to compare the pretest and posttest results of the control and experimental groups. The data obtained after the interviews were analyzed using a content analysis method. Based on the data obtained from the interviews, thematic coding was made.

Findings

Findings Related to the Pre-test Results of the Control and Experimental Groups

An independent sample t-test analysis was performed to determine whether there was a statistically significant difference between the pretest achievement scores of the students in the control and experimental groups. Table 3 shows the mean values, standard deviation values, degrees of freedom, t-value, and significance levels of the pretest results of the experimental and control groups.

Table 3. Independent sample t-test results for the pretest of the control and experimental group students

Groups	$\bar{x}$	N	SE	Sd	t Tests		
					t	df	p
Control Group	73.49	16	2.6	10.65	1.372	15	0.19
Experimental Group	67.55	16	3.74	14.96			

Table 3 shows that no statistically significant difference exists between the experimental and control group pretest results ($t=1.372$, $p>0.05$). The control group pretest results ($\bar{x}=73.49$) were higher than the experimental group pretest results ($\bar{x}=67.55$).

Findings Related to the Pretest and Posttest Results of the Experimental Group Students

A dependent sample t-test analysis was applied to determine whether there was a statistically significant difference between the pretest and posttest achievement scores of the students in the experimental group. Table 4 shows the results of the dependent sample t-test for the pretest and posttest results of the experimental group.

Table 4. Paired sample t-test results of experimental group students' pretest and posttest

Test	$\bar{x}$	N	SE	Sd	t Tests		
					t	df	p
Posttest	78.40	17	3.64	15.02	-4.291	16	0.001
Pretest	67.55	17	3.54	14.61			

According to Table 4, a significant difference was found between the pre-test ($\bar{x}=67.55$) and post-test ($\bar{x}=78.40$) scores of the experimental group ($t=-4.291$, $p<0.05$).

Findings Related to the Pretest and Posttest Results of the Control Group Students

A dependent sample t-test analysis was applied to determine whether there was a statistically significant difference between the pretest and posttest achievement scores of the students in the experimental group. Table 4 shows the results of the dependent sample t-test for the pretest and posttest results of the experimental group.

Table 5. Paired sample t-test results of control group students' pretest and posttest

Test	$\bar{x}$	N	SE	Sd	t Tests		
					t	df	p
Posttest	75.39	16	2.98	11.92	-0.626	15	0.541
Pretest	73.49	16	2.66	10.64			

Table 5 shows that there is no statistically significant difference between the pretest ($\bar{x}=73.49$) and posttest ($\bar{x}=75.39$) results of the students in the control group ($t=-0.626$, $p>0.05$).

Findings Related to the Posttest Results of Experimental and Control Group Students

An independent sample t-test analysis was performed to determine whether there was a statistically significant difference between the posttest achievement scores of the experimental and control group students. Table 6 shows the posttest results of the experimental and control groups..

Table 6. Independent sample t-test results of posttest results of experimental and control group students

Groups	$\bar{x}$	N	SE	Sd	t Tests		
					t	df	p
Control Group	75.39	16	2.98	11.92	-0.775	15	0.451
Experimental Group	79.26	17	2.66	15.08			

According to Table 6, there is no significant difference between the posttest achievement results of the students in the experimental ($\bar{x}=79.26$) and control groups ($\bar{x}=75.39$) ($t=-0.775$, $p>0.05$).

Teacher and Students Opinions on the Use of Web 2.0 Tools in Geometry

The answers from the nine students in the experimental group and the teacher to the semi-structured interview questions were first coded under themes. The interviews aimed to examine the learning experiences of the students in the experimental group and to explore the teacher's views on geometry instruction enhanced by Web 2.0 tools. The themes developed for the study are presented in Figure 1.

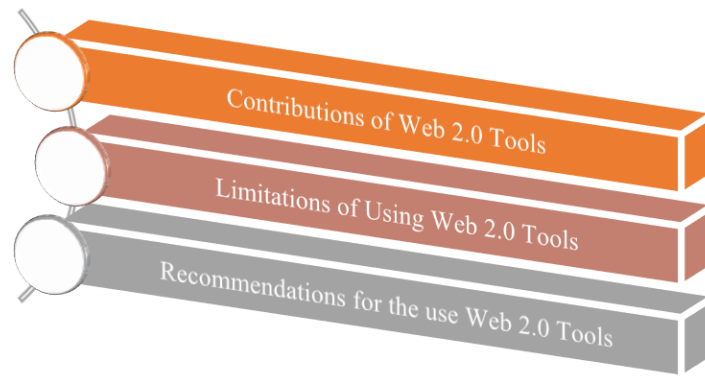


Figure 1. Qualitative analysis themes

The Contribution of Web 2.0 Tools to Education

The impact of Web 2.0 tools on learning and education has been examined under three categories: ease of use, different approaches, flexibility, and concretization. It has been stated that Web 2.0 applications enable easier and faster access to information about geometric objects and instructional content.

S8: "I enjoyed the lessons. I learned comfortably; it was very detailed."

S5: "All the applications were easy. Using these applications in mathematics made learning easier more fun."

Integrating Web 2.0 technologies, which is considered a different approach, captured students' interest. They expressed that lessons were enjoyable and engaging thanks to Web 2.0 applications.

S4: "When we learned how to use the applications, the lessons became more fun. Before, we always wrote in notebooks, which was boring."

S2: "Before using Web 2.0 tools, we only used rulers, erasers, pencils, books, and notebooks for everything."

S6: "I really enjoy our lessons with you. Using Web 2.0 tools made them both easier and more enjoyable."

Additionally, the primary school teacher emphasized individual differences among students and noted that Web 2.0 tools cater to different learning styles.

Teacher: "Web 2.0 tools are a blessing for children who cannot learn through traditional methods or learn more slowly. That's why they appeal to everyone. As students saw Web 2.0 tools, they became more motivated in class."

Teacher: "My expectation from educational technologies is that they provide tools that help students learn quickly through diverse content. It is also essential for students to discover things independently."

Moreover, it was highlighted that Web 2.0 tools offer flexibility in the classroom.

Teacher: "Since we have seen them used in mathematics, they can certainly be used in math lessons, but why not in other subjects if the content is appropriate?"

S3: "I would like to learn different applications as well."

S2: "I already repeat the applications independently after the lessons."

S1: "If I need something, I will recheck the applications. The lessons were great. I didn't understand edges before, but now I do."

Making geometry concepts more concrete for third-grade students through Web 2.0 tools helped them learn them more easily.

S3: "Our web-based lessons were great. I had fun and was able to complete the tasks. My favorite application was the Geometry Board. I tried to build a cube. The Activity was fun, and I'd love to do it again."

S1: "If I need something, I will recheck the applications. The lessons were great. I didn't understand edges before, but now I do."

Limitations of Web 2.0 Tools

The limitations of Web 2.0 tools have been examined under two categories: technical limitations (such as internet connection issues or device malfunctions) and linguistic limitations (the language used in applications). When analyzing the language category, it was observed that most applications were originally in English. Since geometric concepts were also presented in English, students struggled to understand them and could only comprehend them after the researcher provided translations. Some students expressed their difficulties with the language barrier.

S2: "The fact that the applications were in English was discouraging. My tablet displayed everything in English. It would have been better in Turkish."

S8: "The application I liked the least was the Kangaroo game. The others were better, but for this one, you need to know English."

During the application-based lessons, students encountered various problems, including internet connection issues, technical failures of devices such as computers or tablets, and linguistic limitations. Additionally, participating in these lessons remotely created another challenge. However, these issues could be minimized or completely eliminated in face-to-face instruction. Students shared different perspectives on the problems they faced.

S2: "On Whiteboard.fi, you could see everything I wrote, but my writings kept getting erased. I really enjoyed it, but my camera turned off since I used a tablet."

S5: "The Web 2.0 application for cube unfolding was my least favorite because I couldn't access it. Also, I usually study in a quiet environment, but some applications are sound, so I wouldn't prefer using Web 2.0 tools when studying alone."

Recommendations for Using Web 2.0 Tools

Throughout the research, students expressed that they enjoyed the lessons, found Web 2.0 tools helpful in making geometry concepts more tangible, and learned more easily and quickly. Some students also expressed interest in re-experiencing these applications. It was noted that the different features of Web 2.0 tools provide advantages for use in various disciplines.

S7: "Web 2.0 tools could be used in Turkish and Science. In short, I think they can be used in all main subjects. In specialized subjects, their features would be even more useful. I enjoyed the lessons. I learned comfortably; they were very detailed."

S7: "I would like these applications to be used in Turkish and Science. Also in English and Swimming classes."

S3: "We could use Web 2.0 tools in every subject. They could be used in specialized lessons, too. They were educational, fun, and enjoyable."

S9: "Before using Web 2.0 tools, our teacher would project textbooks onto the screen during online lessons. They would also prepare slides. With these applications, we can do that ourselves, too."

Teacher: "Web 2.0 tools are actually modern teaching tools that engage students and can be supported with lesson plans. Why shouldn't they be used just like notebooks, books, and resources? I see them as tools that children can also use at home. That's why, after this project, I would like to integrate them into lessons more frequently."

Conclusion, Discussion and Recommendations

As technology has become an indispensable tool in today's rapidly changing world, transformations and advancements in every field where technology is utilized are crucial. In education, Web 2.0 tools, among the primary resources teachers and students rely on for technology integration, require developing the necessary skills to be actively used in line with curriculum objectives. Among the digital technologies used in learning processes, Web 2.0 tools are frequently preferred (Arabacı & Akıllı, 2021; Bayram Yılmaz & Ertem, 2025). This study has determined that the impact of Web 2.0 tools on technology-assisted geometry teaching is significant in student learning. Similar findings have been reported in previous research, indicating that digital applications improve primary school students' mathematics achievement (Akkuş & Gök, 2024; Beşaltı & Kul, 2021; İncekara & Taşdemir, 2019; Pili & Aksu, 2013; Ukdem & Çetin, 2022). Other findings suggest that such digital applications positively influence student success, increase their engagement in learning processes, enable them to learn at their own pace and in their preferred environments, and make the learning experience more enjoyable.

Contrary to these findings, another study has shown that although Web 2.0 applications positively impact students' academic performance, they do not significantly affect test anxiety (Korkmaz et al., 2019). Moreover, research has indicated that the effects of these technologies on student learning are not always positive and may, in some cases, have negative effects. Therefore, it is recommended that efforts be made to raise teachers' awareness of how, why, and under what conditions Web 2.0 tools should be used. In particular, excessive exposure to technology during learning processes due to Web 2.0 tools has been found to cause distractions in students, shorten deep learning periods, and lead to only superficial learning (Mustafaoğlu et al., 2018; Yaşaroğlu & Gelmez, 2022; Tucker & Kimbrell, 2013). Thus, although digital technologies play an active role in every aspect of life, increasing awareness regarding their use is essential.

During the COVID-19 pandemic in 2020, a sudden digitalization of education occurred due to the disruption of face-to-face learning. In both planned and unexpected digitalization processes, technological failures are inevitable. It is important to recognize that technical issues may arise in environments where digital technologies are used. During the pandemic, such issues affected primary school students and adult learners who could not solve specific technological problems (Elemam et al., 2024; İnci-Kuzu, 2020). This is because technology integration is relevant for face-to-face education and essential for flexible remote learning, as well as during global crises such as pandemics or wars (Izgı Onbaşlı & Sezginsoy Şeker, 2021; Kırık, 2014). In such cases, teachers' digital competencies and technological skills significantly impact the successful implementation of technology integration. Teachers must be familiar with digital technologies and possess at least the basic skills required for effective technology integration (Korucu & Sezer, 2016; Türkben & Alptekin, 2023; Yucedal, 2023).

When technology integration is carried out purposefully and consciously, it can enhance the quality of education. This perspective aligns with findings in the literature. Digital technologies with well-defined objectives, adequate skills, and appropriate choices for the target audience have positively influenced academic success, increased motivation, and encouraged students to be more eager to learn (Akkuş & Gök, 2024). Additionally, similar to the findings of this study, other research has found that students' enthusiasm increases, they enjoy learning, and their interest in technology grows (Akbaba & Ertaş-Kılıç, 2022; Azid et al., 2020; Çelebi & Satırlı, 2021; Işık & Karal, 2023). Öztıp (2022) emphasized that when students' motivation toward a subject increases through such applications, their success in that subject also improves. For example, digital storytelling has been identified as a tool that helps students develop practical skills such as motivation, concentration, and commitment to a lesson (Çakıcı, 2018). Another study by Şahin (2021) also highlighted the positive effects of digital storytelling on students. As observed in this research, students also desired to experience similar technologies in other subjects. Furthermore, studies have shown that technology integration influences student motivation across different age groups and subjects (Almalı & Yeşiltaş, 2020; Karadağ & Garip, 2021; Sendal et al., 2008). Digital applications provide enriched content for subjects beyond geometry, serving various learning objectives and outcomes. Research suggests that these technologies can be effectively used in language learning, geography, and science education (Akbaba & Ertaş-Kılıç, 2022; Almalı & Yeşiltaş, 2020; Kuş-Gürbey & Büyük, 2024; Karadağ & Garip, 2021; Livingstone, 2015).

Over time, using digital materials in education has enabled learning to occur across different times and locations. As students and teachers adapt to this shift, resources, technologies, and sometimes even curricula are continuously updated to optimize digital technologies. For example, in Türkiye's "Century of Türkiye Maarif Model ([Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli] CTMM)," concepts such as digital literacy have been defined by considering technological advancements and contemporary educational needs (Banaz, 2024). Given the positive aspects of technology integration in enhancing primary school students' learning through Web 2.0 applications and similar tools, teachers' knowledge and skills in technology integration should align with these needs. Additionally, to ensure that primary school students benefit effectively from these technologies, developing Turkish-language Web 2.0 tools is necessary.

This study uniquely contributes to the literature by focusing on technology integration in primary-level geometry, a rarely explored area, and by examining third-grade students' geometry learning outcomes, which are seldom addressed at this grade level despite their critical role in early mathematical development. Furthermore, employing an integrative mixed-method design has enabled a comprehensive understanding by combining quantitative and qualitative perspectives. These features position this research as a significant contribution to digital pedagogy and mathematics education. Based on the findings, several implications can be drawn. The positive effects of Web 2.0 tools on student achievement and motivation indicate the need for targeted teacher training on effective technology integration. In addition, students' interest in experiencing similar digital practices in other subjects suggests that Web 2.0 tools could be explored for cross-curricular applications. Finally, extending the scope and duration of future studies and incorporating a broader range of digital tools in face-to-face and hybrid learning settings could provide deeper insights into sustainable technology integration in primary education.

This study also has limitations. The implementation was limited to six weeks during the spring term of the 2020-2021 academic year, focused solely on the third-grade "Geometric Objects and Shapes" unit, and involved only the experimental and control groups and the experimental group teacher. Moreover, nine specific Web 2.0 tools were used, and the process was conducted via Zoom during remote learning. Future research could address these limitations by expanding the duration, exploring different grade levels and subjects, using a wider variety of digital tools, and applying the intervention in face-to-face or hybrid environments.

