

AJESI

ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

ANADOLU ULUSLARARASI
EĞİTİM BİLİMLERİ
DERGİSİ

ISSN 2146-4014
e-ISSN 2146-4014

About AJESI

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) is a refereed and an international open access e-journal published four times a year, in March, June, September and December.

The journal targets both researchers and practitioners of educational sciences. Various types of scholarly manuscripts about research on teaching and learning are within AJESI's domain, including, but not limited to qualitative, ethnographic, historical, phenomenological, case study, action research or mixed research approaches; position papers, policy perspectives, and critical reviews of the literature.

AJESI is published in Türkiye and it is indexed by TR Dizin, SOBIAD, Education Full Text Database Coverage List, EBSCO, ESJI Turkish Education Index, and ERIH PLUS.

AJESI lets researchers remix, adapt, and build upon the articles published on its website non-commercially, as long as you credit AJESI and license your new work under the identical terms. All the articles published on AJESI website are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

For all enquiries, please contact Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL, Editor.

Contact Address:

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Anadolu University

Yunus Emre Kampüsü, 26470

Eskişehir / TÜRKİYE

E-mail : ajesi@anadolu.edu.tr



AJESI Hakkında

Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (AJESI), Mart, Haziran, Eylül ve Aralık ayları olmak üzere yılda dört kere yayımlanan hakemli, uluslararası ve açık erişimli bir e-dergidir.

Derginin hedef kitlesi arasında eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan araştırmacılar ve uygulamacılar vardır. Öğretim ve öğrenme üzerine farklı türlerde yapılan akademik çalışmalar AJESI'nin konu alanına girerken, AJESI bu çalışmalarla sınırlı kalmayarak nitel, etnografik, tarihsel, fenomenolojik, durum çalışmaları, olay araştırması ya da karma araştırma yaklaşımları; görüş makaleleri, politikalar üzerine perspektifler ve eleştirel alanyazın taramaları gibi konularda da çalışmaları kabul etmektedir.

AJESI Türkiye’de yayımlanmaktadır ve TR Dizin, SOBIAD, Education Full Text Database Coverage List, EBSCO, ESJI, Türk Eğitim İndeksi ve ERIH PLUS tarafından indekslenmektedir.

AJESI web sayfasındaki makaleleri araştırmacıların düzenlemesine, uyarlamasına ve üzerinde geliştirme yaparak ticarî olmayan şekilde kullanmasına, AJESI’ya atıf yapılması ve ortaya çıkan yeni eserin aynı şekilde lisanslanması koşuluyla izin vermektedir. AJESI’nin web sayfasında yayımlanan tüm makaleler Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License ile lisanslanmaktadır.

Sorularınız için, Editör Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL ile iletişim kurunuz.

İletişim Adresi:

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL
Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Kampüsü, 26470
Eskişehir / TÜRKİYE
E-posta: ajesi@anadolu.edu.tr

Owner / Sahibi

Prof. Dr. Yusuf ADIGÜZEL

Rector / Rektör

Anadolu University, Türkiye

Editorial Board / Editör Kurulu

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Editor / Baş Editör

Anadolu University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Editor / Editör

Anadolu University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatih YAMAN

Editor / Editör

Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

Dr. Yunus Emre DEMİR

Editor / Editör

Anadolu University, Türkiye

Publication Board / Yayın Kurulu

Ann D. THOMPSON, *Iowa State University, ABD*

Ayhan BAYRAK, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Binaya, SUBEDİ, *Ohio State University, ABD*

Çiğdem Suzan ÇARDAK, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Işıl KABAKÇI YURDAKUL, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Magdalini VAMPA, "Fan S. Noli" Korce University, Arnavutluk

Meral GÜVEN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Nihal DULKADİR YAMAN, *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

Pelin KARASU AVCI, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Şerife YÜCESOY ÖZKAN, *Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

Timothy TEO, *Hong Kong Çin Üniversitesi, Çin*

Advisory Board / Danışma Kurulu

Abdulkadir ERDOĞAN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Ahmet DOĞANAY, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

Bahar BARAN, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Baki DUY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Cennet ENGİN DEMİR, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Fatma Hülya ÖZCAN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Handan DEVECİ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Jale ÇAKIROĞLU, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Magdalini VAMPA, "Fan S. Noli" Korce University, Arnavutluk

Osman ÇEPNİ, *Karabük Üniversitesi, Türkiye*

Salih ÇEPNİ, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye*

Yasemin ERGENEKON, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Elvan GÜNEL, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Copy Editor / Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Ferdi BOZKURT, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (Türkçe)*
Öğr. Gör. Dr. Halil DÜZENLİ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (İngilizce)*

Layout Editor / Mizanpaj Editörü

Gamze AK, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Buket BİLGİÇ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
İbrahim CAN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Technical Editor / Teknik Editör

Dr. Öğr. Üyesi Fatih TÜRKAN, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*

Referees In This Issue / Bu Sayıdaki Hakemler

- Abdulhamit Karademir**, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*
- Alper Yusuf Köroğlu**, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Türkiye*
- Ayla Ata Baran**, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
- Ayça Çebi**, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*
- Ayşegül Ergül**, *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye*
- Banu Çiçek Başaran Uysal**, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
- Betül Tonbuloğlu**, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Bülent Aydoğdu**, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
- Çağlar Kaya**, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Çetin Terzi**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
- Çiğdem Suzan Çardak**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
- Dilek Erol**, *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
- Emel Sarıtaş**, *Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*
- Ender Kazak**, *Düzce Üniversitesi, Türkiye*
- Eren Kesim**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
- Fatma Cahide Özçelik**, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*
- Figen Uysal**, *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye*
- Fulya Torun**, *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*
- Gonca Babadağ**, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye*
- Gözde Akyüz**, *Balıkesir Üniversitesi, Türkiye*
- Güliden Mavioğlu**, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*
- Gülçin Güven**, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Mahmut Bozkurt**, *Sinop Üniversitesi, Türkiye*
- Mehmet Şahin Solak**, *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Türkiye*
- Melike Günbey**, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*
- Muhammed Özgür Yaşar**, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
- Mustafa Ceylan**, *Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye*
- Mustafa Çelik**, *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye*
- Mustafa Cem Babadoğan**, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*

Müyesser Ceylan, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Nazire Burçin Kaya, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

Nesip Demirbilek, *Bingöl Üniversitesi, Türkiye*

Nurhan Atalay, *Niğde Üniversitesi, Türkiye*

Onur İşbulan, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Pinar Ural Keleş, *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye*

Rifat Ramazan Berk, *Bayburt Üniversitesi, Türkiye*

Serap Atasever Belli, *Erzurum Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Sıla Uzkul, *Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye*

Şenay Ozan, *Trakya Üniversitesi, Türkiye*

Şerife Dilek Boyacı, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Şermin Metin, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Şeyma Çağlar Özhan, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*

Tuğçe Kılıç, *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye*

Turgay Öntaş, *Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye*

Ümmühan Akpınar Afşin, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*

Yurdagül Kılıç Gündüz, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Zehra Esra Ketenoğlu Kayabaşı, *Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*