361

References

- Akbaba, K., & Ertaş-Kılıç, H. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139. <https://doi.org/10.17556/erziefd.880542>
- Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Aslan, A., et al. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 27-46. <https://doi.org/10.17755/esosder.97729>
- Akkuş, E. B., & Gök, B. (2024). İlkokul matematik öğretiminde kullanılan dijital teknoloji araçlarının başarıya etkisi—Derleme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 164-183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1394932>
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 11, 30-38. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.3>
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-4.
- Almalı, H., & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının Web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 165-182.
- Arabacı, İ. B., & Akıllı, C. (2021). English teachers' views on the use of Web 2.0 tools in educational environments. *Asian Journal of Education and Training*, 7(2), 115-125. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.72.115.125>

- Aydın, A. M. (2022). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından günümüz öğrenci ihtiyaçlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 234-251. <https://doi.org/10.52848/ijls.1083692>
- Azid, N., Hasan, R., Nazarudin, N. F. M., & Md-Ali, R. (2020). Embracing industrial revolution 4.0: the effect of using Web 2.0 tools on primary schools' students' mathematics achievement (fraction). *International Journal of Instruction*, 1(3), 711-728. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13348a>
- Bal, H. Ç., & Çavdar, S. S. (2023). Endüstri 4.0 teknolojilerinin ve değişen emek piyasalarının iktisadi kalkınmaya etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(99), 2484-2495.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Bayram Yılmaz, B., & Ertem, H. Y. (2025). The impact of Web 2.0 tools on academic achievement: teachers' perspectives. *Route Educational & Social Science Journal*, 12(2), 129-142. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.3628>
- Beşaltı, M., & Kul, Ü. (2021). Oyun tabanlı bir uygulamanın ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitimde kesirleri öğrenme öz yeterliklerine ve başarılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 11(63), 505-520.
- Büyükgökbiz Koca, E., & Tunca, M. Z. (2020). İnternet ve sosyal medya bağımlılığının öğrenciler üzerindeki etkilerine dair bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 4(1), 77-103. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.597820>
- Çakıcı, L. (2018). *Dijital öykü temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve matematik etkinliklerine yönelik tutumları üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Çalaman, V. F., & Demirbaş, E. (2024). Çocuklarda teknolojinin getirdiği risklerden kaçınma ve bilinçli internet kullanımını destekleyen çalışmalar. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 31-58. <https://doi.org/10.54557/karataysad.1519907>
- Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110. <https://doi.org/10.52911/ital.938122>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65.
- Elemam, M., Aboeldahab, A., Waleed, K., Mando, R., Sadeq, R., Sultan, R., ... & Qaisar, R. (2024). The impact of technostress on caregivers of primary and secondary school children during distance learning throughout the COVID-19 pandemic. *Educational Media International*, 61(3), 303-320.
- Ergül Sönmez, E., & Çakır, H. (2021). Effect of Web 2.0 technologies on academic performance: A meta-analysis study. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(1), 108-127. <https://doi.org/10.46328/ijtes.161>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Falk, J., & Dierking, L. (2019). Reimagining public science education: The role of lifelong free-choice learning. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1, 10. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0013-x>
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research. *Educational Researcher*, 38(4), 246-259. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>
- Howell, S., & O'Donnell, B. (2017). *Digital trends and initiatives in education: The changing landscape for Canadian content*. Ontario Media Development Corporation. <https://doi.org/10.21497/sefad.1033057>
- İncekara, H., & Taşdemir, Ş. (2019). Matematikte dört işlem becerisinin geliştirilmesi için dijital oyun tasarımı ve öğrenci başarısına etkileri. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 5(3), 227-236.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.720556>
- Işık, Z., & Karal, Y. (2023). Web 2.0 Araçlarının temel eğitimde kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri Ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.51960/jitte.1197621>

- Izgi Onbaşılı, Ü. & Sezginsoy Şeker, B. (2021). Distance education in the Covid-19 pandemic period: opinions of primary pre-service teachers about teaching practice course. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 726-744.
- Kalip, K., & Çöl, M. (2020). Teknolojiyle bağlantılı yeni davranışsal bozukluklar [Recent behavioral disorders due to technology]. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(2), 318–333.
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak learningapps'ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat Ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Kırık, A. M. (2014). Historical development of distance education and its situation in Turkey. *Marmara Commun. J.* 21, 73–94. <https://doi.org/10.17829/midr.20142110299>
- Köde, K., & Çoklar, A. N. (2020). Öğretmenlerin dijital ve dijital olmayan materyalleri seçim ve kullanım kriterlerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 893-909.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2019). Plickers Web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/47331/518131>
- Korucu, A. T., & Sezer, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 379-394.
- Kurt, S., Ceylan, E., Bodur, A. Yüksel, G. (2023). Dijital dönüşüm ve öğrenci değerleri üzerindeki etkisi: öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *International Academic Social Resources Journal*, 8(49), 2652-2662. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU RNAL.69444>
- Kuş-Gürbey, S., & Büyük, U. (2024). Eğitime teknoloji entegrasyonu: Web 2.0 araçları. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 28-40. <https://doi.org/10.47479/ihead.1279043>
- Livingstone, S. (2015). Digital technologies in the lives of young people. In C. Davies & J. Coleman (Eds.), *Oxford Review of Education*.
- Luo, L. (2010). Web 2.0 integration in information literacy instruction: An overview. *Journal of Academic Librarianship*, 36(1), 32–40.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moyer, P. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educ. Stud. Math.*, 47, 175-197. <https://doi.org/10.1023/A:1014596316942>
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Razak Özdiñler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.005>
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software?* O'Reilly Media.
- Öztop, F. (2022). Matematik öğretiminde dijital teknoloji kullanımının matematik motivasyonunu artırmadaki etkililiği: bir meta-analiz çalışması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 15-26.
- Öztop, F., & Toptaş, V. (2019). İlkokul öğrenci velilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *İlköğretim Online Dergisi*, 1043-1068. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.609714>
- Pilli, O., & Aksu, M. (2013). The effects of computer-assisted instruction on the achievement, attitudes, and retention of fourth-grade mathematics students in North Cyprus. *Computers & Education*, 62(1), 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.010>
- Şahin, N. (2021). Dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin bazı moderatör değişkenler açısından incelenmesi: meta analiz çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 46, 119-138.
- Tucker, S., & Kimbrell, J. (2013). The impact of Web 2.0, Web 3.0, and Web 4.0 technologies used in distance education. *ICERI2013 Proceedings*, 6803–6809.
- Türkben, T., & Alptekin, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 909-932. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1090534>
- Ukdem, Ş & Çetin, H. (2022). Investigating the impact of interventions using concrete and virtual manipulatives on 3rd-grade students' fraction concept and motivation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(3). 1113-1131.

- Yaşaroğlu, C., & Gelmez, F. (2022). İlkokul öğrencilerinin pandemi dönemi çevrimiçi derslere katılımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3), 415-430. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1060705>
- Yenilmez, K., Eray, M., Delil, A., Tuna, A.vd. Yılmaz, N. (2010). *Temel matematik 1-2* (Ed. Kaçar, A.). Pegem Akademi.
- Yıldız, K. H., & Akyel, Y. (2024). Okul öncesi dönem çocukları ve ilkokul öğrencilerinin teknoloji kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(5), 354-372. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2024.1397>
- Yucedal, H. (2023). Integrating mobile-assisted language learning (MALL) into EFL classes at a tertiary level. *Revista Amazonia Investiga*. 12. 92-104. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.7>.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Understanding GMOs Through the Debate Method: What Do Students Think?

Münazara Yöntemiyle GDO'yu Anlamak: Öğrenciler Ne Düşünüyor?

Meryem KONU KADIRHANOĞULLARI¹

Esra ÖZAY KÖSE²

doi: 10.38089/iperj.2025.238

Geliş Tarihi: 08.07.2025

Kabul Tarihi: 16.10.2025

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2025

Abstract: The aim of this research is to examine university students' views on Genetically Modified Organisms (GMOs) when the topic is explored through the debate method. The research used the case study method, which is one of the qualitative research designs. The participants consisted of 23 volunteer students studying at a state university in the 2024-2025 academic year. The non-probability sampling method was used in the sample selection. Eight of these students were assigned to active debate groups, while the others were assigned to jury and listener roles. Data were collected through a semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions developed by the researchers and shaped by expert opinions. The interviews were conducted online after the debate activity was completed, and the obtained data were evaluated using descriptive analysis and content analysis methods. The research showed that the debate method developed critical thinking, empathy, multi-dimensional thinking and communication skills in students; and increased interest and participation in the subject. However, some difficulties such as time management, imbalance of participation and social interaction were observed. As a result, it shows the debate method makes significant contributions to learning, but difficulties may arise during application.

Key Words: Debate method, GMOs, undergraduate students

Özet: Bu araştırmanın amacı, Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) konusunun münazara yöntemi kullanılarak ele alındığı durumlarda üniversite öğrencilerinin konuya ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, 2024-2025 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 23 gönüllü öğrenciden oluşmuştur. Örneklem seçiminde olasılık dışı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu öğrencilerden 8'i aktif münazara gruplarına atanırken, diğerleri jüri ve dinleyici rollerine atanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle şekillendirilen 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, münazara etkinliği tamamlandıktan sonra çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma, münazara yönteminin öğrencilerde eleştirel düşünme, empati, çok boyutlu düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiğini; konuya olan ilgi ve katılımı artırdığını göstermiştir. Ancak zaman yönetimi, katılım dengesizliği ve sosyal etkileşim gibi bazı zorluklar gözlemlenmiştir. Sonuç olarak münazara yönteminin öğrenmeye önemli katkılar sağladığı, ancak uygulamada zorluklarla karşılaşılacağı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Münazara yöntemi, GDO, lisans öğrencileri

¹ Assist. Prof. Dr., Kafkas University, Türkiye, meryem_6647@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7359-7061>

² Prof. Dr., Atatürk University, Türkiye, esraozay@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9085-7478>

Introduction

In recent years, the use of biotechnology and genetically modified organisms (GMOs) obtained through biotechnological methods has become one of the most debated scientific issues worldwide (Kaynar, 2009). The rapid increase in the world population, the increasing demand for food in parallel with this increase, and the variability of climate conditions have necessitated the development of technologies such as genetic engineering. Developed in 1973, this technology involves making changes to the genetic material of organisms in order to obtain food products resistant to pests, weeds, and environmental factors (Folkerth, 2015). Indeed, thanks to genetic modification, food processing has been facilitated. For example, the “Flavr Savr” tomatoes developed by the California-based company Calgene in 1992 were engineered to have a longer shelf life and to be resistant to spoilage, and gene editing has been used to enhance the color and appearance of potatoes (Castro, 2022).

GMOs are artificial biological products obtained by transferring a gene or regulatory element from one organism into the genetic structure of another. These organisms are designed to develop resistance to drought, frost, pests, soil salinity, acidic conditions, and other harsh environmental factors, while also reducing labor and chemical use by increasing production efficiency (Nunez et al., 2016; Gerçek, 2020). However, it has been reported that although their production is not directly dangerous, GMOs may lead to the formation of harmful compounds under certain conditions. Therefore, increasing individuals’ knowledge and awareness about GMOs is of great importance (Gerçek, 2020; McFadden & Lusk, 2015).

Today, scientific and technological developments do not only lead to technical advances, they also lead to social, ethical and political effects. Issues such as GMO foods, nuclear power plants and artificial intelligence are examples of scientific developments that directly affect human life and affect social decision-making processes (Zeidler & Nichols, 2009). Such issues are defined as social-dimensional scientific issues that have not yet been agreed upon by society at large and that need to be shaped by the active participation of the public. In fact, individuals' attitudes towards these issues are generally shaped based on their emotional, personal and economic preferences (Temelli & Kurt, 2011).

366

In this context, it is very important for students to be exposed to current, controversial issues such as GMOs from an early age and to be informed about these issues in terms of developing scientific literacy. However, when the literature is examined, it is seen that studies on GMOs largely focus on student opinions and students are not encouraged to think deeply about this issue (Ebuehi & Ailohi, 2012; Folkerth, 2015; İşcen & Çankaya, 2024; Özel & Gökmen, 2020; Maeas et al., 2016; Uzoğlu & Bahadır, 2024; Yıkmı et al., 2017). At this point, one of the effective methods that can be used in the teaching process is debate. Debate is defined as a method that is based on the mutual discussion of two groups with different opinions by defending their own ideas and especially develops classroom democracy (Freeley & Steinberg, 2013; Kuzgun, 2000). Classroom debate practices contribute to the development of critical thinking, self-expression and discussion skills by ensuring active participation of students in the lesson (Kennedy, 2009; Sofu & Demirkol, 2024). Studies show that this method provides positive contributions to academic and social development, especially for older students (Bell, 1996; Benzer & Peker, 2022; Çabuk & Yeni, 2016; Linn et al., 1998).

The university period is a period when individuals reach maturity to express their own ideas emotionally and cognitively. During this process, creating environments where students can discuss different opinions and express themselves is very important for both their psychological and social development (Kerse & Oktaysoy, 2024). The main purpose of the debate is to ensure that students acquire a culture of discussion by developing their multi-faceted thinking skills, especially on current issues (Oğuzkan, 1970).

In this context, addressing a current and multidimensional issue such as genetically modified organisms with university students using the debate method is of great importance in terms of supporting their critical thinking, questioning, scientific reasoning and idea generation skills. In particular, methods that ensure active participation of students are needed so that controversial scientific issues can be evaluated not only at the level of gaining information but also in social and ethical contexts (Taşpınar, 2004). In this context, the debate method stands out as an effective teaching technique in terms of making students think about the issue under consideration, allowing them to gather information, encouraging them to share ideas and solution proposals and evaluating the issue from different perspectives

(Küçükahmet, 2005). Therefore, it is wondered to what extent students interact with such methods during the education process and how this interaction is reflected in their intellectual development. Based on this, this study aims to determine the opinions of students when the issue of genetically modified organisms is addressed with university students using the debate method. Therefore, the study is important in that it examines how the debate method functions as a teaching tool on a controversial scientific issue such as GMOs.

To this end, the following sub-problem was sought:

- What are university students' opinions about genetically modified organisms (GMOs) when the topic is discussed through the debate method?

Method

Research Model

In this study, the case study method, one of the qualitative research designs, was used. A case study is a research approach in which the researcher examines one or more specific cases in depth over time using multiple data sources (such as observations, interviews, audiovisual materials, documents and reports) and qualitatively defines the themes and phenomena related to these cases (Creswell, 2007). This study adopted a case study approach to examine in depth university students' views on the use of the debate method in teaching the topic of genetically modified organisms (GMOs) by posing more focused

Participants

The research was conducted with 23 students studying at a state university in the 2024-2025 academic year. Purposive sampling method was chosen in the study because the research process was planned and managed by the researcher conducting the course in a natural classroom environment. Eight students were selected on a voluntary basis, and these students were divided into two debate groups, each consisting of four people, based on their voluntary participation. Other students who did not directly participate in the debate process were assigned to two different roles in order to ensure a multi-faceted evaluation of the process. Some of these students served as juries; they evaluated the debate performances in line with pre-determined criteria such as mastery of the subject, speaking skills, persuasiveness of the defense, success in refuting the opposing side's views, use of gestures and facial expressions, and effective use of time, and provided feedback. Other students, on the other hand, carefully monitored the process as spectators (listeners), developed awareness of the subject, and achieved learning outcomes. These roles were structured to increase interaction and enrich the learning process by ensuring that students participated in the debate activity at different levels of responsibility.

Data Collection Tool

In this study, a semi-structured interview form was developed to collect students' opinions on the debate method. The content of the form was prepared by the researchers after a literature review (Benzer & Peker, 2022; Eken & Ünal, 2024; Sofu & Demirkol, 2024) and was presented to two academicians who are experts in the field of biology education for evaluation. In line with the suggestions of the experts, the necessary adjustments were made in terms of clarity and scope in the questions. Then, the form was finalized by conducting a pilot application on three students. The six open-ended questions in the form were selected in accordance with the objectives of the study. During the data collection process, the interview form was presented to the students online via Google Form after the debate activity was completed.

In order to obtain more in-depth opinions about the discussion method applied to the students, the benefits of the discussion method (interest in the lesson, positive skills gained, self-expression, listening to the other person, etc.) and its negatives were asked in the interview questions. The questions in the form are as follows:

1. How did the GMO topic feel to you when it was taught using the debate method? Why?

2. What were the biggest benefits of this method for the course, and what were the biggest challenges you encountered? Explain.
3. How do you evaluate this method in terms of expressing your own opinions and listening to the ideas of others?
4. Which skills do you think you developed the most during the debate process? (Examples: speaking, listening, critical thinking)
5. Did your thoughts about GMOs change at the end of the course?
6. Did the debate increase your interest in the course? Why?

Implementation Process

Before the debate activity, students were provided with basic information about the topic to be discussed and the debate rules were explained in detail. Participants were divided into two groups of four: “GMOs are beneficial” and “GMOs are harmful”. They were prepared with arguments, statistics, visuals and current examples to support their views. During the debate process, the groups presented their views one by one, this process was observed and their performances were evaluated. The Debate Evaluation Grid, which is widely used in the literature, was used in the performance evaluation. This grid allows the performance of the speakers to be evaluated according to certain criteria. The jury, consisting of four students, scored each speaker individually according to these criteria. The scale allowed for a total evaluation out of 100 points. The evaluation criteria and score distribution are presented in Table 1. In the average evaluation made according to this table, the “GMOs are harmful” group received 80 points and the “GMOs are beneficial” group received 65 points. Other students, on the other hand, carefully monitored the process as spectators (listeners). The application took 50 minutes in a natural classroom environment.

Table 1. The debate evaluation grid

NAME/SURNAME: 1.Mastery of the subject (20 p) : 2. Speaking skills (stress, intonation, good sentence formation, speaking without looking at the paper) (20 p) : 3. Being convincing in your defense (documents, statistics, pictures, newspaper and magazine news, current events examples) (20 p) : 4. Success in refuting the other party's ideas (15 p) : 5. Gestures and facial expressions (15 p) : 6. Use of time (10 p) :	Total:
---	-----------------

After the discussion was completed, a semi-structured interview form was applied online via Google Form to further evaluate the students' experiences and opinions. Visuals of the course implementation process are presented in Figure 1.



Figure 1. Images from the Debate Method Implementation

Data Analysis

Qualitative data collected from the semi-structured interview form were examined using descriptive analysis and content analysis methods. Student responses were carefully examined; common codes, categories and themes were created based on the data. A table providing visuals of the theme, codes and categories is given in the findings. This analysis process was carried out independently by both researchers. Later, the researchers compared the analysis results and exchanged views on the codes and themes they obtained. The points of disagreement were discussed and a common decision was reached until a consensus was achieved. The students' views were presented in meaningful groups under these themes, and frequently repeated expressions were supported by direct quotations.

Validity and Reliability

In order to ensure reliability and validity in qualitative research, the concepts of credibility, transferability, consistency and confirmability are accepted as basic criteria (Yıldırım and Şimşek, 2016). In order to ensure the credibility of the research, the data collection tools were revised in line with the opinions of biology education experts. Direct quotes from students' opinions were included to increase transferability. In order to ensure consistency, the data were coded independently and the minimum 70% consistency criterion stated by Miles and Huberman (1994) was taken as basis; in the current study, the consistency between coders was found to be 88%, which shows the reliability of the study. It was noticed that the 12% difference was concentrated in the coding of negative opinions, and by negotiating on these codes, consistency was achieved between the two researchers to reach 100%. Finally, for the purpose of confirmability, all data collected during the research were stored and kept ready for examination when necessary.

Findings and Discussion

In this study, it was aimed to obtain students' opinions on GMOs by using the debate method. The debate sessions provided students with the opportunity to discuss GMOs from different perspectives and develop their thoughts on this subject. The findings are analyzed in Table 2.