Zeynel Amaç, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye*

Zeynep Gönülay Çalıklı, *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye*

Zeynep Topcu Bilir, *Düzce Üniversitesi, Türkiye*

Ziyaeddin Halid İpek, *Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

Contents / İçindekiler

Research Articles/ Araştırma Makaleleri

1. **Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Öğretim Programı Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar: Antalya Örneği**
Harun Şahin, Nilgün Azeken, Cemile Balık, Muhammed Ali Özkan 1
2. **Sınıf Öğretmenlerinde Yaşam Becerileri ile Mesleki Özyeterlik İlişkisi**
Şerife Belet Boyacı, Emrah Köseoğlu 23
3. **Web Araçlarıyla Tasarlanan Türkçe Dersi Planlama Eğitiminin Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ve Yeterliklerine Etkisi**
Nazlı Burtaçgiray, Pınar Bulut 55
4. **Student Satisfaction with E-learning Applications in Teaching Turkish as a Foreign Language**
Merve Suroğlu Sofu, Rabia Demirkol, Sibel Ekşi 85
5. **A/r/tografik Öznel Hikayeler: Öğretmen Olmak**
Ebru Güler, Defne Taş, Süleyman Balkaş, Ahmed Yıldırım 103
6. **Öğretmen Adayları için Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Yeterliği Ölçeği**
Canan Çolak Yakar 143
7. **Ortaokul Altıncı Sınıf Matematik Ders Kitaplarının İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi**
Nilşah Pınar, Başak Barak 169
8. **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimleri**
Aylin Sop, Ennur Aydoğan 201
9. **Okul Öncesi Çocukların Doğa Algıları: Doğa Temelli ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi**
Nefise Özok Bulut, Şevval Haliloğlu, Kardelen Atabay 235
10. **Üstün Yetenekli Öğrencilerde Üstbilişsel Farkındalık ve Bilişsel Yaratıcılık İlişkisi**
Übeyit Bakan, Serkan Buldur 260
11. **Digital Collaboration, Competence, and Community: Perspectives from Higher Education Students and Faculty**
Hakan İslamoğlu, Eda Bakır, Yasin Yalçın, Ömer Faruk Ursavaş 279
12. **The Involvement of Preparatory School Teachers in Educational Research: Attitudes, Challenges and Opportunities**
Sezgin Ballıdağ 300

13. **Preschool Teachers' Views and Experiences on Peer Bullying of Immigrant Children**
Özge Özel, Ayşe Gökçen, Fatma Çalışandemir 320
14. **Osmanlı Eğitim Reformunda Bir Dönüm Noktası: Devlet Arşiv Belgelerinde Dârülmuallimin-i Sıbyan'ın Kuruluş Süreci ve Nizamnamesi**
Nurullah Nehir, Taner Atmaca 347
15. **Kadın Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Görevinden Ayrılma Nedenleri: Bir Olgubilim Çalışması**
Bariş Çavuş, Tahir Yılmaz, Ruhi Sarpkaya 383
16. **Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki**
Özge Işık, Ceyhun Kavrayıcı 413

Sistematiik Derleme/ Systematic Review

1. **Uyum Sınıfı Modelinin Kapsayıcı Eğitim Açısından Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez**
Emine Çiftçi 440



DOI: 10.18039/ajesi.1674271

Problems Encountered in the Implementation of Curriculum for Foreign Students: The Case of Antalya¹

Harun ŞAHİN², Nilgün AZEKEN³, Cemile BALIK⁴, Muhammed Ali ÖZKAN⁵

Date Submitted: 11.04.2025

Date Accepted: 02.03.2026

Type⁶: Research Article

Abstract

Migration remains a persistent phenomenon that significantly affects the social structures of host societies. The integration of migrants, especially students, is essential for social cohesion and can be achieved primarily through education. Addressing the needs of foreign students is therefore vital. This study aims to identify the problems encountered in the implementation of the curriculum in primary schools (Grades 1–8) attended by foreign students in Türkiye, based on teachers' perspectives, and to propose potential solutions. The basic qualitative research design based on the qualitative research approach was used in the study. The participants consisted of 13 teachers working in public and private schools in the city center of Antalya. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The collected data were analyzed through inductive content analysis. The challenges related to the implementation of the curriculum for foreign students were categorized under four main themes: "Affective Dynamics," "Views on the Teaching Process," "External Problems Affecting Instruction," and "Suggestions." The research findings indicate that foreign students face difficulties in adapting to school environments, and their lack of language proficiency prevents the achievement of educational goals. Furthermore, it was concluded that most teachers do not receive adequate institutional support and lack sufficient knowledge regarding effective educational practices for these students.

Keywords: Curriculum, foreign students, migrants

Cite: Şahin, H., Azeken, N., Balık, C. & Özkan, M.A. (2026). Problems Encountered in the Implementation of Curriculum for Foreign Students: The Case of Antalya . *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 1-22. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1674271>



¹ This study was presented as an oral paper at the 7th International Symposium on the World of Turks in Social Sciences in 2023.

² Prof. Dr., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, harunsahin@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8307-4328>

³ Teacher, MoNE, Türkiye, nilgunazeken@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1363-7433>

⁴ (Corresponding author) Res. Assist., Fırat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, e-mail, <https://orcid.org/XXXX-XXXX-XXXX-XXXX>

⁵ Teacher, MoNE, Türkiye, muhammedali_mf@msn.com, <https://orcid.org/0000-0003-2064-3516>

⁶ This study was conducted with the approval of the Ethics Committee of Akdeniz University (Dated 07.12.2022, Approval No. 522543).



Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Öğretim Programı Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar: Antalya Örneği¹

Harun ŞAHİN², Nilgün AZEKEN³, Cemile BALIK⁴, Muhammed Ali ÖZKAN⁵

Gönderim Tarihi: 11.04.2025

Kabul Tarihi: 02.03.2026

Türü⁶: Araştırma Makalesi

Öz

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de göç olgusu çeşitli sebeplerle varlığını sürdürmektedir. Göç, nüfus hareketliliğinin ötesinde, göç alan toplumların sosyal yapılarını etkileyen önemli bir durum haline gelmiştir. Göçmenlerin bulunduğu topluma uyumunu sağlamak sağlıklı bir toplumsal yapı için gereklidir. Bu uyumda eğitimin önemi büyüktür. Nitekim, göç eden yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde ihtiyaçlarının ve farklılıklarının dikkate alınması, toplumsal uyumun gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları durumları anlamak ve eğitim ortamına uyumlarını sağlamak adına, uygulamada karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği ilköğretim okullarında (1-8. Sınıflar) programın uygulanmasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre ortaya koymak ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Antalya il merkezinde özel ve devlet okullarında görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi doğrultusunda analiz edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili programın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar; “Duyuşsal Dinamikler”, “Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler”, “Öğretimi Etkileyen Dışsal Sorunlar” ve “Öneriler” şeklinde dört ana tema altında toplanmıştır. Araştırma bulguları, yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamakta zorlandıklarını ve dil yetersizliklerinin eğitim hedeflerine ulaşılmasını engellediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun süreçte kurumsal destekten yoksun olduğu ve bu öğrencilere yönelik olarak eğitimsel anlamda ne tür uygulamalarda bulunacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Göçmenler, öğretim programı, yabancı uyruklu öğrenci

Atıf: Şahin, H., Azeken, N., Balık, C. & Özkan, M.A. (2026). Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Öğretim Programı Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar: Antalya Örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 1-22. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1674271>

¹ Bu çalışma, 2023 yılında düzenlenen VII. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye , harunsahin@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8307-4328>

³ Öğretmen, MEB, Türkiye nilgunazeken@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1363-7433>

⁴ (Sorumlu Yazar) Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, cbalik@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6360-8433>

⁵ Öğretmen, MEB, Türkiye, muhammedali_mf@msn.com, <https://orcid.org/0000-0003-2064-3516>

⁶ Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi’nin 07.12.2022 tarih ve 522543 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Türkiye’de, son yıllarda eğitim sisteminde yaşanan değişimler ve küresel göç hareketleri sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin sayısında önemli bir artış yaşanmıştır. Göç, farklı nedenlerle insanların gönüllü ya da zorunlu olarak yer değiştirmesi ve belirli bir bölgeye yerleşmeyi hedeflemeleriyle gerçekleşen bir hareketliliğdir (Koçak ve Terzi, 2012; Marshall, 1999; Perruchoud ve Redpath Cross, 2011; Sarıkaya, 2014; Topsakal, 2013). Bu hareketliliğin daha çok ekonomik, savaş, eğitim ve çevresel sebeplerle (Kaştan, 2015) gerçekleştiği bilinmektedir. Bu gerekçeler bağlamında gerçekleştirilen göç hareketleri, göç edenleri etkilediği gibi göç alan bölgeyi de doğal olarak etkilemektedir. Nitekim Türkiye coğrafi konumu dolayısıyla göç hareketliliğinden fazlaca etkilenmekle birlikte ülkenin sosyolojik yapısında çeşitlilik meydana gelmiştir. Dolayısıyla ülkemiz farklı kültürel unsurların bir arada yaşadıkları bir coğrafya haline gelmiştir.

Yakın tarihte başlayan ve bazı ülkelerde yerini bölgesel iç çatışmalara bırakmış ve hala devam eden (Irak, Afganistan, Suriye, Ukrayna ve Filistin gibi) savaşlar nedeniyle Türkiye’ye gelen göçmen sayısında artış yaşanmıştır. Nitekim gerçekleşen göçler yalnızca savaş nedeniyle değil ekonomik ve kültürel sebeplerle de yaşanabilmektedir. Özellikle Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan gibi diğer Türk Devletlerinden gelen pek çok göçmen ekonomik sebepler öncelikli olmak üzere kültürel yakınlıktan dolayı Türkiye’yi tercih edebilmektedir. Bu durum, göç olgusunun yalnızca demografik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel dinamikler üzerinde de derin etkiler yarattığını göstermektedir. Yaşanan göç hareketliliği toplumsal ve ekonomik pek çok yapıyı etkilediği gibi eğitim sistemini de doğrudan etkilemiş ve Türk eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrenci (YUÖ) gerçeği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada “Yabancı Uyruklu Öğrenci (YUÖ)” terimi, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına sahip olmayan ve Türkiye’deki ilköğretim kurumlarına kayıtlı olarak eğitim görmekte olan öğrencileri kapsamaktadır. Bu öğrenciler arasında göçmen, sığınmacı, mülteci, ikincil koruma veya geçici koruma statüsüne sahip bireyler yer almakta olup, bazıları Türkiye’ye doğrudan savaş, ekonomik nedenler ya da aile birleşimi yoluyla gelmiş; bazıları ise Türkiye’de doğmuştur. Türk eğitim sistemine yabancı uyruklu öğrencilerin dahil olması, beraberinde bir dizi eğitimsel, kültürel ve dilsel sorunu da beraberinde getirmiştir. Alanyazına bakıldığında YUÖ’lerde karşılaşılan ilk sorun dil problemleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Sarıtış vd., 2016; Takır ve Özerem, 2019). Ayrıca farklı ülkelerden gelip kendilerine yabancı olan bir eğitim sisteminin parçası olmak ve iletişim yetersizliği yaşamak bu sürecin başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Öte yandan yabancı uyruklu öğrencilerde, yalnızlık ve yabancılaşma hissiyatının daha belirgin hale gelmesi ve yalnızlaşma durumlarının artması sonucunda okula uyum sağlamada zorluklar yaşayabildikleri ifade edilmektedir (Massfeller & Hamm, 2019).

Göçmen sayısı ile orantılı olarak bakanlık tarafından düzenlenen programlar ve oluşturulan projelerin kapsamı daha çok Suriye kökenli yabancı uyruklu öğrencileri kapsamaktadır. Suriyeli öğrenciler için dil öğretimi, okula entegrasyon, okul yapısı ve öğretmen yeterliklerinin düzenlenmesine ilişkin başlıkları ele alan bir program oluşturulmuştur (PİKTES, 2024). Suriyeli öğrenciler için oluşturulan öğretim programı çok önemli olmakla birlikte ülkemizdeki farklı bölgelerden gelen yabancı uyruklu öğrenciler için herhangi bir eğitim düzenlemesi gerçekleştirilmemiştir. Nitekim Antalya’daki yabancı uyruklu öğrenci profili ülke genelindeki durumdan çok daha farklıdır. 2022 yılı itibarıyla Antalya’ya 69.441 yabancı uyruklu kişi göç etmiştir (TÜİK, 2023a). Gelen yabancı uyrukluların sıralamasına bakıldığında ise ilk sırada Rusya 9 bin 35 kişi ile yer alırken bunu Almanya 8 bin 653, Kazakistan 5 bin 628, Ukrayna 5 bin 328 ve Kırgızistan 4 bin 975 kişiyle takip etmektedir (Antalya Valiliği, 2017).

Özellikle Rusya-Ukrayna savaşının başlamasıyla birlikte, Antalya'ya bu ülkelerden yönelen göç hareketliliğinde artış yaşandığı görülmektedir. Nitekim Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2022 yılı verilerine göre, Türkiye'ye göç eden yabancılar arasında Rusya vatandaşları %25, Ukrayna vatandaşları ise %8,1 oranıyla üst sıralarda yer almakta; Antalya ise İstanbul'un ardından en fazla göç alan ikinci il konumunda bulunmaktadır (TÜİK, 2023b). 2024 yılı itibariyle Antalya'da 122.535 kayıtlı yabancı uyruklu kişi yaşamaktadır. Bunlar arasında en fazla Rus, Kazak, Ukrayna vatandaşı yer almaktadır (BAKA, 2024). Bu çalışmada Rusya, Ukrayna ve diğer Türk Devletlerinden gelenlere odaklanılmasının nedeni, bu grupların göç eden nüfus içindeki yüksek oranları ve kültürel benzerlikleridir.