Table 2. Students' opinions after the debate

What are the positive and negative aspects of teaching the course with this method? Can you explain why?		
Theme	Category	Code
POSITIVE OPINIONS	Deep understanding of the subject	Persistence
		To gain new information
		To learn the benefits and harms of GMOs
		To help learn in detail what GMOs are
		To learn that GMOs are beneficial when used under control
		To have information about unknown or misconceptions
		To be more understandable
	Discussion Skills	Empathy
		Opportunity to evaluate different ideas
		Exchange information
	Higher order thinking skills	Opportunity to hear different opinions
		Problem solving skills
		Critical thinking
	Collaboration and teamwork	Self-assessment
		Realizing the benefits of group work
		Being able to distribute tasks within a group
	Communication skills	Developing a sense of responsibility
		Speaking skills
		Listening skills
	Increased motivation and participation	Persuasion skills
		Using gestures and facial expressions
		Interest in the lesson
NEGATIVE OPINIONS	Time management issues	Participation in the lesson
		Enjoyment
	Participation Imbalance	Ensuring that they become conscious individuals
		Increasing sensitivity to such issues
		Being aware of social responsibilities
	Divergence of the Subject	Participation of people with low self-esteem in class
		Ability to express oneself
	Negative Social Interactions	Lack of time to convey some ideas
		Taking too much time for preparation
		Not giving the right to speak
	Negative Social Interactions	Shy students falling behind
		Deviations from the purpose
		Inability to control stress
		Noise/interruption
	Negative Social Interactions	Offensive expressions
		Raising voice/shouting

The findings of this study show that the debate method enables students to understand the subject of Genetically Modified Organisms (GMOs) in a multidimensional way. “What are the positive and negative aspects of teaching the course with this method? Can you explain the reasons?” The answers given by the students to this question were divided into two themes as positive and negative. Positive opinions were classified into various categories among themselves:

In the Deep Understanding of the Subject, students mentioned the permanence of the information learned, its comprehensibility and detailed learning of the benefits and harms of GMOs. The debate process provides students with the opportunity to learn and compare different perspectives on a subject. This allows students to understand the subject in depth, not superficially. In particular, the topics discussed are usually complex and multifaceted issues that do not have a single correct answer. This helps students examine the subject from different perspectives. One student stated, *"This time we looked not only at the genetic aspect, but also at the impact of corporations and the problem of hunger. I thought more holistically."* Doody and Condon (2012) emphasized that debate provides conceptual depth instead of superficial learning. The findings also support this view. In addition, students stated that they turned to different sources such as the Internet, journals and scientific articles during the preparation process before the debate. It was emphasized that the research process helped them understand the subject more deeply. Another student stated, *"Just reading a book wasn't enough, I also researched on the Internet. For example, I found a recent news story about GMO corn. We used that in the discussion."* Omelicheva (2007) emphasizes that debate increases students' information literacy and encourages academic research. This finding shows that students tend to access information more consciously. Since students actively discuss the topic, they learn information more effectively than just listening (Omelicheva, 2007).

In gaining discussion skills, students mentioned being able to empathize, having the opportunity to evaluate different ideas, having the opportunity to hear different opinions, and exchanging information. The debate method not only gives students the opportunity to defend their own ideas but also allows them to listen to different ways of thinking. This process encourages students to empathize and understand the perspectives of others. This develops students' tolerance, open-mindedness, and their ability to evaluate different ideas. One student stated, *"I was actually completely against GMOs, but being in the defense group made me think. They were right too."* This situation is consistent with the findings of Bellon (2000) and Zare & Othman (2013) regarding the democratic values and empathy-enhancing effect of debate. Students often have to defend opinions that are contrary to their own. This forces them to understand different thought systems and to empathize (Bellon, 2000). In addition, debate teaches them to express disagreements in a respectful manner. This contributes to the development of democratic culture (Zare & Othman, 2013).

In the Development of Higher-Order Thinking Skills, students mentioned problem-solving skills, critical thinking skills, and self-assessment. The debate method requires students to understand and defend opposing views on a particular topic. This process encourages students not only to express their own views, but also to carefully analyze the arguments of others and to think critically in a logical manner. Students learn to think deeply about a topic and gain the ability to evaluate different perspectives. One student stated, *"I used to think that GMOs were only harmful, but when I learned about their beneficial aspects, I got confused and rethought."* This finding is consistent with the findings of Kennedy (2007), who revealed that debate encourages critical thinking. Debate allows students to think deeply about a topic, analyze and evaluate opposing views. This process significantly increases their critical thinking skills (Kennedy, 2007). In addition, during debate, students often have the opportunity to review their own thoughts and arguments. This allows students to evaluate themselves and realize their shortcomings. It also enables them to make a constant effort to learn from the ideas of others and express themselves better (Doody & Condon, 2012).

In the development of collaboration and teamwork skills, students mentioned the benefits of group work, the ability to distribute tasks within the group, and the development of a sense of responsibility. Debate usually involves group work. This allows students to develop their problem-solving skills by working together. Exchanging ideas, sharing information, and producing solutions together within the group reinforces students' cooperation skills. In addition, such group work also contributes to the development of students' social skills. Moreover, debate allows students to play an active role in their own learning processes. Before participating in the debate, each student must collect information about the subject, prepare arguments, and present these arguments logically. This encourages students to be responsible for their own learning and to take more responsibility in classes. During the debate process, students stated that they worked together by sharing tasks within the group, discussed different ideas, and created a common defense plan. One student expressed this as follows: *"When we worked as a team,*

we completed each other. We decided together who would defend what.” This is consistent with Doody and Condon’s (2012) finding that debate supports collaborative learning. Group debate preparations improve students’ skills in working together, sharing tasks, and exchanging ideas (Doody & Condon, 2012).

In terms of acquiring communication skills, students mentioned speaking, listening skills, persuasion skills and being able to use gestures and facial expressions. Debate provides a great opportunity for students to express themselves, present their arguments properly and persuade logically when faced with opposing ideas. These skills provide significant advantages to students not only at school but also in their future professional lives. Students develop their listening and speaking skills, thus enabling them to communicate more effectively. Students emphasized that during the debate, they listened to ideas opposing their own and tried to give logical responses instead of aggression. One student stated, *“At first, I was angry with what the other party said, but then I saw that they were right in their own way. I tried to be respectful while discussing.”* This finding supports the findings of Zare and Othman (2013) that debate develops a social discussion culture in students. Students stated that they made their expression more effective by consciously using their hands, gazes or postures while expressing their ideas. *“When I spoke, I tried to explain not only with words but also with my hands. I emphasized with my hand when I said something especially important.”* This statement is consistent with the study of Goodwin (2003), who stated that the use of body language together with verbal expression skills is important for the student’s self-confidence and effective communication.

In terms of increasing motivation and participation, students mentioned the interest in the lesson, the fun of the lesson and the increase in participation in the lesson. The debate method encourages students to participate in the lesson more actively. Students enjoy including their own ideas in the discussions and this increases their motivation for the lessons. Increasing their personal interest in the subject leads students to do more research and focus on the subject more deeply. Some students stated that the debate activities were different from the classical lecture and therefore they participated in the lesson more willingly. *“Normally, I was bored in science class, but this time the subject caught my attention. Because we did not just listen, we discussed.”* This view supports the findings of Doody & Condon (2012) that students’ interest in the lesson and their positive attitudes increased with active learning methods. Some students stated that the competition atmosphere of the debate made them more willing: *“The other group was very ambitious. We worked hard to win. This got me hooked on the lesson.”* This finding is consistent with Omelicheva’s (2007) view that debates increase students’ motivation to learn by creating a natural competitive environment.

In increasing sensitivity to ethical and social issues, debates on complex topics such as GMOs, environmental issues, and social inequality provide students with the opportunity to think about ethical and social responsibilities. Students learn to consider ethical dimensions and social impacts when discussing a topic. Some students stated that they established a connection between their individual consumption preferences and their impacts on society thanks to the debate: *“When I buy a product, I started to think, ‘Is this healthy? Does its production harm nature?’ It would never have occurred to me before.”* This statement is parallel to the findings of Omelicheva (2007), indicating the power of debate to create social awareness along with critical thinking. Students stated that they had the opportunity to discuss not the unlimited applicability of scientific developments but their ethical impacts on society: *“GMOs can be made with technology, but is everything that can be made right? This is the first time I have thought about this question so much.”* This view is consistent with the study of Kolstø (2001), which emphasizes that socio-scientific discussions develop students’ ability to question the relationship between science and ethics. Some students stated that during the debate process they realized that the GMO issue was not only an individual issue but also an environmental and global issue: *“I realized that changing a seed affects not only the farmer but also nature, biodiversity, and our future. I did not think in such broad terms before.”* This statement supports the findings of Zeidler et al. (2005) that structured discussions such as debates develop global responsibility and environmental awareness in students.

In increasing self-confidence, the debate method provides a platform for students to express their opinions freely. Defending their own ideas, voicing them and creating convincing arguments against others increases students’ self-confidence. This process allows students to feel more confident and participate more actively in lessons and group work. Communication skills such as speaking, expressing

ideas and persuasion also improved during the debate process. Some students stated that they were shy at first but their self-confidence increased over time. *"At first I was shy to speak but with the support of my friends I expressed myself. Now I speak more comfortably in other lessons."* This situation is parallel to the findings of Goodwin (2003) that debate increases verbal expression skills and self-confidence. Another student stated, *"I normally do not raise my hand in class but I came prepared because I knew I had to speak in the debate. I was excited while speaking but I got used to it later."* This statement is parallel to the study by Kennedy (2007) in which it was stated that debate supports students' verbal expression and self-confidence gains.

In addition to the positive aspects that the debate method provides to students, like every teaching method, debate also has some negative aspects. When these negative aspects are supported by the opinions of the students, it contributes to making more balanced decisions in the teaching process. The negative aspects of using the debate method in classes are discussed below, together with the opinions of the students:

One of the most frequently expressed negatives is time management. If the debate method is not planned well, it can lead to time management problems. It can be time-consuming for all students to have a say during the lesson and for the topic to be discussed. The student statement, *"Debate takes a lot of time. We cannot move on to other topics. A discussion lesson sometimes covers the entire topic."* supports this. Kerse and Oktaysoy (2024) emphasize that good time management is essential for the debate to be effective; otherwise, there may be delays in achieving the teaching goals. In addition, preparation for the debate before the lesson requires extra time and has been evaluated as a negative. When students participate in the discussion unprepared or with incomplete information, incorrect information can circulate in the classroom. Failure to correct this incorrect information can cause students to have misconceptions. Serious preparation is required for an effective debate. If students do not make this preparation, the discussion remains superficial. The teacher should also carefully select the topics and manage the process well, otherwise the educational efficiency will decrease.

373

One of the negative aspects of debate is the participation imbalance and passive students. Not every student may participate equally in the discussions. Shy students or students with poor communication skills may remain in the background. Dominant students may lead the discussion, which disrupts a democratic environment. Debate usually allows dominant and socially more active students to come to the fore in the classroom. This can cause some students to remain passive. One student stated, *"The talkative students of the class always speak. The quiet ones always remain in the background. Even if I express my ideas, I have difficulty expressing myself."* In a study, it was stated that some students remain in the background in classes conducted with the debate method, and especially introverted individuals have difficulty in active participation (Karatay & Demirel, 2020). In addition, debate can be a serious source of stress for students with a fear of public speaking. This situation can reduce the student's self-confidence. *"Speaking in front of everyone in a debate makes me very nervous. When it is my turn to speak, my heart pounds and my hands and feet shake."* is an example of this situation. In their research, Kerse and Oktaysoy (2024) found that some students participating in the debate process experienced high levels of anxiety and this negatively affected the learning process.

Another negative aspect is that sometimes the transfer of information can remain in the background in a debate, as the subject gets distracted or deviates from the purpose. Discussions can sometimes deviate from the subject. Students can personalize the subject or go into unnecessary details. When the purpose of the debate becomes "winning" rather than learning, pedagogical value can decrease. When students focus only on refuting the other side, deep learning may not occur. Students may focus on defeating the other side instead of discussing the information on the subject in depth, with the ambition to win. There is a statement like *"It is not what the subject is, but who we silence and how it is important. Everyone focuses not on the subject, but on how to refute the other side."* Demirel (2016) states that if the debate method is not carried out carefully, it can deviate from the pedagogical goals and turn into a form where only competition is emphasized.

Another negative aspect has been identified as negative social interactions. During the debate, there may be polarization, personal conflicts, unnecessary noise or hurtful statements. Some students may experience a loss of self-confidence due to being criticized or defeated. There are students who use

expressions such as, “*When we debate, the discussion with our friends is like a fight. Voices are raised, hurtful statements are used and a stressful environment is created.*” Excessive competition can lead to personal conflicts and disruption of classroom harmony during the debate. In addition, students may have difficulty distinguishing between an idea and a person. Kerse and Oktaysoy (2024) stated in their research that emotional tension was experienced among some students during the debate process and that harmony within the group could be disrupted.

Conclusion And Recommendations

The research demonstrates that the debate method contributes to students’ detailed understanding of the topic of GMOs. Students stated that this method increased the comprehension of the topic, made the information learned more permanent, and gave them a better understanding of the benefits and harms of GMOs. It was noted that sharing tasks within the group contributed to responsibility, collaboration, and teamwork. Additionally, some students reported that this method improved their speaking and listening skills. It was also observed that this method increased their interest in the lesson, encouraged participation, and made the lesson more enjoyable. Students also mentioned disadvantages of the method, such as time constraints, some students remaining passive, or taking less of a voice in discussions. They further stated that negative situations, such as occasionally straying from the topic, the discussion shifting from knowledge sharing to a desire to win, and personal tensions, were experienced. Therefore, when well planned, the debate method can be quite effective; however, being aware of the aforementioned drawbacks and taking precautions will ensure the method achieves its purpose. Some suggestions can be offered for this situation:

1. According to the findings of the first study, students experienced difficulties with time management. For time management, giving each speaker a certain amount of time both prevents unnecessary prolongation and gives students effective expression practice. In addition, by preparing before class, determining the topic of discussion in advance and giving it to the students, the class time is devoted only to practice. Guiding students during the preparation process can also shorten the preparation process.
2. In this study, due to both class size and time constraints, not all students were assigned the same tasks, and therefore, not all students participated equally. To encourage participation and ensure equality, the whole class should be divided into groups and everyone should be given a role, so that even shy students can participate. Quiet students should be included in the discussion by asking direct, constructive questions with guiding questions. Dominant students can be prevented from dominating the discussion by establishing rotational speaking rules or giving them the right to speak in turns.
3. In some cases, straying from the topic occurred, and some suggestions have been made to address this. To prevent straying from the topic, a moderator (student or teacher) should be assigned to manage the process in a way that prevents the discussion from straying from the topic. It can also be effective to set simple rules that will warn you when you stray from the topic (e.g. “back to the topic” cards).
4. Some negative social interactions were encountered during the discussion. In order to reduce negative social interactions, rules of conversation should be determined within a respectful framework and the emphasis should be on refuting ideas rather than criticizing. An environment of emotional trust should be created and students should be reminded frequently that their ideas are valuable. In addition, learning should be emphasized rather than judgment. The idea that debate is not a competition but a learning method should be emphasized, and students should be rewarded for what they learn instead of for winning. Awards such as “The Most Interesting Information,” “The Best Defense,” or “The Most Improved Group” can be given.

References

- Bell, P. (1996). *Debate as an instructional form in science education*. Unpublished Master's Thesis, University of California, Berkeley, Berkeley, CA.
- Bellon, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 161–175. <https://doi.org/10.1080/00028533.2000.11951646>
- Benzer, S., & Peker, M. G. (2022). Argümantasyon tabanlı yaklaşımın fen bilgisi öğretmen adaylarının risk algıları, bilgi ve tutum düzeyleri üzerine etkisi: GDO'lu besinler. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 75-93.
- Castro, R. C. (2022). Awareness of grade 9 students in genetically modified organisms (GMO) food products: A survey study. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 7(7), 1077-1081.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çabuk, B., & Yeni, E. (2016). Okul öncesi eğitimde yeni bir yöntem: Münazara. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2439.
- Demirel, Ö. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Doody, O., & Condon, M. (2012). Increasing student involvement and learning through using debate as an assessment. *Nurse Education in Practice*, 12(4), 232–237. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.03.002>
- Ebuehi, O.M., & Ailohi, O.L. (2012). Genetically modified (gm) foods/organisms: perspectives of undergraduate medical and dental students of the college of medicine, *University of Lagos, Lagos, Nigeria. Food and Public Health*, 2(6), 281-295.
- Orbay, E., & Ünal, F. T. (2024). Konuşma becerisinin gelişiminde münazara tekniğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 61(61), 367-382.
- Folkerth, C. (2015). *Students' knowledge and opinions concerning genetically modified organisms: a survey at university of colorado boulder*. University of Colorado at Boulder. Undergraduate Honors Theses.
- Freeley, A., & Steinberg, D. (2013). *Argumentation and debate*. Boston: Cengage Learning.
- Gercek, C. (2020). High school students' cognitive structures and views: what is a genetically modified organism? *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 96-106. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.5m>
- Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate as a learning activity. *Contemporary Argumentation and Debate*, 24, 1–13.
- İşçen, C. F., & Çankaya, C. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara (gdo) dair bilgi düzeylerinin ve görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(32), 537-554.
- Karatay, H., & Demirel, A. (2020). *Münazara etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısına etkisi*. Türkçe Eğitimine Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman'a Armağan. Pegem yayınları, Ankara.
- Kaynar, P. (2009). Genetik olarak değiştirilmiş organizmalar GDO'ya genel bir bakış. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 66(4), 177-185.
- Kennedy, R. (2007). In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183–190.
- Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/1469787409343186>
- Kerse, G., & Oktaysoy, O. (2024). Münazara etkinliğinin birey üzerindeki etkilerinin farklı değişkenlerle değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 1503-1536. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1418572>
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socio-scientific issues. *Science Education*, 85(3), 291–310. <https://doi.org/10.1002/sce.1011>
- Kuzgun, Y. (2000). Eğitimde kendini gerçekleştirme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi içinde* (s. 1-25). Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Linn, M. C., Bell, P., & Hsi, S. (1998). Using the internet to enhance student understanding of science: The knowledge integration environment. *Interactive Learning Environments*, 6(1-2), 4-38.