Antalya'ya göç eden yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi örgün eğitim sistemi içerisinde güncel öğretim programları çerçevesinde yürütülmektedir. Yürürlükteki öğretim programları YÜÖ'lerin ana diliyle ve kültürel yapısıyla uyum sağlamadığı için eğitim-öğretim sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Suriyeli öğrenciler için oluşturulan PİKTES Projesi ile bu sorunun her ne kadar en aza indirgeneceği düşünülse de (Atay ve Keskin, 2023) Antalya'da yaşayan YÜÖ'ler için bu konu hala çözüm üretilmeyi bekleyen bir sorun olarak devam etmektedir. Nitekim eğitimin asıl amaçlarına ulaşabilmesindeki temel araç eğitim programıdır (Tyler, 2021). Eğitim programlarının bir alt sistemi olan öğretim programı (Erden, 1998) ise bir ders süresi boyunca belirlenen kazanımların öğrenciye nasıl aktarılacağını ortaya koyan çeşitli öğretim etkinliklerini içerir (Demirel, 2015). Dolayısıyla öğretim programının işlevsel ve etkili biçimde uygulanması, eğitimin hedeflerine ulaşılmasında anahtar bir rol üstlenmektedir. YÜÖ'ler için özel bir öğretim programının bulunmaması, mevcut programların nasıl uygulandığını incelemeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen görüşleri karşılaşılan sorunları belirlemede önemli bir kaynaktır. Eğitim öğretim sürecinin temel aktörleri olan öğretmenler, aynı zamanda programın sahadaki uygulayıcılarıdır. Öte yandan YÜÖ'lerin okulda sürekli temas halinde oldukları öğretmenlerin YÜÖ'lerin okula uyumu, eğitim süreçleri noktasında etkin bir pozisyonda olduğu bilinmektedir. Nitekim öğretmenlerin öğrenci sorunlarına yönelik algılarının, programın etkinliği ve geliştirilmesi için önemli bir geri bildirim kaynağı olduğu (Abragan, vd., 2022) bilgisinden hareketle YÜÖ'lerin programın uygulanması konusunda yaşadıkları sorunları öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlemek gerçekleştirilecek program çalışmaları için geçerli bir referans sağlayabilir. Öte yandan uygulamadaki programın ne öğrettiği, öğrencilerin hangi kazanımlardan sorumlu tutulduğu ve ihmal edilen içeriklerin ne olduğu ile bunların neden göz ardı edildiğine (Posner, 2004) ilişkin veriler öğretmen görüşleri ile elde edilebilir.

Uluslararası alanda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu konusunda farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımlardan biri olan çift dilli eğitim (bilingual education), özellikle ABD, Kanada ve bazı Avrupa ülkelerinde uzun süredir uygulanan bir modeldir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem anadillerini korumalarını hem de ev sahibi ülkenin dilini edinmelerini destekleyerek, akademik başarı ve kültürel kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır (Cummins, 2000; Garcia, 2009). Bunun yanı sıra Almanya, Fransa ve Hollanda gibi ülkelerde yoğun dil eğitimi (immersion) programları uygulanmakta; bu programlarla öğrencilerin öncelikle dil yeterlilikleri geliştirilmekte ve ardından genel sınıflara entegrasyonları sağlanmaktadır (Crul & Schneider, 2009). Türkiye'de ise YÜÖ'lerin eğitimine yönelik benzer yapılandırılmış modeller henüz yaygınlaşmamış olup mevcut programların bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediğinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunların belirlenmesine yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yılmaz (2022)'nin ilkokullardaki YÜÖ'lerle ilgili yapılan çalışmaları betimsel olarak ele aldığı araştırmasında en fazla dil ve iletişim sorunu yaşandığı ifade etmiştir. Çakar Turan (2024) ülkemizdeki YÜÖ'lerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalardan hareketle oluşturduğu meta sentez çalışmasında YÜÖ'lerin okula başlamadan dil öğreniminin tamamlanması, öğrencilere ve ailelerine eğitim sistemimizin tanıtılması, göç politikasının düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin dil becerilerindeki yetersizlikler, dersin içeriğini anlamalarını ve öğrenme süreçlerine etkin katılımlarını önemli ölçüde engellemektedir. Farklı kültürel yapıya sahip olmaları nedeniyle Türkiye'deki kültürel normlara ve kurallara uyum sağlamada sorun yaşayabilirler. Öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki eğitim sistemleri ve öğretim programları Türkiye'deki sistemden farklı olduğu için bu durum, akademik başarılarında dalgalanmalara neden olabilir. Tüm bu yaşanan sorunlar aynı zamanda sosyalleşmelerinin de önünde bir engel oluşturmaktadır.

Dil sorunun yanı sıra davranış sorunları yaşama, aile-MEB-okul işbirliği kuramama (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016), uyum problemleri yaşama, genel olarak okulda dışlanma (Sariahmetoğlu ve Kamer, 2020), dil sorunundan ötürü dersleri anlamama ve düşük akademik başarı (Güngör ve Şenel, 2018), derslerle ilgilenmeme (Takır ve Özerem, 2019), eğitim yapısının farklılığından kaynaklanan sorunlar ve YÜÖ'lerin kendilerini ifade edememeleri gibi sorunlar yaşandığı (Turan ve Polat, 2017), programların kendi ülkelerindekinden farklı olmasının sorun oluşturduğu (Şimşir ve Dilmaç, 2018) belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin şiddete yöneldikleri, yabancı uyrukluların kendi arasında gruplaştıklarını, yalan söyleme ve saldırganlık gösterme eğiliminde oldukları belirtilmiştir (İçel, vd. 2024). Öte yandan bu sorunlardan dolayı YÜÖ'lerin eğitim süreçlerine yeterince dahil edilmediği (Qvortrup ve Qvortrup, 2018) de elde edilen sonuçlar arasındadır. Duruloğlu (2023) çalışmasında Antalya ili Konyaaltı ilçesindeki okullarda öğrenim gören YÜÖ'lerin yaşadıkları sorunları belirlemek için sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmalarında öğrencilerin dil sorunu yaşadığını, dışlanma maruz kaldıklarını ve akademik başarısızlık yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. İlgili çalışmalarda Suriye'den gelen YÜÖ'lerin eğitim süreçlerine ilişkin yapılan çalışmalardır. YÜÖ'lerin okula dair beklentileri karşılandığında sosyal hayata uyum sağlamlarının daha kolay olduğu (Riccardi vd.,2019) bilgisinden hareketle bu öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışma, Türkiye'de özellikle Suriyeli öğrenciler üzerine yoğunlaşan mevcut literatürün ötesine geçerek, Antalya'da yaşayan ve farklı ülke kökenlerinden gelen yabancı uyruklu öğrencilerin ilköğretim düzeyinde eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunları öğretmen deneyimleri üzerinden incelemektedir. Bu yönüyle çalışma, alanyazında sıklıkla ele alınmayan Suriye dışı yabancı uyruklu öğrenci gruplarının sınıf içi uyum, program uygulama güçlükleri ve öğretim süreçlerine etkileri konusunda önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili doğrudan deneyimlerine odaklanması açısından saha verisine dayalı pratik bir katkı sunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada ilköğretim düzeyindeki okullarda sınıflarında yabancı uyruklu öğrencileri olan öğretmenlerin, programların uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerle öğretim programlarını uygularken ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?
2. Bu sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı bireylerin hayatlarını yorumlama şekillerine, kendi dünyalarını ne şekilde oluşturduklarına ve deneyimlerine yükledikleri anlamı ortaya çıkarmayı amaçlar (Merriam, 2023). Bu araştırmada da YUÖ'lerin bulunduğu sınıfta görev yürüten öğretmenlerin öğretim programını uygulama sürecinde yaşadıklarını belirleyebilmek için bu desen tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden önceden belirlenen ölçütlere sahip olan durumların çalışılmasını mümkün kılan ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt olarak bünyesinde YUÖ'lerin yoğun olduğu bir devlet okulu ve bir özel okul tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Antalya'da bir özel okulda yedi (7) ve bir devlet okulunda görev yapan altı (6) öğretmen olmak üzere toplamda 13 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, sınıflarında en az beş yabancı uyruklu öğrenci olan öğretmenlerden seçilmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde ise veri doygunluğu ilkesi temel alınmıştır. Araştırmanın katılımcı özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların mesleki kıdemi, branşı ve cinsiyeti gibi demografik özelliklerine ilişkin sorular yer alırken, ikinci bölümde on yedi adet görüşme sorusu bulunmaktadır. Form, iki alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda revize edilerek nihai hâline getirilmiştir. Formda yer alan görüşme sorularına örnek olarak *“Yabancı uyruklu öğrencilerinizle iletişim kurabiliyor musunuz? Nasıl?”*, *“Yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte ders süreciniz nasıl gerçekleşiyor?”* ifadeleri gösterilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri toplanmadan önce gerekli etik kurul izni (Evrak Tarih ve Sayısı: 07.12.2022-522543) alınmıştır. Görüşmeler öncesinde, katılımcılardan hem sözlü hem de yazılı onam alınmış ve araştırmaya ilişkin hakları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler bireysel olarak yüz yüze gerçekleştirilmiş olup 09.12.2022-28.12.2022 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüş ve görüşme esnasında katılımcıların izinleri ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bir araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiş, diğer araştırmacılar tarafından da ses kayıt dökümlerinin kontrolü sağlanmıştır. Görüşme tarihi ve görüşme süresine ilişkin bilgiler Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1*Katılımcıların kişisel bilgileri*

Kod	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem	Okul Türü	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
G1	Kadın	Türkçe	8	Özel	09.12.2022	27' 18"
G2	Kadın	Fen bilimleri	21	Özel	11.12.2022	30' 14"
G3	Erkek	İngilizce	14	Özel	13.12.2022	31' 11"
G4	Kadın	Sınıf öğretmeni	29	Özel	15.12.2022	28' 55"
G5	Kadın	Beden eğitimi	4	Özel	15.12.2022	32' 03"
G6	Erkek	Sınıf öğretmeni	26	Devlet	18.12.2022	30' 19"
G7	Erkek	Sınıf öğretmeni	25	Özel	19.12.2022	25' 45"
G8	Erkek	Sınıf öğretmeni	30	Özel	22.12.2022	29' 28"
G9	Kadın	Sınıf öğretmeni	16	Devlet	23.12.2022	30' 17"
G10	Kadın	Sınıf öğretmeni	27	Devlet	23.12.2022	30' 14"
G11	Kadın	Sosyal bilgiler	22	Devlet	26.12.2022	36' 57"
G12	Erkek	Fen bilimleri	16	Devlet	27.12.2022	34' 18"
G13	Kadın	Sınıf öğretmeni	17	Devlet	28.12.2022	29' 49"

Görüşme verileri MAXQDA nitel veri analizi programına yüklendikten sonra elde edilen veriler üzerinde kategorilerin, temaların ve örüntülerin ortaya çıkarılmasını (Patton, 2018) mümkün kılan tümevarımsal analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde toplamda 212 kod oluşturulmuştur. Kodların ilişkili olma durumlarına göre on üç alt tema ve dört temada kodlar yapılandırılmıştır. Kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla, temalar ve kodlar nitel araştırma alanında deneyim sahibi iki uzman ile paylaşılmış ve analizin uygunluğuna ilişkin görüş alındıktan sonra süreç tamamlanmıştır.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına uzun süreli etkileşim, derinlikli veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi gerekirken aktarılabilirlik için ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme yapılması ve tutarlığı sağlamak önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda inandırıcılık için bu çalışmada görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup sonda sorularla derinlikli veri elde edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracını hazırlama, veri toplama ve analiz sürecinde uzman görüşlerine başvurulması da inandırıcılığı arttıran etkenlerdendir. Araştırmacı çeşitlemesi ile görüşmeler iki farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeleri gerçekleştiren araştırmacılar çalıştıkları kurumlarda bu görüşmeleri gerçekleştirdikleri için alanda uzun süreli vakit geçirebilme imkanı bulmuşlardır (Creswell, 2017). Bu durum, araştırmacılara katılımcıların gönüllülük durumunu süreç boyunca gözlemleme fırsatı sunarken bir taraftan da kurumun yapısına hakim olma ve YÜÖ'lerin eğitim süreçlerine yakinen tanıklık ettikleri için katılımcıların görüşlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Öte yandan oluşabilecek yanlılığı önleyebilmek adına kurum dışında olan araştırmacılar ses kayıtlarını ve analiz süreçlerini birebir kontrol etmişlerdir. Ayrıca veri analizi sürecinde de oluşturulan kod ve temalar uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

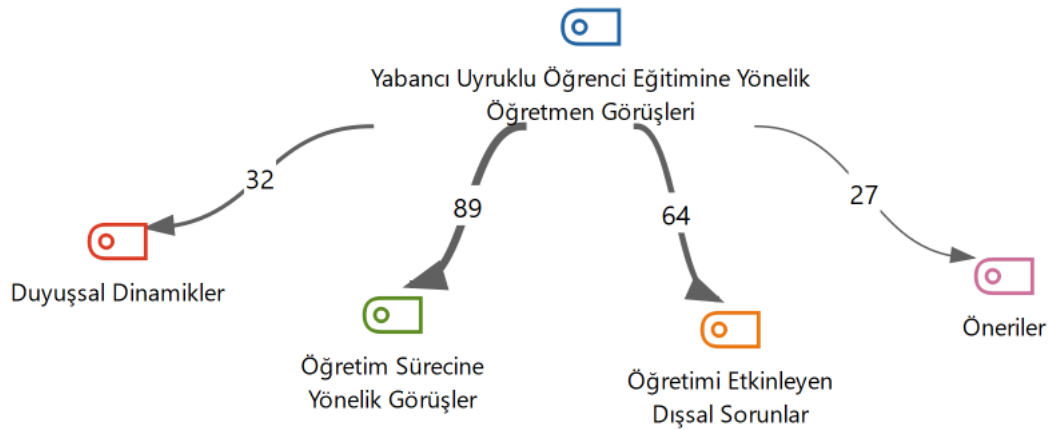
Aktarılabirliğı sağılamak adına çalışmanın katılımcı grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak YUÖ' lerin derslerine giren öğretmenler oluşturmuştur. Katılımcı çeşitliliğini sağılamak adına özel ve devlet okullarında farklı branşlardan olan katılımcılar tercih edilerek örnekleimde kasıtlı bir çeşitlilik ve farklılık oluşturulmaya çalışılmıştır (Merriam, 2023). Elde edilen verilerin sunumunda her tema ve alt temaya ilişkin bulgular doğrudan alıntılarla birlikte sunularak detaylı bir raporlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını sağılamak adına araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı oluşturulmuş ve veri analizi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde tutarlı bir yol izlenmiştir. Elde edilen veriler sistematik bir şekilde analiz edilmiş ve uzman görüşü doğrultusunda veri analizi süreci titizlikle yürütülmüştür. Oluşturulan alt tema ve tema ilişkisi sunulmuş olup doğrudan alıntılarla şeffaf bir şekilde yer verilmiştir.