- Maes, J., Gheysen, G., & Valcke, M. (2016). The role of knowledge in student opinions on genetically modified organisms: an intervention study. *PONTE International Scientific Researchs Journal*, 72(7). <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.7.2>
- McFadden, B. R., & Lusk, J. L. (2015). Cognitive biases in the assimilation of scientific information on global warming and genetically modified food. *Food Policy*, 54, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.foodpol.2015.04.010>
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Nunez, G. H., Kovalski, A. P., Casamali, B., & Darnell, R. L. (2016). Can science and genetics literacy affect student perception of genetically modified organisms. *AgBioForum*, 19(1), 44-53.
- Oğuzkan, T. (1970). *Grup münakaşası el kitabı*. Ankara: Ülkü Yayınları
- Omeliheva, M. Y. (2007). Resolved: Academic debate should be a part of political science curriculum. *Journal of Political Science Education*, 3(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/15512160701338320>
- Özel, İ. A., & Gökmen, A. (2020). University students' views about genetically modified organisms: A case study. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 351-369.
- Sofu, M. S., & Demirkol, R. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde münazara tekniğinin kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (40), 1-12.
- Taşpınar, M. (2004). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temelli, A., & Kurt, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin transgenik ürünler (gdo) konusundaki bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 247- 261.
- Uzoğlu, M., & Bahadır, E. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalar (gdo) hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 30(30), 78-96.
- Yıkmı, S., Gülüm, L., Aksu, H., & Alpaslan, M. (2017). Determination of opinions and level of knowledge of culinary program students about genetically modified organisms (GMO's): Istanbul. *International Journal of Agricultural and Life Sciences-IJALS*, 3(1), 136-146.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zare, P., & Othman, M. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1506–1513.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357–377. <https://doi.org/10.1002/sce.20048>
- Zeidler, D., & Nichols, B. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58. <https://doi.org/10.1007/BF03173684>

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





The School Principal According to the Perceptions of Primary and Middle School Students: A Metaphorical Analysis

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürü: Metaforik Bir Analiz

Burak ER¹
Ahmet Melih GÜNEŞ²

doi: 10.38089/iperj.2025.239

Geliş Tarihi: 01.09.2025

Kabul Tarihi: 22.10.2025

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2025

Abstract: This study was conducted to examine how primary and middle school students perceive the image of their school principal through metaphors. The study group consisted of 673 students selected from primary and middle schools using criterion sampling. However, 307 participants were excluded from the analysis as they did not meet the study criteria, resulting in a final sample of 366 students. Data were collected by asking participants to complete the sentence: "The school principal is like ... because ...". The collected data were analyzed through content analysis, and the metaphors were categorized to systematically examine students' perceptions. The findings revealed that primary school students generated 69 metaphors, while middle school students produced 112 metaphors. These metaphors were grouped under two main themes and five categories. The results demonstrated developmental differences in the perception of principals across grade levels. Primary school students predominantly viewed the principal as a protective and supportive figure, whereas middle school students emphasized authority and control, showing more pronounced negative attributes. According to the findings, student perceptions were primarily concentrated in the categories of "Leadership" and "Emotional Support," while fewer metaphors were associated with the categories of "Communication" and "Ethics." Although primary school students frequently likened the principal to a "teacher" or "president," middle school students more often used metaphors such as "father" and "president." Overall, the results indicate that the school principal is perceived primarily as both a leader and a protective figure.

Key words: School principal, primary school students, middle school students, metaphorical perception

Özet: Bu çalışma, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin gözünde okul müdürünün nasıl bir imaja sahip olduğunu metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen ilkökul ve ortaokul kademelerinde öğrenim gören toplam 673 öğrenci katılmıştır. Ancak ölçütlere uygun olmayan 307 öğrenci elenmiş, 366 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmada veriler, katılımcılardan "Okul müdürü... gibidir, çünkü..." cümlesini kendi düşüncelerine göre tamamlamaları istenerek toplanmıştır. Toplanan bu veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak kategorilere ayrılmış ve öğrencilerin okul müdürüne ilişkin algıları sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmada; ilkökul öğrencilerinin 69, ortaokul öğrencilerin 112 metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üretilen metaforlar 2 tema ve 5 kategoriye ayrılmıştır. Araştırma bulguları, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okul müdürü algılarında gelişimsel farklılıklar olduğunu göstermektedir. İlkokul öğrencileri müdürü daha çok koruyucu ve destekleyici bir figür olarak algılamakta, ortaokul öğrencilerinde otorite ve denetim vurgusunun öne çıktığı, ayrıca olumsuz niteliklerin daha belirginleştiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul müdürüne ilişkin algıları en çok "Liderlik" ve "Duygusal Destek" kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Buna karşılık, "İletişim" ve "Etik" kategorilerinde daha az metafor üretilmiştir. İlkokul öğrencileri, müdürü genellikle "başkan" ve "öğretmen" benzetmeleriyle ifade ederken, ortaokul öğrencileri ise "baba" ve "başkan" metaforlarını daha sık kullanmıştır. Bu bulgular, okul müdürünün öncelikle bir lider ve koruyucu figür olarak algılandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, ilkökul öğrencileri, ortaokul öğrencileri, metaforik algı

¹ Teacher, Ministry of National Education, Türkiye, buraker1010@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-2845-3326>

² Assoc. Prof. Dr., Balıkesir University Necatibey Faculty of Education, Türkiye, melih.gunes@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7484-5685>

Introduction

Education is one of the fundamental needs of society, and this process is largely carried out through schools (Yanar, 2021). As educational organizations, schools play a critical role in social development and individual transformation. Within this process, school principals emerge as key actors who guide, motivate, and coordinate teachers, students, and other stakeholders in line with organizational and educational objectives (Başaran, 1994). Lunenburg and Ornstein (2013) define the duties of principals as being shaped by the geographical and social context of the school, but essentially involving responsibility for the functioning of the institution and the effectiveness of teaching and learning processes.

In today's educational systems, the roles expected of school principals have diversified and deepened considerably. Beyond traditional administrative tasks, principals are expected to demonstrate competence in instructional leadership, strategic planning, institutional communication, community relations, and professional development (Balyer, 2012). As effective instructional leaders, principals should possess strong knowledge of curriculum and pedagogy supported by research, play a motivational role in learning processes, and create an environment that promotes the continuous growth of teachers, students, and themselves (Yavuz, 2015). Leadership styles and managerial approaches adopted by principals must align with the core goals of the educational system and its legal framework. Leadership goes beyond administrative duties and constitutes a vital element that directly shapes the quality of education and students' academic success (Hıraoğlu & Hıraoğlu, 2023).

Students' perceptions of the school principal stand out as a crucial factor influencing their attachment to school and academic motivation (Kazak & Yaylalı, 2023). In this regard, the leadership behaviors demonstrated by principals significantly affect students' learning processes, teachers' professional motivation, and the overall school climate (Aktaş & Özgenel, 2020).

The Concept of Metaphor in Educational Research

378

Understanding how students perceive their school principals requires not only examining leadership behaviors but also exploring the conceptual frameworks through which these perceptions are formed. One effective approach for analyzing such perceptions is metaphor analysis, as metaphors enable individuals to articulate abstract ideas and complex experiences in more concrete and relatable forms.

According to the Turkish Language Association (2021), the word "metaphor" is used synonymously with "analogy" or "borrowing." The term originates from the Greek word *metaphora*, which combines *meta* (beyond) and *pherein* (to carry), meaning "to transfer from one place to another" (Corbett & Connors, 1999). In the literature, the concept of metaphor has been defined in various ways by different scholars. Forcenville (2002) explains it as the way a person expresses a concept through analogies, while Aristotle (2008) describes it as attributing a new meaning to a word beyond its literal sense. Lakoff and Johnson (2005) define metaphors as "mental mechanisms that shape our everyday lives," whereas Saban (2008) emphasizes that a metaphor is "worth a thousand words" because it provides a conceptual framework for making sense of complex phenomena. Cerit (2008) underlines metaphors as tools that enable individuals to explain how they perceive events and phenomena around them through analogies. All these definitions highlight the critical role of metaphors in individuals' processes of understanding and mentally structuring the world (Arslan & Bayrakçı, 2006). Similarly, Shuell (1990) noted that "if a picture is worth a thousand words, a metaphor is worth a thousand pictures," emphasizing their power in learning processes.

Fundamentally, metaphors serve as cognitive tools that link two distinct elements through language. In this process, a similarity is established between a well-known concept and a less familiar one. Therefore, as both conceptual and cognitive tools, metaphors play an important role in language learning and teaching (Miao, 2023). The use of metaphors as tools in problem-solving today lies in their ability to foster free thinking, encapsulate complex ideas in a single term, and provide easier access to affective data (Koç, 2014). According to Balcı (2008), metaphors contribute to understanding organizations by reflecting diverse perspectives. In the field of educational administration, metaphors serve as an important tool for comprehending the organizational structure of schools and evaluating administrators' behaviors (Balcı, Demirkasımoğlu, Erdoğan, & Akın, 2011). Yalçın and Erginer (2012) further suggest

that they allow an understanding of how administrators are perceived by members of the organization. Metaphors are commonly classified into eight types: structural, orientational, ontological, conceptual, abstract-concrete, mixed, implicit, and dead metaphors (Atahan, 2023). The Contemporary Theory of Metaphor, however, categorizes them under three main types: structural (conceptual), ontological, and orientational metaphors (Keçeci, 2020).

In Türkiye, metaphorical studies on education began to spread widely in the late 1990s (Balcı, 2011). These studies mainly focused on concepts such as students, teachers, administrators, and school culture (Cerit, 2008; Yalçın & Erginer, 2012; Özdemir, 2012). On the other hand, research specifically analyzing perceptions of school principals through metaphors has been limited. International studies such as Heffernan (2019) and Hernández-Amorós and Martínez Ruiz (2018) demonstrate that perceptions of principals are shaped by cultural and contextual factors. This study is therefore expected to fill an important gap in the field by offering a comprehensive and up-to-date comparison of students' perceptions across different educational stages in Türkiye using metaphor analysis. It is also anticipated to serve as a guide for future studies. The findings may contribute to principals' development of effective communication strategies with students at different grade levels. Highlighting the differences in students' expectations of principals across developmental stages may guide administrators in adopting age-appropriate communication approaches, thereby supporting a positive school climate. Furthermore, the Ministry of National Education can utilize these findings to enrich in-service training programs for school principals, especially in areas such as student psychology, effective communication, and leadership strategies aligned with developmental stages. Ultimately, this study is expected to provide significant contributions to the effective management of schools and the creation of learning environments sensitive to student needs. Accordingly, the research seeks to answer the following central questions:

1. What metaphors do primary and middle school students hold regarding the concept of the school principal?
2. Under which conceptual categories can these metaphors be grouped according to their shared characteristics?

379

Methodology

This study aimed to explore primary and middle school students' perceptions of their school principal through metaphors. The research was designed within a qualitative framework, and qualitative research methods were employed throughout all stages—from data collection to interpretation of findings.

Study Group

The study group was formed using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. This method enables the selection of participants who meet predetermined criteria (Büyüköztürk et al., 2014). The key criterion in this study was that students must have been acquainted with their school principal for at least one academic year. For this reason, first and fifth grade students, who were likely to have known their principals for less than a year, were excluded from the study. The research was conducted during the 2024–2025 academic year in Balıkesir province, Türkiye, with a total of 673 students from primary (2nd, 3rd, and 4th grades) and middle (6th, 7th, and 8th grades) schools. However, 307 students who did not meet the criteria were excluded, resulting in a final study group of 366 participants.

Data Collection Tool

To reveal primary and middle school students' perceptions of the school principal through metaphors, a data collection form developed by the researcher was used. The form consisted of a single open-ended prompt: "The school principal is like ... because ..." The study was conducted with volunteer participants from various public schools in Balıkesir province during the 2024–2025 academic year, provided they met the criterion of having known their school principal for at least one year. Data were collected through face-to-face sessions, and students' metaphorical expressions were recorded directly from their written responses.

Data Analysis

The metaphors generated by students in response to the prompt "The school principal is like ... because ..." were analyzed using content analysis, a qualitative data analysis technique. In the first stage, all responses were reviewed; those that did not constitute a metaphor, lacked justification, or were logically inconsistent were excluded. Accordingly, responses from 307 participants were eliminated, leaving 69 valid metaphors from primary school students and 112 from middle school students for analysis.

In the second stage, the metaphors produced by students were examined in detail based on their common characteristics. Themes and categories were established by considering the subject, source, and rationale of each metaphor. To ensure reliability, the list of metaphors and categories were independently evaluated by two field experts. The experts' categorizations were compared using Miles and Huberman's (1994) formula for inter-rater reliability, yielding a high agreement rate of .94, which confirmed the consistency and reliability of the categorization. To directly reflect student perspectives, direct quotations from participants' responses were included in the analysis. The codes "P2.1, P2.2, ..." were used to represent primary school students, while "S6.1, S6.2, ..." were assigned to middle school students.

Findings

In this section, data reflecting primary and middle school students' metaphorical perceptions of the school principal were analyzed in accordance with the study's objectives. The results are summarized below. The themes and categories derived from student responses, along with their interrelationships, are presented in Figure 1.

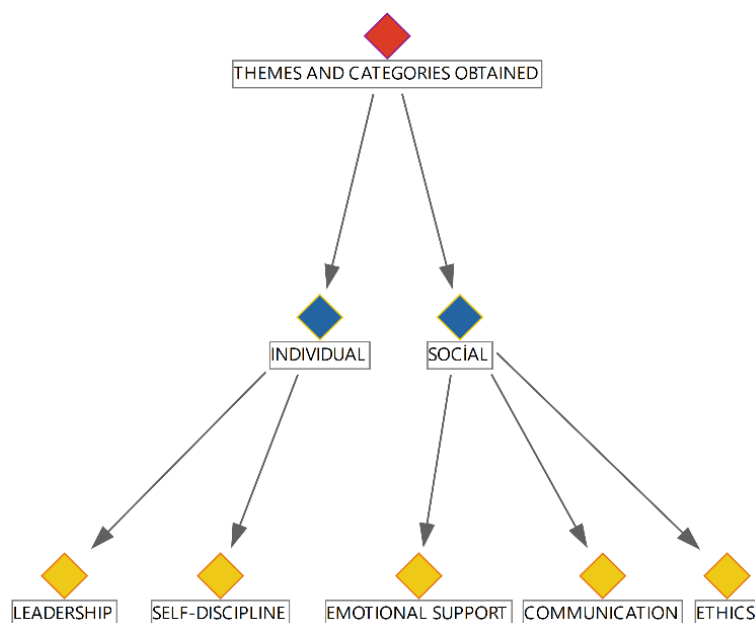


Figure 1. Themes and categories derived from students' metaphorical perceptions of the school principal

First, the metaphors generated by primary and middle school students were categorized and are presented in Table 1 and Table 2.

Table 1. Metaphors produced by primary school students regarding the school principal

Metaphor	f	Metaphor	f	Metaphor	f	Metaphor	f
teacher	15	commander	2	film founder	1	book	1
president	14	king of the forest	2	powerful person	1	sultan	1
lion	8	agent	1	referee	1	clown	1
king	6	friend	1	ghost	1	cotton	1
bee	4	soldier	1	speedometer	1	cotton candy	1
father	4	lion king	1	chocolate-filled mint candy	1	robot	1
brain	4	lawyer	1	emperor	1	warm house	1
president	4	baklava	1	guardian angel	1	spiderman	1
mother	3	mayor	1	captain	1	coach (sports)	1
parents	3	computer	1	orchestra conductor	1	cleaning robot	1
hero	3	protector	1	funny singer	1	scale	1
ant	3	plane tree	1	mole	1	traffic police	1
guardian	3	flower bud	1	queen bee	1	ladybug	1
angel	3	shepherd	1	little girl	1	helpful person	1
boss	3	genius	1	school father	1	intelligence game	1
tree	2	state	1	school captain	1		
flower	2	man like a wall	1	film founder	1		
cat	2	thoughtful person	1	powerful person	1		

Primary school students produced a total of 69 distinct metaphors to describe the school principal. The most frequently used metaphors were "teacher" (f = 15) and "president" (f = 14).