Bulgular

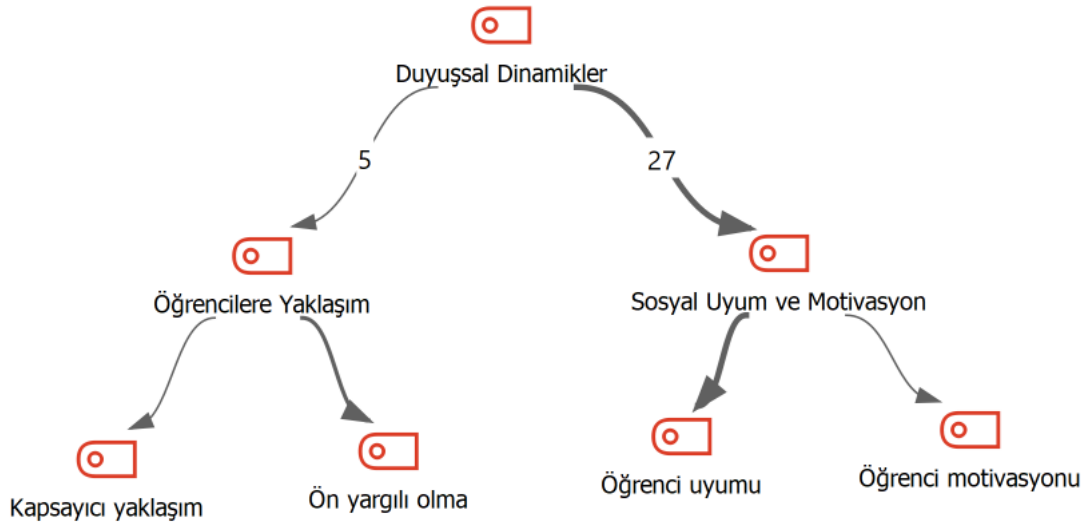
Öğretmenlerin YUÖ' lerin eğitim süreçlerinde öğretim programının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1

Yabancı Uyruklu Öğrenci Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri



Şekil 1' de görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenimleri sürecinde derslerine giren öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi bağlamında, eğitimlerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular; "Duyuşsal Dinamikler", "Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler", "Öğretimi Etkileyen Dışsal Sorunlar" ve "Öneriler" olmak üzere dört (4) tema altında ortaya konulmuştur. "Duyuşsal Dinamikler" temasının alt temaları Şekil 2'de yer almaktadır.

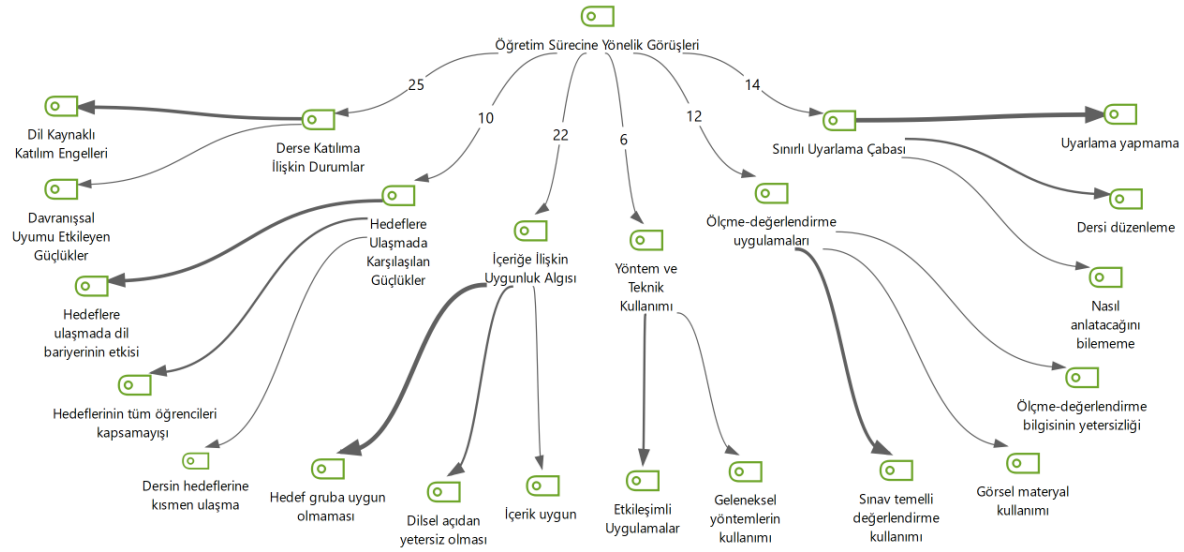
Şekil 2*“Duyuşsal Dinamikler” Temasına Yönelik Görüşler*

“Duyuşsal Dinamikler” temasında ifade edilen görüşler öğrencilere yaklaşım ile sosyal uyum ve motivasyon alt temalarında açıklanmıştır. Buna göre Öğrenciye yaklaşım alt temasında öğretmenlerin YUÖ'lere yönelik kapsayıcı olan ve ön yargı barındıran görüşleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu görüşlerine örnek olarak “Çözüm odaklı ve yapıcı olmamız gerektiğini düşünüyorum. Onların da bir birey olduklarını, artık ülkemizde yaşadıklarını kabul ederek kendi öğrencilerimizden ayırt etmeden iyi bir iletişim halinde olarak mutlu bir birey olarak yetişmelerini hedef ediniyorum (Ö1)”, “Ama bunların bence faydası değil zararı bile var bize. Eğitime hiç katkıları yok. Bazen tamamen enerjimi boşa harcadığımı düşünüyorum bu çocuklara (Ö2)” ifadeleri sunulabilir. Sosyal uyum ve motivasyon alt temasında ise öğrenci uyumuna ilişkin olarak YUÖ'lerin çoğunlukla kendi dillerini bilen arkadaşlarıyla vakit geçirdikleri belirtilmiştir. Bu görüşe örnek olarak şu ifade gösterilebilir: “Yabancı uyruklu öğrenciler teneffüste genellikle kendi dilini bilen arkadaşları ile birlikte oyun oynuyorlar (Ö8).” Öğrenci motivasyonuna ilişkin olarak ise motivasyonlarının yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu görüşe örnek oluşturacak ifade şu şekildedir: “Derse katılımları yüzde otuz civarında çok katılmıyorlar, katılmak istemiyorlar (Ö5)”.

“Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler” temasına ait bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

“Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler” Teması

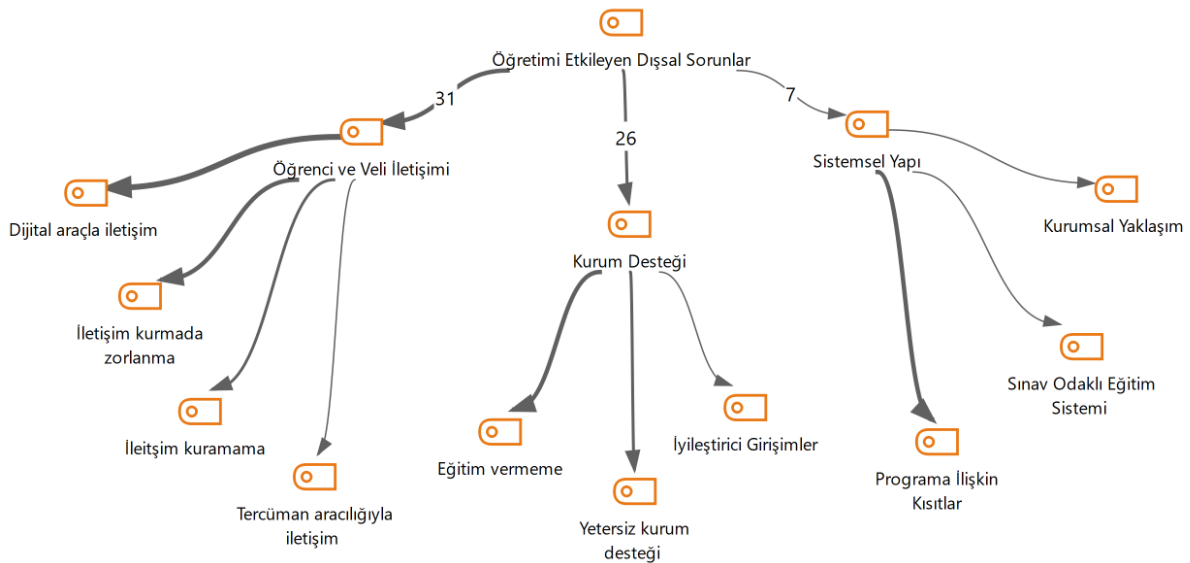


Bu temada ifade edilen görüşler derse katılıma ilişkin durumlar, hedeflere ulaşmada karşılaşılan güçlükler, içeriğe ilişkin uygunluk algısı, yöntem ve teknik kullanımı, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve sınırlı uyarılama çabası şeklinde altı alt temada sunulmuştur. En çok görüşün yer aldığı derse katılıma ilişkin durumlar temasında Türkçe bilmeme durumundan ötürü derse katılımın olmaması durumu ve davranışsal uyumu etkileyen etmenlerin olduğu ifade edilmiştir. Bu görüşlere örnek olarak *“Ben güncel örneklerle derse başlıyorum. Dili kısmen olanlar kısmen katılıp anlıyor. Ama dili epey yetersiz vaziyette olanlar kendini kapatıyor. Ben orda ne yaparsam anlayamıyor çünkü beni, o karikatür, resim çiziyor sınıfta (Ö2)”*, *“Derste farklı yönelimleri oluyor. Sınıf içinde dolaşıyorlar (Ö13)”* ifadeleri gösterilebilir. Hedeflere ulaşmada karşılaşılan güçlükler alt temasında hedeflere ulaşmada dil bariyerinin etkisi olduğunu, hedeflerin tüm öğrencileri kapsamadığı ve YÜÖ’ ler için hedeflere kısmen ulaşılabilirdiği görüşleri ifade edilmiştir. Bu görüşlere örnek olarak şu ifadeler sunulabilir: *“Kesinlikle böyle hedefe ulaşma durumu yok (Ö3)”*, *“Yeterli seviyede olmasa da kısmen ulaşabiliyor (Ö5)”*. İçeriğe ilişkin uygunluk algısı alt temasında ders içeriklerinin hedef grubu uygun olmadığı, dilsel açıdan yetersiz olduğu görüşlerinin yanı sıra içeriğin uygun olduğu ifade eden görüşler de mevcuttur. Bu görüşler *“Hayır uygun değil. Öncelikle Türkçe eğitim almadıkları için konu içeriğini anlayamıyorlar (Ö10)”*, *“Elbette hayır. Ders içeriği tamamen LGS’ ye yönelik soru çözmeye dayalı olduğu için onlara uygun değil. Onlarla hiç alakası yok (Ö3)”*, *“Beden eğitimi dersi olarak tüm öğrencilere uygun olduğunu düşünüyorum (Ö5)”* şeklinde ifade edilmiştir. Yöntem ve teknik kullanımı alt temasında öğretmenlerin soru-cevap ve düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra gösterip yaptırma gibi etkileşimli uygulamalara da yer verdiğine ilişkin görüşler almaktadır. Bunlara örnek olarak *“Tahtada dersi konuyu anlatıyorum. Ama yabancı öğrencilere de sürekli anladınız mı anlıyor musun şeklinde soruyorum. Anlamadıysa kaç kere gerekirse o kadar tekrar ediyorum. Genellikle tahtada örneklerle açıklıyorum. Sonrada sorularla pekiştiriyorum (Ö1)”*, *“Öncelikle örnekleri Türk öğrencilerle yapıp yabancıların anlamalarını pratik yapmalarını sağlayıp daha sonra onlara yaptırarak işliyorum (Ö10)”* ifadeleri gösterilebilir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları alt temasına yönelik olarak öğretmenlerin çoğunlukla sınav temelli değerlendirmeleri tercih ettikleri, görsel materyallere yer verildiğini ifade eden görüşlerin yanında YÜÖ’ lerin eğitim

süreçlerine ilişkin nasıl bir ölçme ve değerlendirme yapacağını bilmediğini ifade eden bir görüş mevcuttur. Bu görüşler “Ünite sonlarında izleme sınavı yapıyorum. Kazanım değerlendirme testi uyguluyorum. Bu tüm öğrencilere uyguladığımız bir başarı testi. Soruları tercüme edip İngilizce Rusça alfabeleriyle özel bir test uygulamıyorum. Anlayabildiğini yapıyor anlayamadığını boş bırakıyor (Ö12)”, “Evet yapıyorum çoğunlukla anlamada güçlük çektikleri için görsel olarak yapıyorum soruları (Ö10)”, “Nasıl yapacağım onu da bilmiyorum. Yani ben neye göre. Türkçeyi, hayat bilgisini ölçmem zaten öyle bir ihtimal yok (Ö6)” şeklinde sunulabilir. Sınırlı uyarılama çabası alt temasında ifade edilen görüşlere bakıldığında dersi YÜÖ’ lere göre uyarlamadıklarını ifade eden görüşlerin yanında dersi düzenlediğini belirten öğretmenler de yer almaktadır. Bir de dersi nasıl uyarlayacağını bilemediğini ifade eden görüşler de mevcuttur. Bu görüşler şu ifadelerle sunulabilir: “Standart şekilde dersler işleniyor. Öğrencilere ayrımcılık ya da dışlama yapmıyorum. Öğrenci ne biliyorsa artık. Dışlamıyorum ama özel de uygulama yapmıyorum (Ö12)”, “Düzenlemeye çalışıyorum genelde çeviri üzerinden oluyor (Ö4)”, “Toplama çıkarma tamam ama mesela biz de bu sene onluk yuvarlama var anlatamıyorum. Yani onu ne şekilde anlatacağımı bilmediğim için anlatamıyorum onlara (Ö6)”.