Table 2. Metaphors produced by middle school students regarding the school principal

Metaphor	f	Metaphor	f	Metaphor	f	Metaphor	f
father	21	inspector	2	discipline (the word)	1	highway	1
president	11	prison	2	strict commander	1	final boss in a game	1
commander	9	rooster	2	bricklayer	1	game developer	1
king	9	pen	2	elden ring final boss	1	cotton	1
head of state	8	camera	2	apple	1	daisy	1
constitution	7	ant	2	diamond	1	roasted chestnut	1
grandfather	5	queen bee	2	soccer referee	1	guide	1
sun	5	spicy raw meatball	1	ship captain	1	clock	1
book	5	spicy lahmacun	1	entrepreneur	1	prosecutor	1
parents	4	tree root	1	group manager	1	angry person	1
bee	4	tree	1	security guard	1	hot-tempered person	1
brain	4	heavy stone	1	prison warden	1	commentator	1
leader	4	alarm	1	coconut	1	sponge	1
parrot	4	car key	1	hitler	1	superhero	1
judge	3	soldier	1	first aid kit	1	candy	1
cell nucleus	3	lion	1	businessman	1	devil	1
rulebook	3	intestine	1	head	1	toolbox	1
angel	3	minister	1	capital owner	1	coach (sports)	1
budgerigar	3	our flag	1	captain	1	anger (inside out)	1
teacher/head teacher	3	computer	1	kettle	1	maneless lion	1
police	3	player who controls us	1	frightening person	1	airplane	1
eraser	3	bull	1	dog	1	master	1
family	2	regional director	1	rule-enforcer	1	warning signs	1
mother	2	end-of-level boss	1	rules	1	judge	1
guard	2	ice cube	1	tangerine	1	youtuber	1
refrigerator	2	witch	1	scary king in fairy tales	1	director/filmmaker	1
seed/core	2	ruler	1	core of the school	1	puzzle game	1
exam/test	2	shepherd	1	discipline (the word)	1	highway	1

Middle school students produced a total of 112 distinct metaphors to describe the school principal. The most frequently used metaphors were "father" ($f = 21$) and "president" ($f = 11$).

Overall, the metaphors generated by students were grouped under two main themes and five categories. Metaphors were most frequently associated with the Individual theme ($f = 257$) and least frequently with the Social theme ($f = 109$). When examined by category, the majority of metaphors pertained to Leadership ($f = 223$), while the fewest were related to Ethics ($f = 18$).

The themes and categories identified based on student perspectives in the subsequent phase of the study are presented in Table 3.

Table 3. Themes and categories identified in students' perceptions of the school principal

Theme	Individual		Social	
Category	Primary School	Middle School	Primary School	Middle School
	f	f	f	f
Leadership	85	138	Emotional Support	29
Self-Discipline	12	22	Communication	7
-	-	-	Ethics	6
Total	97	160	Total	42
				67

The metaphors associated with the Individual theme and its Leadership category, produced by primary and middle school students, are presented in Table 4 and Table 5.

Table 4. Categories within the individual theme - leadership (primary school students)

Category	Metaphor	f	Metaphor	f
Leadership	president	13	film founder	1
	teacher	11	emperor	1
	lion	7	hero	1
	king	5	captain	1
	head of state	4	book	1
	brain	4	commander	1
	mother	3	speaker	1
	father	3	mole	1
	boss	3	queen bee	1
	tree	2	angel	1
	agent	1	pomegranate	1
	parents	1	school father	1
	soldier	1	school captain	1
	lion king	1	orchestra conductor	1
	lawyer	1	sultan	1
	mayor	1	coach (sports)	1
	computer	1	cleaning robot	1
	shepherd	1	traffic police	1
	state	1	ladybug	1
	genius	1	puzzle game	1

The metaphors produced by primary school students regarding the school principal were categorized under the Individual theme and the Leadership category. Within the Leadership category ($f = 85$), participants generated 40 distinct metaphors. Analysis revealed that the most frequently used metaphors were "president" ($f = 11$), "teacher" ($f = 11$), and "lion" ($f = 7$). The metaphors employed by primary school students within the Leadership category are presented below :

P4.6. *The school principal is like a teacher because he always gives us advice, such as keeping nature clean.*" (Teacher)

P2.9. *The school principal is like a president because he is the one who governs the school.* (President)

P4.49. *The school principal is like a lion because in the forest, the lion manages the animals and makes announcements, just as the principal does.* (Lion)

P3.12. *The school principal is like a book because he is knowledgeable, serves as an example for us, and provides us with various illustrations.* (Book)

Table 5. Categories within the individual theme - leadership (middle school students)

Category	Metaphor	<i>f</i>	Metaphor	<i>f</i>	Metaphor	<i>f</i>
Leadership	president	10	intestine	1	captain	1
	king	9	minister	1	scary person	1
	head of state	7	our flag	1	rule-enforcer	1
	constitution	7	guard	1	rules	1
	father	7	computer	1	tangerine	1
	book	5	player who governs us	1	budgerigar	1
	commander	4	regional director	1	school core	1
	leader	4	end-of-level boss	1	lion, king of forest	1
	brain	4	seed/core	1	highway	1
	cell nucleus	3	detector	1	final boss in a game	1
	rulebook	3	test/exam	1	game developer	1
	queen bee	2	strict commander	1	teacher	1
	camera	2	puzzle game	1	parrot	1
	sun	2	elden ring final boss	1	police	1
	judge	2	apple	1	guide	1
	prison	2	soccer referee	1	prosecutor	1
	rooster	2	ship captain	1	eraser	1
	inspector	2	entrepreneur	1	angry person	1
	mother	2	group manager	1	commentator	1
	parents	2	security guard	1	sponge	1
	bee	2	prison warden	1	coach (sports)	1
	grandfather	2	hitler	1	maneless lion	1
	spicy lahmacun	1	head	1	airplane	1
	alarm	1	pen	1	warning sign	1
	soldier	1	capital owner	1	director	1

383

Middle school students produced 75 distinct metaphors within the Leadership category ($f = 138$). The most common were "president" ($f = 10$) and "king" ($f = 9$). Representative responses include:

S6.22. *The school principal is like a president because he makes all the decisions and sets the rules.* (President)

S7.24. *The school principal is like the nucleus of a cell because just as the nucleus manages the cell, the principal manages the school.* (Nucleus)

S6.59. *The school principal is like a guide because he shows us the right path, points out our mistakes, and sometimes teaches, warns, or congratulates us.* (Guide)

S8.43. *The school principal is like a disciplined commander because he inspects the school, monitors the students, and works to maintain a good student profile.* (Commander)

The metaphors associated with the Individual theme and its Self-Discipline category, produced by primary and middle school students, are presented in Table 6 and Table 7."

Table 6. Categories within the individual theme - self-discipline (primary school students)

Category	Metaphor	f
Self-Discipline	bee	4
	ant	3
	robot	1
	speedometer	1
	commander	1
	teacher	1
	genius	1

The metaphors produced by primary school students regarding their principal were categorized under the Individual theme and the Self-Discipline category. Participants generated 7 distinct metaphors within the Self-Discipline category (f = 12). Analysis revealed that the most frequently used metaphors were "bee" (f = 4) and "ant" (f = 3). The metaphors employed by primary school students within the Self-Discipline category are presented below:

P4.14. *The school principal is like a bee because he is hardworking, generous, and responsible.* (Bee)

P2.3. *The school principal is like a robot because he works hard and follows his work plan.* (Robot)

P3.20. *The school principal is like a commander because he is orderly and disciplined.* (Commander)

Table 7. Categories within the individual theme - self-discipline (middle school students)

Category	Metaphor	f	Metaphor	f
Self-Discipline	commander	4	devil	1
	bee	2	craftsman/master	1
	ant	2	bricklayer	1
	heavy stone	1	businessman	1
	grandfather	1	clock	1
	discipline (the word)	1	shepherd	1
	bull	1	president	1
	test/exam	1	devil	1
	ruler	1		

The metaphors produced by middle school students regarding the school principal were categorized under the Individual theme and the Self-Discipline category. Within the Self-Discipline category (f = 12), participants generated 7 distinct metaphors. Analysis revealed that participants most frequently described the school principal using the metaphors of "commander" (f = 4), "bee" (f = 2), and "ant" (f = 2). The metaphors employed by middle school students within the Self-Discipline category are presented below.

S8.24. *The school principal is like a commander because he is disciplined and his leadership is prominent.* (Commander)

S6.55. *The school principal is like a shepherd because he brings order to the school.* (Shepherd)

S7.18. *The school principal is like a bee because bees are hardworking, and our principal works and strives for the school and students.* (Bee)

The metaphors associated with the Social theme and its Communication category, produced by primary and middle school students, are presented in Table 8 and Table 9.

Table 8. Categories within the social theme - communication (primary school students)

Category	Metaphor	<i>f</i>
Communication	lion	1
	father	1
	ghost	1
	clown	1
	funny singer	1
	teacher	1
	little girl	1

The metaphors produced by primary school students about their principal have been organized under the theme of Social and the category of Communication. Within the Communication category ($f=7$), participants produced 7 different metaphors. The metaphors used by primary school students related to the Communication category are given below:

P4.16. *The school principal is like a ghost because they are very rarely seen.* (Ghost)

P3.25. *The school principal is like a clown because you are very fun for the school.* (Clown)

P3.23. *The school principal is like a funny singer because the principal is very entertaining; on Fridays we do "hands up, 1, 2, 3".* (Funny singer)

Table 9. Categories Within the Social Theme - Communication (Middle School Students)

Category	Metaphor	<i>f</i>	Metaphor	<i>f</i>
Communication	parrot	3	spicy raw meatball	1
	budgerigar	2	kettle	1
	refrigerator	2	witch	1
	sun	2	anger in inside out	1
	angry person ("ball of anger")	1	ice cube	1
	scary king in fairy tales	1	youtuber	1

The metaphors produced by middle school students about their principal have been organized under the theme of Social and the category of Communication. Within the Communication category ($f=17$), participants produced 12 different metaphors. Within this category, it is seen that participants most frequently expressed the school principal using the metaphors of a parrot ($f=3$), a parakeet ($f=2$), a refrigerator ($f=2$), and the sun ($f=3$). The metaphors used by middle school students related to the Communication category are given below:

S8.74. *The school principal is like the sun. Because he is a very warm person.* (Sun)

S7.55. *The school principal is like a parakeet. Because he talks a lot and repeats himself a lot.* (Parakeet)

S6.47. *The school principal is like a refrigerator. Because he is a very cold person.* (Refrigerator)

The metaphors associated with the Social theme and its Emotional Support category, produced by primary and middle school students, are presented in Table 10 and Table 11.

Table 10. Categories within the social theme - emotional support (primary school students)

Category	Metaphor	<i>f</i>	Metaphor	<i>f</i>
Emotional Support	protector/guardian	3	baklava (dessert)	1
	cat	2	cotton candy	1
	flower	2	someone who keeps us safe	1
	parents	2	warm house	1
	teacher	2	king	1
	hero	2	cotton	1
	strong as a wall	1	helpful person	1
	plane tree	1	thoughtful person	1
	spiderman	1	baklava (dessert)	1
	flower bud	1	cotton candy	1
	friend	1	someone who keeps us safe	1

The metaphors produced by primary school students about their principal were organized under the Social theme and the Emotional Support category. Within the Emotional Support category ($f=28$), participants produced 22 different metaphors. Within this category, it is seen that participants most frequently expressed the school principal using the metaphors of protector/protection ($f=3$), cat ($f=2$), flower ($f=2$), mother/father ($f=2$), teacher ($f=2$), and hero ($f=2$). The metaphors used by primary school students regarding the Emotional Support category are provided below:

P3.14. *The school principal is like a plane tree because they protect us.* (Plane Tree)

P3.30. *The school principal is like a protector because they often give us information to keep us safe. That is why I compare them to a protector.* (Protector)

P4.65. *The school principal is like a hero because they help us a lot, assist us in solving our problems, and build playgrounds for us.* (Hero)

Table 11. Categories within the social theme - emotional support (middle school students)

Category	Metaphor	<i>f</i>	Metaphor	<i>f</i>
Emotional Support	father	14	toolbox	1
	police	2	cooked chestnut	1
	teacher/head teacher	2	lion	1
	eraser	2	pen	1
	family	2	tree root	1
	grandfather	2	guard	1
	parents	2	superhero	1
	first aid kit	1	angel	1
	dog	1	president (head of state)	1
	candy	1		

386

The metaphors produced by middle school students for the school principal were organized within the Social theme and under the Emotional Support category. Within the Emotional Support category ($f=38$), participants produced 20 different metaphors. Within this category, participants most frequently used the metaphors father ($f=14$), police ($f=2$), teacher/head teacher ($f=2$), eraser ($f=2$), family ($f=2$), and grandfather ($f=2$). The metaphors used by middle school students in the Emotional Support category are listed below:

S7.35. *The school principal is like a grandfather because they are very sweet, kind-hearted, and calm. We love our school principal very much.* (Grandfather)

S6.10. *The school principal is like a toolbox because a toolbox contains a tool for every malfunction that arises. Similarly, the school principal has a solution for every problem that emerges at school.* (Toolbox)

S8.90. *The school principal is like a family because they try to fulfill all our requests, place great importance on education, and endeavor to utilize all available resources.* (Family)

The metaphors associated with the Social theme and its Ethics category, produced by primary and middle school students, are presented in Table 12 and Table 13.

Table 12. Categories within the social theme - ethics (primary school students)

Category	Metaphor	<i>f</i>
Ethics	angel	2
	guardian angel	1
	chocolate-filled mint candy	1
	scale (balance)	1
	referee	1

The metaphors produced by primary school students about their principal were organized under the theme of Social and the category of Ethics. Within the Ethics category ($f=6$), participants produced 5 different metaphors. Within this category, it was observed that participants most frequently described

the principal using the angel ($f=2$) metaphor. The metaphors used by primary school students related to the Ethics category are given below:

P4.40. *The school principal is like an angel because they treat us very well. When they want to chat, even if they are in a bad mood, they always choose our class out of all the others.* (Angel)

P3.28. *The school principal is like an angel because they are kind to us and provide for our education.* (Angel)

P3.22. *The school principal is like a referee because referees manage the game fairly.* (Referee)

Table 13. Categories within the social theme - ethics (middle school students)

Category	Metaphor	<i>f</i>	Metaphor	<i>f</i>
Ethics	angel	2	judge	1
	cotton	1	justice (judge)	1
	sun	1	diamond	1
	daisy	1	coconut	1
	nucleus	1	tree	1
	car key	1		

The metaphors produced by middle school students about their principal were organized under the theme of Social and the category of Ethics. Within the Ethics category ($f=12$), participants produced 11 different metaphors. Within this category, it was observed that participants most frequently described the principal using the angel ($f=2$) metaphor. The metaphors used by middle school students related to the Ethics category are provided below:

S8.82. *The school principal is like an angel because they want what is best for everyone in their school.* (Angel)

S7.7. *The school principal is like a car key because just as a car cannot start without a key, balance cannot be maintained in our school without a principal.* (Car Key)

S6.40. *The school principal is like a judge because they pursue justice and never deviate from it.* (Judge)

387

Discussion and Conclusion

The findings of this study indicate that the majority of metaphors produced by both primary and middle school students regarding the school principal carried positive connotations. The metaphors revealed that students perceive the school principal as an important role model and guide who contributes significantly to both personal development and academic processes. Specifically, metaphors emphasizing leadership, guidance, and protection underscored the positive impact of school principals in the educational process and their value in students' perspectives. These findings confirm that principals are perceived not only as administrative figures but also as essential actors who provide emotional, ethical, and communicative support.

In terms of quantity, primary school students produced 69 metaphors, while middle school students generated 112. These metaphors were grouped into five categories under two main themes: Individual and Social. The majority of metaphors fell under the Individual theme, while the fewest were associated with the Social theme. Among the categories, Leadership and Emotional Support were the most prominent, whereas Ethics and Communication were the least referenced. Specifically, primary school students most frequently used the metaphors "teacher" and "president," while middle school students used "father" and "president."

Under the Individual theme, the categories of Leadership and Self-Discipline were identified. Metaphors in the Leadership category suggested that principals are viewed as strong leaders, organizers, and protective figures. Consistent with previous studies (Akan, Yalçın, & Yıldırım, 2004; Özgenel & Gökçe, 2019), metaphors such as "brain," "commander," "king," and "president" emphasized principals' roles as decision-makers and authority figures. Developmental differences were also evident: primary school students often employed concrete and familial metaphors (e.g., "lion," "family members"), while

middle school students used more abstract or institutional metaphors (e.g., "constitution," "prison warden," "Hitler"), reflecting a more critical stance toward authority with age. This aligns with Baştan, Tetik, and Kasımay's (2014) findings, where students described principals as distant, serious, and seldom-smiling authority figures. Nonetheless, metaphors such as "sun" and "guide" indicated that the principal's role as a mentor remained salient across both groups.

Metaphors under the Self-Discipline category indicated that students view the principal as a figure who works diligently and responsibly to meet the needs of the school. Although this reflects principals' commitment and positive engagement, the relatively limited number of metaphors in this category suggests that principals' hardworking qualities may not be sufficiently visible to students. Prior research (Aydoğdu, 2008; Dönmez, 2008; Koçak, 2011; Pesen et al., 2015; Yalçın, 2012) similarly found fewer metaphors related to principals' diligence. This indicates a need for principals to make their dedication more apparent to students. For middle students, metaphors such as "commander," "ruler," and "clock" reflected discipline, rule-orientation, and control, whereas "heavy stone" or "devil" suggested that some adolescents perceive discipline as burdensome or oppressive.

Under the theme of social thema, the categories of Emotional Support, Communication, and Ethics have been identified. The metaphors in the Emotional Support category reveal that students perceive the school principal not merely as an administrative authority but as a source of emotional support and trust. Primary school students associate the principal with the affection of a "parent" and a love as sweet as "cotton candy." Furthermore, they view the principal as the protective shelter of a "warm home." Among middle school students, this perception evolves into a more mature supportive foundation, as seen in metaphors such as "father" and "root of a tree," and a healing role, as in the analogy of a "repair kit." This difference between grade levels indicates that students perceive the principal first as a compassionate figure during childhood and then as a trustworthy guide during the transition to adolescence. In conclusion, an ideal principal profile should be shaped around these protective, supportive, and healing concepts that touch the student's heart. When the literature is examined, the metaphors of "mother" and "father" emphasize the protective and reassuring aspect of school principals (Akin-Kösterelioğlu, 2014; Turhan & Yaraş, 2013). A study by Yalçın and Erginer (2014) revealed that students depict school administrators, whom they perceive as "elements of love," as affectionate, smiling, compassionate individuals who reward and motivate them with positive words. This finding suggests that the warm and sincere attitudes of principals can positively enhance students' school attachment and learning motivation. The metaphors of "flower" and "butterfly" emerging in Aydoğdu's (2008) study are highly significant in demonstrating how valuable and positive an impression school administrators can leave on individuals. The research revealed that administrators are genuinely embraced by the school community and evoke positive emotions such as love and joy. This finding aligns with metaphors like "mother," "cotton candy," and "warm home" highlighted in the present study and reiterates the importance of a loving and valued administrator image from the students' perspective.

The findings of this study reveal a distinct duality in middle school students' perceptions of their school principals. Communication metaphors such as "refrigerator" and "rubik's cube" indicate the difficulties adolescents experience in their communication with school administrators. In contrast, emotional support metaphors like "warm home," "plane tree," and "family" suggest that some principals are able to establish a reassuring and trust-inspiring presence for their students. While these results partially align with existing research, they also diverge in certain aspects. For instance, the study by Karademir (2008) highlighted a significant communication gap, noting that nearly half of the student participants did not find their principals to be approachable or polite, thereby exposing the depth of communication issues within the school environment. Conversely, Bredeson (1987) emphasizes that communication is central to educational leadership and that the success of school administrators is dependent on this fundamental element. In this context, it is critically important for school leaders to re-evaluate their communication strategies with students to improve negative perceptions, particularly at the middle school level. Establishing a more sincere, transparent, and genuine dialogue appears to be a fundamental step toward positively altering these perceptions. The complex communication dynamics revealed by this study underscore the need for the subject to be discussed and examined in greater depth.

The findings in the "Ethics" category of this research present a meaningful and coherent picture that reflects the students' cognitive and emotional developmental stages. The metaphors used by primary

school students, such as "angel," "goodness angel," and "scale," indicate that this age group conceptualizes morality through a concrete, absolute, and black-and-white lens. For younger students, ethics is essentially about adhering to externally imposed, clear-cut rules and behaving "like an angel." In contrast, the metaphors used by middle school students diversify and gain depth; metaphors like "diamond," "coconut," "seed," and "car key" demonstrate their developing abstract thinking skills and their beginning to interpret ethics as a more complex and internalized value. The "diamond" and "coconut" metaphors reflect the idea that ethics possesses an intrinsic quality that is not immediately apparent from the outside but reveals itself as extremely valuable upon discovery, while the "car key" metaphor portrays the principal as an indispensable guide. A review of the literature reveals that a similar emphasis on "value" appears in different contexts; indeed, studies by Aydoğdu (2008) and Yalçın and Erginer (2012) also identified metaphors describing the school principal as a "valuable entity." Furthermore, the "scale" and "angel" metaphors reveal that students expect their principals to treat everyone equally and fairly, an expectation aligned with the moral dimension of paternalistic leadership (Farh & Cheng, 2000, as cited in Chan, 2014). Ultimately, the results of this study strongly support the critical importance of school principals structuring their leadership approaches to be developmentally appropriate, fair, and value-oriented, directly responsive to the moral understanding shaped by their students' developmental levels. As emphasized by Erdoğan (2006) and Özdemir, Bozkurt, & Aydın (2015), the human qualities of an effective school administrator form the foundation of leadership perception. In conclusion, school principals strengthening their communication skills, being emotionally accessible, and demonstrating their ethical stance will support students' both academic and personal development and positively transform the school climate. Principals reflecting values such as self-sacrifice, justice, and compassion in their behavior will establish them as genuine "role models" and reinforce students' sense of belonging to the school.

In summary, the association of the principal with powerful authority figures such as "president," "king," and "commander" in the Leadership category by both groups indicates that students' expectations from the principal are primarily focused on leadership qualities. The prominence of metaphors like "bee" and "ant" in the Self-Discipline category is an indicator that the principal is perceived with an emphasis on hard work and order. The production of more critical metaphors, such as "parrot" and "refrigerator," by middle school students in the Communication category suggests that the communication expectations of adolescents differ. In the Emotional Support category, the use of "protective" and "mother/father" metaphors by primary school students and "father" and "family" metaphors by middle school students shows that the principal is perceived as a trust and affection-based figure in both groups. Similarly, the prominence of the "angel" metaphor in both groups within the Ethics category reveals that the principal is seen as a fair and trustworthy role model. In conclusion, although there is diversity in the metaphorical perceptions of students according to their age groups, the principal is fundamentally positioned as a multifaceted figure identified with leadership, emotional support, and ethical values.

Based on the findings of this study, the following recommendations can be made;

1. The Ministry of National Education (MoNE) may organize mandatory in-service training programs for school principals and candidates on the topics of "ethical leadership," "emotional intelligence," "conflict resolution," and "effective communication."
2. Regular meetings, workshops, and seminars should be organized to encourage experience sharing between public and private school principals. This would facilitate the dissemination of best practices.
3. Students should be actively involved in the process of determining classroom and school rules. By creating environments for discussion on the rationale behind rules, students can be encouraged to internalize them.
4. To deepen the metaphor analysis, mixed-methods studies employing both quantitative and qualitative research designs could be conducted, which would be beneficial for monitoring changes in perceptions.
5. Comparative studies that also include the perspectives of teachers and parents could be undertaken.

Ethical Statement

The study entitled "Perceptions of Primary and Middle School Students Regarding the School Principal: A Metaphorical Analysis" was conducted in strict compliance with scientific ethical standards and citation principles. No alterations were made to the research data, and this study has not been previously published nor submitted for evaluation elsewhere. The necessary ethical approval was obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of xxxx University, with the decision numbered 2024/11-1, dated November 29, 2024.

References

- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2004). "Okul müdürü" kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Elementary Education Online*, 13(1), 169-179.
- Akın-Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 6(3), 115-133.
- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Aristo (2008). *Poetika*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.
- Atahan, M. (2023). *Yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimlerine yönelik metaforik algıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt mecazları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Balcı, F. A. (2011). Okul metaforları: İlköğretim müfettişlerinin okul algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3(44), 27-38.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası.
- Baştan, A., Tetik, İ., & Kasımay, C. (2014). Okul müdürlerinin "müdür" algılarının incelenmesi. 9. *Ulusal Eğitim Yönetim Kongresi*, 14.
- Bredeson, P. V. (1987). *Languages of leadership: Metaphor making in educational administration*. 28.08.2025 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=ED294296> adresinden alınmıştır.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Chan, S. C. (2014). Paternalistic leadership and employee voice: Does information sharing matter?. *Human Relations*, 67(6), 667-693.
- Corbett, E., & Connors, R. (1999). *Classical rhetoric for the modern student* (4th ed.). Oxford University Press.
- Dönmez, Ö. (2008). Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları (Kayseri ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Erçetin, Ş. Ş., & Eriçok, B. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (ULAKBİM 2004-2016). *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 239-256.
- Erdoğan, İ. (2006). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma. *HAYEF Journal of Education*, 3(1), 103-118.
- Forcenville, C. (2002). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Heffernan, A. (2019). The 'punk rock principal: a metaphor for rethinking educational leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 51(2), 117-132.
- Hernández-Amorós, M. J., & Martínez Ruiz, M. A. (2018). Principals' metaphors as a lens to understand how they perceive leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 602-623.
- Hıraoğlu, S., & Hıraoğlu, E. (2023). Öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi. *Enderun*, 7(1), 96-120.

- Karademir, H. (2008). *İlköğretim okullarında okul müdürlerine ait iletişimin öğrenciler tarafından algı düzeyleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kazak, E., & Yaylalı, E. (2023). Okul müdürlerinin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 802-818.
- Keçeci, E. E. (2020). 6. Sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki metaforları ve metaforik. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Koçak, O. (2011). *Okul müdürlerinin; öğrencilik, öğretmenlik ve müdürlük dönemlerindeki okul yöneticiliğine ilişkin metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). Paradigma, İstanbul.
- Leithwood, K. A. ve Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Devlet ve eğitim. (G. Arastaman, Çev.), *Eğitim yönetimi* (6. baskı) içinde (209-263). Ankara: Nobel Publications.
- Miao, Z. (2023). *English language teaching and linguistics studies*. www.scholink.org/ojs/index.php/eltls.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- Özdemir, G., Bozkurt, A. T., & Aydın, T. (2015). Okul yöneticilerinin insancıl yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 14(1), 151-163.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özgenel, M., & Gökçe, B. D. (2019). Metaphorical analysis of the perceptions of the primary school students on the concepts of "school, teacher and principal". *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 100-122.
- Pesen, A., Kara, İ., & Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin "müdür" kavramına ilişkin metafor algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 28-48.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Türk Dil Kurumu (2021). <https://sozluk.gov.tr> (Erişim tarihi: 20.06.2025)
- Tüzel, E., & Kalyon, D.Ş. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine ilişkin algıları. *Turkish Studies*, 12(33), 501-522.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. 1(2), 229-256.
- Yanar, A. İ. (2021). *Yönetim süreci açısından okul müdürlerinin yönetsel becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yavuz, M. (2015). *Öğrenme liderliği*, Anı Kitabevi, Ankara.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Kirliliğine Yönelik Tutumları¹

Attitudes of Preschool Teacher Candidates Toward Environmental Pollution

Merve ŞAHİN²

doi: 10.38089/iperj.2025.240

Geliş Tarihi: 26.09.2025

Kabul Tarihi: 27.11.2025

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2025

Özet: Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarını ve bu tutumların çeşitli demografik faktörlerle ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğiyle ilgili duyarlılıkları ve tutumları ölçülmüş; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, çevre kuruluşlarına üyelik ve çevre eğitimlerine katılım gibi değişkenler ile ilişkileri değerlendirilmiştir. Araştırma, nicel bir araştırma deseniyle yürütülmüş ve çevre kirliliğiyle ilgili çeşitli ifadelerin yer aldığı Özcan ve Arık (2019) 'a ait "Çevre Kirliliğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında, 400 okul öncesi öğretmenliği öğrencisinden toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların çevre kirliliğine karşı genel olarak duyarlı ve bilinçli olduklarını, çevre koruma çalışmalarını desteklediklerini ortaya koymuştur. Özellikle, taşıtlardan çıkan egzoz gazlarının küresel ısınmaya yol açtığını (%96,4) ve çevreyi korumaya yönelik yapılan çalışmaları (%95,6) önemsediklerini belirten katılımcılar, çevre kirliliğiyle ilgili kitap okumak (%49,3) ve plansız şehirleşmeye kayıtsız kalmak (%89) gibi konularda daha düşük bir duyarlılık göstermiştir. Elde edilen bulgu ve sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının hem olumlu hem de olumsuz açıdan, beklenen ideal değerlere tam olarak ulaşmamıştır. Hem kadınlar hem de erkekler, çevre kirliliği konusunda benzer düzeyde olumlu ve olumsuz tutumlara sahiptirler. Mezun olunan okul türünün okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik olumlu tutumları üzerinde etkili olduğunu, ancak olumsuz tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Çevre kuruluşlarına üye olan öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik daha olumlu tutumlar sergilediği ve olumsuz tutumlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu ve sonuçlar öğretmen adaylarının çevre eğitimi ve çevreye duyarlılık konularında eğitilmesinin önemini vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen adayı, çevre kirliliği, tutum

Abstract: This research aims to examine the attitudes of preschool teacher candidates towards environmental pollution and the relationship of these attitudes with various demographic factors. The research measured the sensitivity and attitudes of preschool teacher candidates towards environmental pollution and assessed their relationships with variables such as gender, age, grade level, type of school graduated from, membership in environmental organizations, and participation in environmental education. The research was conducted using a quantitative research design, and the "Attitude Scale Towards Environmental Pollution" developed by Özcan and Arık (2019) was used to assess attitudes related to environmental pollution. Research data was collected from 400 early childhood education students in the 2023-2024 academic year. The findings revealed that participants were generally sensitive and aware of environmental pollution and supported environmental protection efforts. Specifically, participants expressed high awareness that exhaust gases from vehicles contribute to global warming (96.4%) and emphasized the importance of environmental protection efforts (95.6%). However, they showed lower sensitivity towards issues such as reading books related to environmental pollution (49.3%) and being indifferent to unplanned urbanization (89%). Based on the findings and results, it was concluded that the attitudes of preschool teacher candidates towards environmental pollution have not fully reached the expected ideal values, both in positive and negative aspects. Both female and male participants had similar levels of positive and negative attitudes towards environmental pollution. The type of school graduated from was found to have an effect on the positive attitudes of preschool teacher candidates towards environmental pollution, but it did not have a significant effect on negative attitudes. Teacher candidates who were members of environmental organizations exhibited more positive attitudes towards environmental pollution and had lower levels of negative attitudes. These findings emphasize the importance of educating teacher candidates on environmental issues and environmental sensitivity.

Keywords: Preschool teacher candidate, environmental pollution, attitude

¹ Bu çalışma, 22. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (12–15 Kasım 2024, Şanlıurfa, Türkiye) özet bildirisi olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Bayramiç Meslek Yüksekokulu, Türkiye, mervesahin0617@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9394-9511>

Giriş

Birleşmiş Milletler'in 2030 yılına yönelik Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasında yer alan dördüncü hedef, tüm bireylerin nitelikli ve kapsayıcı eğitime erişimini sağlamak ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarını desteklemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda çevre eğitimi, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin yaşam biçimlerini dönüştürme potansiyeline sahip bir süreç olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2017). Günümüzde çevresel sorunlar, yalnızca ekolojik sistemleri değil, bireylerin yaşam kalitesini de doğrudan etkileyen küresel bir tehdit haline gelmiştir. Bu bağlamda, bireylerde çevresel farkındalık ve sürdürülebilir yaşam davranışlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle erken çocukluk dönemi bireylerin çevresel tutum ve davranışlarının şekillendiği kritik bir evre olduğundan, bu yaş grubuyla doğrudan çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumları, toplumsal düzeyde çevre bilincinin inşasında anahtar bir role sahiptir (Aydın ve Korkmaz, 2013; Şahin ve Doğu, 2018).

Çevre sorunları, özellikle hızlı kentleşme, sanayileşme ve nüfus artışıyla birlikte küresel bir kriz haline gelmiş; çevre eğitimi ve bireylerin çevreye yönelik tutumları, çözüm yollarının en önemli boyutlarından biri olarak görülmüştür. Okul öncesi dönem, çevresel duyarlılığın temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Çevre eğitimi, bireylerin doğaya karşı duyarlılığını artırmayı, çevresel sorunlara çözüm üretme becerilerini geliştirmeyi ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarını teşvik etmeyi hedefler (Palmer, 1998). Bu eğitim türünün, bireyin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimini de desteklediği ifade edilmektedir (Gough, 2006). Chawla (1999), çevreye duyarlı bireylerin büyük çoğunluğunun çocukluk dönemlerinde kazandıkları olumlu çevre deneyimlerinden beslendiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, erken yaşta verilen çevre eğitiminin bireylerin çevresel tutumlarını uzun vadede biçimlendirmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu dönemde verilen çevre eğitimi, çocukların hem doğayla sağlıklı bir bağ kurmalarını hem de sürdürülebilir davranış örüntüleri geliştirmelerini mümkün kılmaktadır (Doğan ve Simsar, 2018; Podanyova ve diğerleri, 2020). Bu dönemde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları, davranışları ve farkındalık düzeyleri yalnızca bireysel çevresel sorumluluklarını değil, aynı zamanda yetiştirecekleri çocukların çevresel değerlerini de doğrudan etkilemektedir (Atasoy ve Arslan, 2022; Günşen, 2023; Özgeçen Sağdıç ve Şahin, 2024).

393

Türkiye'de okul öncesi öğretmen adaylarının çevresel tutumlarını ele alan çalışmalarda, genellikle orta ila yüksek düzeyde tutumlar sergilendiği tespit edilmiştir (Şahin ve Doğu, 2018). Ancak bu tutumlar, demografik faktörlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde, kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla daha olumlu çevresel tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir (Kahyaoğlu ve Özgen, 2012; Timur ve diğerleri, 2013). Bunun yanı sıra, bazı araştırmalar öğrencilerin öğrenim düzeyi arttıkça çevreye yönelik tutumlarının azaldığını ortaya koymaktadır (Gülçiçek, 2021).

Yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi süreçlerinde çeşitli değişkenlerin etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Özgeçen Sağdıç ve Şahin (2024), öğretmen adaylarının çevre eğitimi tutumlarının cinsiyet, çevre projelerine katılım ve çözüm önerisi geliştirme durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığını saptamışlardır. Benzer şekilde Yılmaz ve Zorlutuna (2024), öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık ve davranış düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu, ancak bazı alt boyutlarda eksikliklerin bulunduğunu belirtmiştir.