Şekil 4

“Öğretimi Etkileyen Dışsal Sorunlar ” Alt Teması



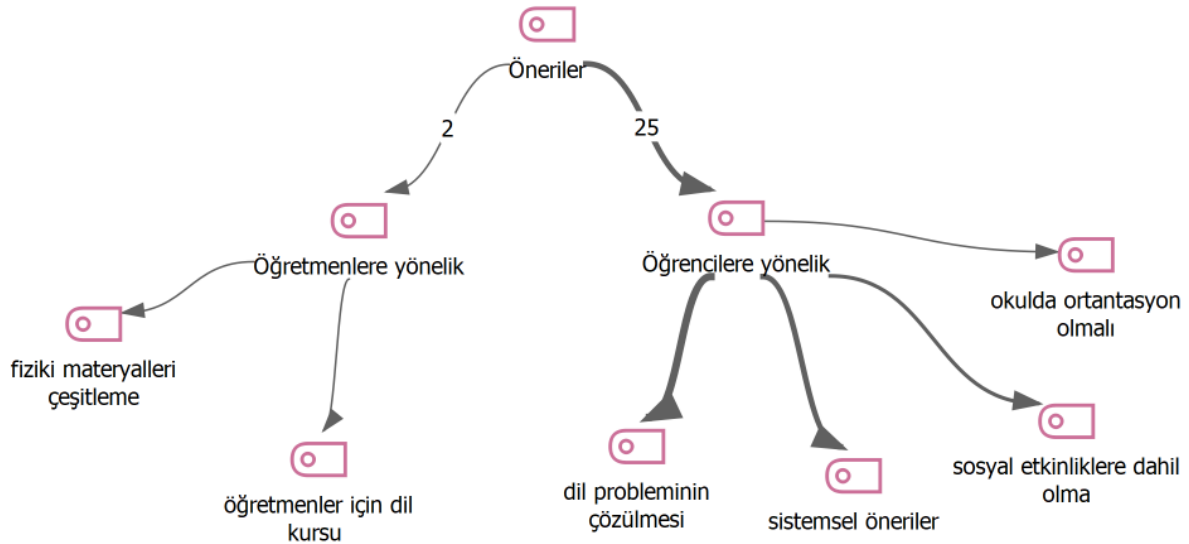
Öğretimi Etkileyen Dışsal Sorunlar temasında ifade edilen görüşler öğrenci ve veli iletişimi, kurum desteği ve sistemsel yapı şeklinde üç alt temada açıklanmıştır. En çok görüşün yer aldığı öğrenci ve veli iletişimi temasında öğretmenlerin bir bölümü YÜÖ’ lere iletişim kuramadığını ifade ederken bir kısmı iletişim kurmakta zorlandığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler dijital araçlarla iletişim kurarken bazılar başka bir öğrenci aracılığıyla iletişim kurduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlere örnek olarak “Çok iletişimimiz olmuyor aslında (Ö2)”, “Yabancı öğrencilerle çeviri yapacak başka bir öğrenci yoluyla iletişim kurabiliyoruz (Ö9)”. Kurum desteği alt temasında öğretmenlere YÜÖ’ lerin eğitim süreçlerine ilişkin eğitim desteği vermeme, eğitim süreçlerinde desteklememe ve bunu yanında bazı iyileştirici girişimlerin olduğu ifade edilmiştir. Bu görüşler “Kendi çabamla yapıyorum (Ö4)”, “Okulumuzda Türkçe öğrenme dersi kursları açıldı. Yabancı öğrenciler için Türkçe kursu açıldı. Gidiyorlar mı gitmiyor

ama. Sonuçta okul yönetimi buna teşebbüs etti ama onlar böyle bir şeye katılmıyorlar (Ö6)” şeklinde örneklendirilebilir. Sistemsel yapı alt teması ile ilgili olarak programa ilişkin kısıtların olduğu sınav odaklı eğitim sisteminin sorun yarattığı ve kurumsal yaklaşımın sorun oluşturduğu belirtilmiştir. Bu görüşlere örnek oluşturacak ifadeler şunlardır: “Son zamanlarda PIKTES projesiyle dil bilmeyen öğrenciler için ayrı sınıflar açılıyor. Fakat bu proje Suriyeli öğrencileri kapsıyor. Bizim okul genellikle Rus ağırlıklı (Ö9)”, “Ve genel anlatıyorsun sınıfta bir sürü Türk çocuk da var, sınava hazırlıyorsun (Ö2)”, “Burası özel okul olduğu için müşteri olarak burada bulunduruyoruz (Ö2)”.

Öneriler Temasına ilişkin görüşler Şekil 5’ te yer almaktadır.

Şekil 5

“Öneriler” Teması



Öneriler temasında yer alan görüşler öğretmene yönelik ve öğrenciye yönelik olmak üzere iki alt temada açıklanmıştır. Öğretmene yönelik görüşler temasında fiziki materyalleri çeşitlendirmeleri ve dil öğrenmeleri üzerine görüşler ifade edilmiştir. Bu görüşler şu şekildedir: “Fiziki materyallerimizi daha fazla olması gerekli (Ö5)”, “Öğretmenlere yabancı dil kursları açılabilir. Rusça İngilizce kursları açılabilir. Öğretmenin dil becerisi geliştirilebilir (Ö12). Öğrencilere yönelik görüşler alt temasında ise dil probleminin çözülmesi, sistemsel öneriler, sosyal etkinliklere dahil olma ve okulda oryantasyon olmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Bu görüşlerine örnek olarak “Yoğun bir Türkçe eğitime maruz bırakılıp ondan sonra sınıflara konulsa daha iyi olur diye düşünüyorum (Ö3)”, “Ayrı bir program hazırlanabilir. Mevcut durum yeterli olmuyor (Ö9)”, “Sosyal etkinlikleri arttırarak arkadaşları ile uyumunu arttırmamız lazım (Ö5)” ifadeleri yer verilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin (YUÖ) eğitim süreçlerinde öğretmenlerin deneyimlerini ve gözlemlerini anlamaya yönelik elde edilen bulgular, "Duyuşsal Dinamikler", "Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler", "Öğretimi Etkileyen Dışsal Sorunlar" ve "Öneriler" olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular, hem ulusal hem de uluslararası literatür ile önemli düzeyde örtüşmekte, bazı noktalarda ise literatüre yeni katkılar sunmaktadır.

Öncelikle