Çevre eğitimi temalı çalışmaların içerik analizi de alan yazında dikkat çekmektedir. Gültekin ve Buldur (2022), okul öncesi eğitim alanında yapılan araştırmaları incelediklerinde, çevre eğitiminin çoğunlukla etkinlik temelli uygulamalarla sınırlı kaldığını, sürdürülebilir çevre eğitimi boyutunun ise yeterince ele alınmadığını vurgulamışlardır. Ültay ve Çilingir'de (2025) yaptığı çalışmada benzer şekilde, çevre eğitimi etkinliklerinin adayların farkındalık düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Son yıllarda, çevresel kimlik, empati becerileri ve çevreye duyarlı davranışlar giderek daha fazla önem kazanmıştır. Güngör, Göktaş ve Gülay Ogelman (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumlu davranışlarının yüksek seviyede olduğu, çevre kimliklerinin güçlü olduğu ve çevre kimliği ile empati becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Toprak ve arkadaşları (2023) ise okul öncesi öğretmenlerinin çevresel düşünce ve

davranışlarının cinsiyet, yaş ve hizmet yılı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediğini, ancak çevre eğitimine yönelik hizmet içi eğitim almış olmanın davranışları olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Diğer yandan, öğretmenlerin çevre eğitimi inançları ve uygulamalarına ilişkin çalışmalar da önemli bulgular sunmaktadır. Çullu ve Şahin (2022), Çocuk gelişimi alanında öğrenim gören öğrencilerin, çevre eğitimine dair sahip oldukları inançların genel olarak olumlu yönde şekillendiği belirlenmiştir; Tarı ve Mercan Uzun (2023) ise, öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüş ve uygulamalarının olumlu yönde geliştiğini, ancak uygulamada çeşitli sınırlılıkların bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Mümüneoğlu ve Bağçeli Kahraman (2025), öğretmenlerin sürdürülebilir çevre bilinci ile çocukların sürdürülebilirlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de güncel eğitim politikaları da çevre eğitimi boyutunu içermektedir. Ültay ve Çilingir (2025), okul öncesi ve sınıf eğitimi örneklemine çevre ve iklim okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalarında, okul öncesi grubun çevresel bilgi düzeylerinde eksiklikler bulunduğunu belirtmişlerdir. Ateş (2025) ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik perspektifinden incelenmesi sonucunda, programın çevresel kazanımlar açısından olumlu gelişmeler sunduğunu, ancak uygulamada öğretmen yeterliliklerine bağlı sorunlar yaşanabileceğini aktarmıştır.

Alan yazında genel olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerinin ve çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu yönünde bir eğilim göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, çevre eğitiminin sürekliliği, uygulamalardaki çeşitlilik ve öğretmen adaylarının kişisel deneyimleri gibi faktörlerin tutum ve davranışlarda farklılıklar yarattığı görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çevre eğitimi yalnızca çocukların gelişimi açısından değil, bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin donanımı açısından da kritik öneme sahiptir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının tutumlarının şekillenmesinde hem bireysel hem de çevresel faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymakta ve bu alanda daha sistematik, bilgi temelli çevre eğitimi uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çevre kimliği, empati düzeyi ve çevre kuruluşlarına katılım gibi boyutların, olumlu çevre tutumlarının geliştirilmesinde kritik rol oynadığı vurgulanmaktadır.

394

Bu çerçevede, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkilerinin incelenmesi, hem öğretmen yetiştirme programlarının çevre eğitimi boyutunun geliştirilmesi hem de çevresel sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşılabilmesi açısından kritik önemdedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının olumlu ve olumsuz çevre tutumları arasındaki yapısal ilişkinin analiz edilmesi, çevre bilinci oluşturmaya yönelik stratejik müdahalelerin şekillendirilmesine de katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın öncelikli amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine ilişkin tutum düzeylerini belirlemek ve bu tutumların; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ile çevresel kuruluşlara üyelik gibi demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıklar içerip içermediğini incelemektir. Ayrıca, çevreye yönelik olumlu ve olumsuz tutumlar arasındaki yapısal ilişkinin de incelenmesi hedeflenmektedir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

- 1) Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 2) Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumları ile;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Mezun Olunan Okul Türüne,
 - c) Çevre Kuruluşlarına Üyelik Değişkenine,
 - d) Yaşa göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Tarama modeli, belirli bir topluluğun deneysel olmayan özelliklerinin incelenmesinde, diğer araştırma desenlerine oranla daha yaygın şekilde tercih edilmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin düşüncelerini, tutumlarını, davranış biçimlerini, inançlarını, ilgi alanlarını ve yetkinliklerini belirlemeye yönelik olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Ayrıca bu desen, farklı araştırma problemlerine kolayca uyarlanabilmesi ve uygulanabilirliğinin pratik olması nedeniyle tercih edilmektedir (Christensen ve diğerleri, 2015). Bu bağlamda araştırmanın temel hedefi; okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliği konusundaki tutumlarını değerlendirmektir. Çalışma, çevresel sorunlara karşı geliştirilen tutumları incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımıyla planlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Marmara Bölgesi'ndeki Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, 400 okul öncesi öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, çalışmaya gönüllü katılım göstermiş ve araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	339	84,8
	Erkek	61	15,3
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	125	31,3
	2. sınıf	160	40,0
	3. sınıf	76	19,0
	4. sınıf	39	9,8
Yaş	18-20 yaş	295	73,8
	21-23 yaş	105	26,3
Mezun Olunan Okul	Anadolu lisesi	280	70,0
	Meslek Lisesi	120	30,0
Çevre Kuruluşlarına Üyelik	Üyeyim	39	9,8
	Üye değilim	361	90,3

Tablo 1’de Okul öncesi öğretmen adaylarının %84,8’i kadın, %15,3’ü erkektir. Bu da çalışmaya kadınların daha fazla katıldığını göstermektedir. En fazla katılım %40 ile 2. sınıftan, ardından %31,3 ile 1. sınıftan gelmektedir. 3 ve 4. sınıfların katılım oranları sırasıyla %19 ve %9,8 ile daha düşüktür. Okul öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu 18-20 yaş aralığındadır (%73,8). %26,3’lük bir kesim ise 21-23 yaş aralığındadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının %70’i Anadolu lisesinden, %30’u ise meslek lisesinden mezun olmuştur. Çevre kuruluşlarına üye olanların oranı oldukça düşüktür (%9,8). Okul öncesi öğretmen adaylarının %90,3’ü herhangi bir çevre kuruluşuna üye değildir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Özcan ve Arık (2019) tarafından geliştirilen "Çevre Kirliliğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçme aracı, iki alt boyuttan oluşmaktadır: “çevre kirliliğine karşı olumlu tutumlar” ve “çevre kirliliğine karşı olumsuz tutumlar”. Ölçek toplamda 15 maddeden meydana gelmektedir. Tüm ölçeğe ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .854 olarak rapor edilmiştir. Test-tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik değerleri de .854 ve .856 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa katsayıları ise sırasıyla birinci faktör için .812, ikinci faktör için .786’dır. Geçerlilik analizlerinde, madde-toplam korelasyonlarının .33 ile .65 arasında değiştiği görülmüş ve bu sonuç, maddelerin yeterli madde geçerliliğine sahip olduğunu göstermiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçeğin iki faktörlü

bir yapıda olduğunu ve bu yapının toplam varyansın yaklaşık %45'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) da ölçeğin yapı geçerliğini desteklemektedir. Likert tipi olarak yapılandırılan bu ölçekte, katılımcılar her maddeye “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında değişen 5 dereceli bir ölçekle yanıt verirler. Olumlu maddeler doğrudan, olumsuz ifadeler ise ters puanlanmaktadır. Ölçeğin birinci faktöründe yer alan maddeler: 1, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 14 ve 15; ikinci faktörde ise: 2, 3, 8, 9, 11 ve 13. maddeler bulunmaktadır. Geliştirici araştırmacılar, faktör 1 için Cronbach Alpha katsayısını .750, faktör 2 için ise .722 olarak raporlamışlardır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için veri toplama süreci, Marmara Bölgesi'ndeki Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğit Fakültesi ve Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Bu üç fakültede öğrenim gören 400 okul öncesi öğretmenliği öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek gönüllü katılım sağlanmıştır. Katılımcılar, "Çevre Kirliliğine Yönelik Tutum Ölçeği"ni yanıtlamış, ayrıca nitel veriler toplamak amacıyla açık uçlu sorularla yapılan görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara gönüllü katılım formu imzalatılmış ve ölçekler dağıtılmıştır.

Veri Analizi

Toplanan veriler, SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen nicel veriler, istatistiksel analizler için SPSS 21 yazılımına aktarılmış ve gerekirse betimsel istatistiksel analizler uygulanmıştır. Verilerin analizi, sayısal yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yalnızca kapalı uçlu sorularla anket uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, çevre kirliliğine yönelik tutumlar ve davranışlarla ilgili anlamlı sonuçlar çıkarmak için detaylı bir şekilde incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı, Shapiro-Wilk testi gibi uygun bir test ile değerlendirilmiştir. Gruplar arasında varyansların homojen olup olmadığı, Levene testi gibi bir testle kontrol edilmiştir. Örneklemdeki bireylerin bağımsızlık koşulunun sağlandığı varsayılmıştır. Gruplar arasındaki varyans farklarını minimize edebilmek için Levene testi gibi varyans homojenliği testleri yapılmış ve bu farkların anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki büyük farklılıkların etkilerini dengelemek amacıyla, örneklem büyüklükleri dengelenmeye çalışılmış ve gerektiğinde ağırlıklı analizler uygulanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmanın tüm aşamalarında, literatür taraması, veri toplama, verilerin çözümlenmesi ve çalışmanın raporlanmasında katkıda bulunmuştur

Etik Konular

Araştırmada kullanılan ölçeğe ait maddeler Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurul'undan, araştırmanın etik açıdan uygunluğuna yönelik onay ve uygulama yapabilme konusunda izinler alınmıştır. Araştırmaya katılımda ise gönüllülük esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla elde edilen bulgular sunulmaktadır. Analizlerde, olumlu ve olumsuz tutumlara ilişkin aritmetik ortalama, ortanca, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bulgular tablo halinde gösterilmiş ve ardından ayrıntılı olarak yorumlanmıştır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlar

Çevre kirliliği faktörleri	Aritmetik ortalama	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
Olumlu tutum	3.91	.42	3.88	.14	-.38	2.78	5.00
Olumsuz tutum	2.14	.54	2.00	.57	-.01	1.00	3.50

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik olumlu tutumlar değişkeninin ortalama puanı 3.91 olduğu görülmektedir. Bu, katılımcıların genel olarak olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Medyan değeri de 3.89 ile ortalamaya oldukça yakın bir değerdedir. Standart sapma 0,43 olarak hesaplanmıştır, bu da verilerin ortalama etrafında nispeten homojen bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının olumsuz tutumlar değişkenine bakıldığında, ortalama puanın 2.14 olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel olarak olumsuz tutumlara daha az sahip olduğunu göstermektedir. Medyan değeri 2.00'dir ve ortalamadan biraz daha düşüktür. Standart sapma 0,55 olarak hesaplanmıştır, bu da olumsuz tutumlar değişkeninde verilerin olumlu tutumlara göre biraz daha dağınık olduğunu göstermektedir. Genel olarak öğretmen adaylarının görüşlerine göre olumlu tutumlar değişkeninin ortalaması, olumsuz tutumlar değişkeninin ortalamasından daha yüksektir. Bu durum, katılımcıların çevre kirliliğine karşı daha olumlu tutumlar sergilediğini göstermektedir. Ayrıca, olumlu tutumlar değişkeninin standart sapması daha düşük olduğundan, bu değişkende verilerin daha homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Olumsuz tutumlar değişkeninin ortalamasının düşük olması, katılımcıların çevre kirliliğine karşı olumsuz tutumlara daha az sahip olduğunu ve çevre kirliliğine yönelik bakış açılarının istenilen düzeyde olduğunu gösterebilir. Bu durum, çevreye duyarlılık ve olumlu tutumların yaygınlaştığının bir işareti olarak yorumlanabilir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının hem olumlu hem de olumsuz açıdan, beklenen ideal değerlere tam olarak ulaşmaması, öğretmen eğitimi programlarında çevre eğitime daha fazla önem verilmesi ve öğretmen adaylarının çevre bilinci ve duyarlılığının artırılması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Çevre kirliliği faktörleri	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Olumlu Tutum	Kadın	339	3.90	.41	398	-.82	.41
	Erkek	61	3.95	.48			
Olumsuz Tutum	Kadın	339	2.13	.53	398	-.84	.40
	Erkek	61	2.19	.59			

Araştırmada öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Olumlu tutum alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması 3.90 (ss=0.41) iken, erkek öğretmen adaylarının ortalaması 3.95 (ss=0.48) olarak belirlenmiştir. Ancak gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(398)}=-0.82$, $p=.41$). Olumsuz tutum alt boyutunda da benzer şekilde kadın öğretmen adaylarının ortalaması 2.13 (ss=0.54), erkek öğretmen adaylarının ortalaması ise 2.19 (ss=0.59) olup bu fark da istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t_{(398)}=-0.84$, $p=.40$). Bu bulgular, öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarının cinsiyetten bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Cinsiyetler arası bu benzerlik, çevre bilincinin kadın ve erkek bireyler arasında eşit düzeyde gelişmiş olabileceğine işaret etmektedir. Eğitim programlarının ve toplumsal farkındalık faaliyetlerinin her iki cinsiyet üzerinde benzer etki yaratması, çevresel tutumların cinsiyet temelli farklılıklar göstermeksizin şekillendiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, örneklem grubunda erkek bireylerin sayısının kadınlara kıyasla oldukça az olması (N=61'e karşı N=339) sonuçların genellenebilirliği açısından dikkatle değerlendirilmelidir. Gelecek çalışmalarda cinsiyet dağılımı daha dengeli örneklemelerle analiz edilerek bu bulgunun sağlamlığı test edilmelidir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Çevre kirliliği faktörleri	Mezun olunan okul türü	N	X	ss	sd	t	p
Olumlu Tutum	Anadolu Lisesi	280	3.95	.44	398	3.53	.00*
	Meslek Lisesi	120	3.79	.35			
Olumsuz Tutum	Anadolu Lisesi	280	2.13	.56	398	-.47	.63
	Meslek Lisesi	120	2.16	.49			

* $p<.05$

Tablo 4'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Olumlu tutum alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının puan ortalaması 3.96 (ss=0.44), Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ise 3.80 (ss=0.36) olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(398)}=3.53$, $p<.001$). Bu durum, Anadolu Lisesi mezunlarının çevre kirliliğine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Olumsuz tutum alt boyutunda ise Anadolu Lisesi mezunlarının ortalaması 2.13 (ss=0.57), Meslek Lisesi mezunlarının ortalaması ise 2.16 (ss=0.50) olarak hesaplanmış; bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(398)}=-0.47$, $p=.632$). Bu sonuçlara göre, mezun olunan okul türü öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik olumsuz tutumlarını etkilememekte; ancak olumlu tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Anadolu Lisesi mezunlarının daha yüksek olumlu tutum sergilemelerinin nedenleri arasında bu okullarda uygulanan çevre eğitiminin niteliği, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel arka planları ile çevresel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması gibi etkenler yer alabilir. Bulgular, çevre eğitiminin biçimsel eğitim süreci içerisindeki etkisine dikkat çekmekte ve okul türlerine göre çevre bilincine yönelik farklılaştırılmış eğitim stratejilerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının çevre kuruluşlarına üyelik değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Çevre kirliliği faktörleri	Çevre kuruluşlarına üyelik	N	X	ss	sd	t	p
Olumlu Tutum	Üyeyim	39	4.05	.39	398	2.21	.02*
	Üye Değilim	361	3.89	.42			
Olumsuz Tutum	Üyeyim	39	1.90	.25	398	-2.92	.00*
	Üye Değilim	361	2.16	.56			

* $p<.05$

398

Tablo 5'te, öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının, çevre kuruluşlarına üye olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Olumlu tutum alt boyutunda çevre kuruluşlarına üye olan öğretmen adaylarının puan ortalaması 4.05 (ss=0.39), üye olmayanların ise 3.90 (ss=0.43) olarak bulunmuş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(398)}=2.21$, $p=.027$). Bu durum, çevre kuruluşlarına üye olan bireylerin çevre kirliliğine ilişkin daha yüksek düzeyde olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Olumsuz tutum alt boyutunda ise çevre kuruluşu üyelerinin ortalaması 1.90 (ss=0.25) iken, üye olmayanların ortalaması 2.17 (ss=0.56) olarak hesaplanmış ve bu fark da istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t_{(398)}=-2.92$, $p=.00$). Bu sonuçlar, çevre kuruluşlarına üye olan öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik hem daha yüksek düzeyde olumlu tutum, hem de daha düşük düzeyde olumsuz tutum sergilediklerini göstermektedir. Bulgular, çevresel sivil toplum kuruluşlarına katılımın bireylerin çevresel farkındalık ve sorumluluk düzeyleri üzerinde pozitif etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Üyelik yoluyla edinilen çevre eğitimi, gönüllü faaliyetler ve sosyal etkileşimler; bireylerin çevre sorunlarına karşı daha duyarlı ve sorumluluk sahibi bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, çevre kuruluşlarına aktif katılımın, özellikle öğretmen adayları gibi gelecekte çevre bilinci aşılayacak bireylerde teşvik edilmesi, çevre eğitimi politikalarının etkinliğini artırmada stratejik bir rol oynayabilir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Çevre kirliliği faktörleri	Yaş	N	X	ss	sd	t	p
Olumlu Tutum	18-20 yaş	295	3.89	.45	398	-1.11	.26
	21-23 yaş	105	3.95	.34			
Olumsuz Tutum	18-20 yaş	295	2.19	.58	398	3.54	.00*
	21-23 yaş	105	1.98	.38			

* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Olumlu tutum alt boyutunda 18–20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalaması 3.90 (ss=0.45), 21–23 yaş

grubundaki adayların ortalaması ise 3.95 (ss=0.35) olarak belirlenmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(398)}=-1.11$, $p=.26$), dolayısıyla yaş değişkeni olumlu tutumlar üzerinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmamaktadır. Buna karşılık, olumsuz tutum alt boyutunda 18–20 yaş grubunun ortalaması 2.20 (ss=0.58), 21–23 yaş grubunun ortalaması ise 1.98 (ss=0.39) olarak hesaplanmış ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(398)}=3.54$, $p<.001$). Bu bulgu, yaş ilerledikçe öğretmen adaylarının çevre kirliliğine ilişkin olumsuz tutumlarında belirgin bir azalma olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle daha büyük yaş grubundaki adayların çevre sorunlarına daha bilinçli ve sorumlu bir bakış açısıyla yaklaştıkları, daha düşük düzeyde olumsuz tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu durum, yaşı çevre farkındalığı açısından etkili bir değişken olabileceğini ve çevresel duyarlılığın bireyin gelişimiyle birlikte artabileceğini göstermektedir. Eğitim fakültelerinde çevre bilincinin yaşa bağlı gelişimini destekleyecek yapılandırılmış çevre eğitimi programlarının sürdürülmesi, genç yaş gruplarında görülen görece daha yüksek olumsuz tutumların azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları

Olumlu tutumlar	Olumsuz tutumlar	
	Pearson Correlation	-.26**
	Sig. (2-tailed)	.00
	N	400

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 7'ye bakıldığında, Pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik olumlu tutumları ile olumsuz tutumları arasında negatif yönlü, zayıf fakat istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.26$, $p < .01$). Bu bulgu, çevreye yönelik olumlu tutum düzeyi arttıkça, olumsuz tutumların azaldığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, çevre kirliliğine ilişkin daha duyarlı ve bilinçli yaklaşım sergileyen bireylerin, çevreye zarar veren düşünce ve davranış biçimlerinden uzak durma eğiliminde olduğu söylenebilir. Korelasyon katsayısının -1 ile $+1$ arasında değiştiği dikkate alındığında, $-.26$ değeri zayıf düzeyde bir ters ilişkiyi işaret etmektedir (Cohen, 1988). Bu bağlamda olumlu tutumlar, olumsuz tutumların varyansının yalnızca sınırlı bir kısmını açıklamaktadır. Dolayısıyla, bu iki tutum türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmasına karşın, bu ilişkinin yapısal olarak karmaşık ve çok değişkenli olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, çevre eğitimi programlarının öğretmen adaylarında olumlu tutumları artırmaya ve olumsuz tutumları azaltmaya yönelik yapılandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Olumlu tutumların teşvik edilmesi, çevresel sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayabilirken; olumsuz tutumların varlığı, bu süreci sekteye uğratabilecek riskler barındırmaktadır. Nitekim çevre kirliliğine ilişkin olumlu ve olumsuz tutumların teorik olarak karşıt uçlarda konumlandığı varsayımı (Ajzen, 1991; Schultz et al., 2004), bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Ancak yine de bireylerin çevreye yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutumları aynı anda taşıyabilme olasılığı, bu ilişkinin doğasının daha kapsamlı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, gelecek araştırmalarda çevre tutumlarını etkileyen diğer değişkenlerin (örneğin çevresel bilgi, değer yönelimi, sosyal etki) incelenmesi, eğitim programlarının içeriğine yönelik daha güçlü önerilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma, çevre kirliliğine dair okul öncesi öğretmen adaylarının sahip olduğu tutumların hem olumlu hem de olumsuz boyutlarıyla bütüncül bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Günümüzde sürdürülebilir bir çevre bilinci oluşturmak, yalnızca bireylerin bilgi düzeylerini artırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda onların çevresel sorunlara karşı farkındalık, tutum ve davranış geliştirmelerini de zorunlu kılmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik olumlu tutumlarının yüksek, olumsuz tutumlarının ise düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, önceki literatürle büyük ölçüde örtüşmekte ve çevresel eğitimin erken dönemlerde kazandırılmasının bireylerde olumlu tutum gelişimini desteklediğini göstermektedir (Dolenc Orbanic ve Kovač, 2021; Palmer, 1998; Şahin ve Doğu, 2018; UNESCO, 2017). Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarını hem olumlu hem de olumsuz boyutlarıyla bütüncül bir yaklaşımla ele almayı amaçlamıştır. Günümüzde sürdürülebilir bir çevre bilinci oluşturmak, yalnızca bireylerin

bilgi düzeyini artırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda onların çevresel sorunlara karşı tutum, davranış ve farkındalık düzeylerini de geliştirmeyi gerektirmektedir. Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik olumlu tutumlarının yüksek, olumsuz tutumlarının ise düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutum düzeylerini belirlemek ve bu tutumların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü ve çevre kuruluşlarına üyelik gibi değişkenlerle ilişkisini incelemektir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu, olumsuz tutumlarının ise düşük seviyede kaldığını göstermektedir. Bu sonuç, daha önce farklı bağlamlarda yürütülen çalışmalarda rapor edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Dolenc Orbanic ve Kovač, 2021; Lamanauskas ve Makarskaitė-Petkevicienė, 2023; Şahin ve Doğu, 2018).

Araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, literatürde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yüksek çevresel tutumlar sergilediği bildirilmiştir (Kahyaoğlu ve Özgen, 2012; Okumuş ve Akçay, 2020; Şahin ve Doğu, 2018). Ancak bizim bulgumuz, Ültay ve Çilingir'in (2025) okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerini karşılaştırdığı çalışmayla örtüşmektedir; burada da cinsiyet belirleyici bir faktör olarak öne çıkmamıştır. Bu durum, cinsiyet farklılıklarının bağlam, kültürel etkenler ve örneklem özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, mezun olunan okul türünün bireylerin çevresel tutumları üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu ve Anadolu Lisesi mezunlarının, Meslek Lisesi mezunlarına kıyasla çevreye yönelik istatistiksel olarak daha olumlu bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Polat ve Kirpik (2013) ve Şahin ve Doğu (2018) yaptıkları çalışmalarda da Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerinin tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Anadolu Liselerinin eğitim programlarında biyoloji, coğrafya ve genel kültür derslerine ayrılan ağırlığın daha fazla olması ve öğrencilerin teorik bilgi donanımıyla çevre bilincini içselleştirmeleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın Meslek Liselerinde müfredatın ağırlıklı olarak teknik beceri kazanımı ve mesleki yeterliliklere odaklanması, çevre eğitimi gibi sosyo-bilimsel konuların daha arka planda kalmasına yol açmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çevre kuruluşlarına üye olan öğretmen adaylarının olumlu tutumlarının daha yüksek, olumsuz tutumlarının ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, çevre örgütlerine katılımın çevresel bilinç üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu rapor eden çalışmalarla örtüşmektedir (Alabay ve Doğan, 2015; Özgün ve Özgün, 2019; Pamuk, 2019). Ayrıca, Günşen'in (2022) çevre eğitimi etkinliklerinin ekolojik ayak izi farkındalığını artırdığını gösteren çalışması da, aktif katılımın tutumları geliştirmedeki önemini desteklemektedir.

Araştırma bulgularında, yaş değişkeninin olumlu tutumlar açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı, ancak genç yaş grubundaki öğrencilerin olumsuz tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, çevresel duyarlılığın yaşla birlikte daha olgun ve dengeli bir bakış açısına evrilebileceğini düşündürmektedir. Literatürde de benzer yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Yılmaz ve Zorlutuna'nın (2024) çalışmasında yaş arttıkça çevresel duyarlılık puanlarının daha olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Araştırmada olumlu ve olumsuz tutumlar arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, çevre kirliliğine yönelik olumlu bakış açıları geliştikçe olumsuz tutumların azaldığını göstermektedir. Benzer bir eğilim, çevresel kimlik, empati ve davranışlar arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda da görülmektedir (Güngör ve diğerleri, 2022). Bu sonuç, çevre eğitimi programlarının yalnızca olumlu tutumları güçlendirmeye değil, aynı zamanda olumsuz tutumların azaltılmasına da odaklanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliğine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu düzeyde olduğu, ancak bazı demografik değişkenlere bağlı olarak farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesi ve olumsuz tutumlarının

azaltılması için öğretmen yetiştirme süreçlerinde bazı düzenlemelerin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Sivil toplum kuruluşlarıyla iş birlikleri güçlendirilerek, öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerini artıracak saha çalışmaları, gönüllülük projeleri teşvik edilmelidir.
2. Öğretmen yetiştirme programlarının tüm sınıf düzeylerinde yapılandırılmış bir şekilde yer almalı; sadece bilgi aktarımı değil, tutum ve davranışları da hedefleyen uygulamalarla desteklenmelidir.
3. Erken dönem öğretmenlik eğitimi, yalnızca çevre bilgisini değil, çevresel tutumların gelişimini destekleyen psiko-sosyal eğitim içeriklerini de kapsamalıdır.
4. Gelecek araştırmalarda, çevresel değerler, sosyal normlar, medya etkisi, politik tutumlar gibi daha geniş değişkenler üzerinden çok değişkenli modeller kurulması önerilmektedir.
5. Bu araştırma Marmara Bölgesi'ndeki üç üniversite ile sınırlıdır. Farklı bölgelerde, daha geniş örneklemelerle yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca, nitel yöntemlerle (ör. derinlemesine görüşmeler, gözlemler) desteklenmiş çalışmalar çevre tutumlarının arka planındaki faktörleri daha iyi ortaya koyabilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çevresel tutumları üzerine yapılan bu araştırma, çevre eğitimi politikalarının yeniden şekillendirilmesi ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin çevresel sürdürülebilirlik ekseninde geliştirilmesi açısından önemli bir veri sunmaktadır

Kaynakça

- Alabay, E. ve Doğan, Y. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 137–152.
- Atasoy, V. ve Arslan, H. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi temalı etkinlik planlarının incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 962–981. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1171370>
- Ateş, H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi ve ilköğretim eğitim-öğretim programlarının çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik perspektifinden incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 11(5), 871–883. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15535672>
- Aydın, S., & Korkmaz, T. (2013). Determination and comparison of elementary science, primary classroom and preschool teacher candidates' environmental attitude levels. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(20), 123–134.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caniklioğlu, A. G., Ültay, N. ve Çilingir, S. K. (2025). Çevre ve iklim okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması: Okul öncesi ve sınıf eğitimi örnekleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 116–129. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1620530>
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/00958969909598628>
- Christensen, L. B., Johnson, B. R., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çullu, F. ve Şahin, Ç. (2022). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin okul öncesi eğitimde çevre eğitime ilişkin inançlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 214–225. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1178564>
- Doğan, Y. ve Simsar, A. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi etkinliklerine ilişkin öz yeterlik inançları ile çevresel tutumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 328–347. <https://doi.org/10.30703/cije.444049>
- Dolenc Orbanić, N., & Kovač, N. (2021). Environmental awareness, attitudes, and behaviour of preservice preschool and primary school teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 20(3), 373–385. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.373>
- Gough, A. (2006). Sustainable schools: Renovating educational processes. In W. Scott & S. Gough (Eds.), *Sustainable development and learning: Framing the issues* (pp. 119–134). London: Routledge.
- Gülçiçek, M. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Yorumları Dergisi*, 1(1), 1–13.

- Gültekin, M. E. ve Buldur, A. (2022). Okul öncesi eğitimde çevre eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 73–86. <https://doi.org/10.29065/usakead.1192268>
- Güngör, H., Göktaş, İ. ve Gülay Ogelman, H. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları, çevre kimlikleri ve empati düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 11(3), 45–60.
- Günşen, G. (2022). Çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 25–41.
- Kahyaoglu, M., & Özgen, N. (2012). An investigation of pre-service teachers' attitudes towards environmental problems in terms of several variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 137–154.
- Lamanauskas, V., & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2023). Environmental attitudes: The position of pre-service early education teachers. *Natural Science Education in a Comprehensive School*. <https://doi.org/10.48127/gu/23.29.20>
- Mümüneoğlu, H. ve Bağçeli Kahraman, P. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi bilinci ile çocukların sürdürülebilirlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 248–280. <https://doi.org/10.33400/kuje.1607071>
- Okumuş, S. ve Akçay, N. O. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(72), 886–894. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4033>
- Özcan, B. ve Arık, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinci düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(19), 1556–1581. <https://doi.org/10.26466/opus.598299>
- Özgeçen Sağdıç, Ö. ve Şahin, Ç. (2024). Sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çevre eğitimi tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 964–980.
- Özgün, B. B. ve Özgün, V. (2019). Doğayla ilişkinin önemi: Sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1320–1331.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Pamuk, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(30), 173–188. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.10>
- Podanyova, K., Hegyi, L., & Ivanko, Š. (2020). Attitudes towards environmental issues among preschool and primary school teachers. *Acta Educationis Generalis*, 10(1), 1–18. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0001>
- Polat, S. ve Kirpik, C. (2013). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 8(9), 1189–1203. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5475>
- Şahin, H. ve Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2157–2175. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466359>
- Tarı, A. ve Mercan Uzun, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52(240), 3139–3160. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1168237>
- Timur, S., Yılmaz, Ş. ve Timur, B. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1–20.
- Toprak, P., Algan, K., Alıç, Ü., Akıncı Aslan, D. ve Eroğlu, G. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel düşünce ve davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 19(1), 6–15.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Ültay, N. ve Çilingir, S. K. (2025). Çevre ve iklim okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması: Okul öncesi ve sınıf eğitimi örnekleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 116–129. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1620530>
- Yılmaz, S. ve Zorlutuna, Ş. (2024). Öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık, çevre bilinci ve çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(Özel Sayı), 25–49.

Extended Abstract

Introduction

In line with the United Nations' 2030 Sustainable Development Goals, quality education and environmental awareness have become a global priority. Environmental education is defined as a process that not only involves information transfer but also has the potential to transform individuals' lifestyles. The most critical phase where the foundations of environmental attitudes and behaviors are laid is the preschool period. In this period, the environmental attitudes of teachers, who interact directly with children, play a key role in building the environmental consciousness of future generations. A review of the literature reveals that while the environmental attitudes of teacher candidates are generally at a positive level, they differentiate according to variables such as gender, educational background, and participation in environmental projects. This study aims to determine the attitudes of preschool teacher candidates towards environmental pollution and to examine the relationship of these attitudes with various demographic variables (gender, age, type of high school graduated from, membership status).

Method

This research was designed using the survey model, one of the quantitative research methods. While the population of the research consists of education faculties in universities in the Marmara Region, the sample group consists of 400 preschool teacher candidates studying at Çanakkale Onsekiz Mart University, Bursa Uludağ University, and Balıkesir University during the 2023-2024 academic year. 84.8% of the participants are female, 15.3% are male, and the majority (73.8%) are in the 18-20 age range. As the data collection tool, the "Attitude Scale Towards Environmental Pollution," developed by Özcan and Arık (2019) and consisting of two sub-dimensions as "Positive Attitudes Towards Environmental Pollution" and "Negative Attitudes Towards Environmental Pollution," was used. In the analysis of the data, descriptive statistics, independent samples t-test, and Pearson correlation analysis were applied using the SPSS 21 software package.

Results

According to the research findings, the positive attitude mean score of the teacher candidates towards environmental pollution was determined as 3.91 (high), and the negative attitude mean score was determined as 2.14 (low). This situation indicates that the candidates are generally sensitive to the environment. When demographic variables were examined, the following results were obtained:

Gender: No statistically significant difference was found between the positive and negative attitude scores of female and male teacher candidates ($p > .05$).

Type of school graduated from: The positive attitude scores of Anatolian High School graduates ($X=3.96$) are significantly higher than those of Vocational High School graduates ($X=3.80$) ($p < .001$). There is no significant difference in the negative attitude dimension.

Membership in environmental organizations: The positive attitudes of candidates who are members of environmental organizations are significantly higher ($p=.027$), and their negative attitudes are significantly lower ($p=.004$).

Age: While the age variable did not create a difference in positive attitudes, it was determined that the negative attitude scores of candidates in the 21-23 age group were significantly lower (more positive) compared to the 18-20 age group.

Relationship: A statistically significant, weak, negative relationship ($r = -.263$) was determined between positive and negative attitudes.

Discussion and Conclusion

Research results show that preschool teacher candidates' attitudes towards environmental pollution are generally at the desired level but have not fully reached the "ideal" level. The fact that gender is not a determining factor indicates that environmental consciousness can develop independently of gender. On the other hand, the effect of high school type makes the role of the academic curriculum in Anatolian High Schools on environmental awareness more prominent compared to Vocational High Schools. Furthermore, the fact that membership in non-governmental organizations affects attitudes positively

demonstrates the importance of active participation. The decrease in negative attitudes as age increases suggests that environmental sensitivity is related to maturation. In conclusion, it is recommended that environmental education courses in teacher training programs go beyond theoretical knowledge and be supported by applied and volunteer-based projects in cooperation with non-governmental organizations.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

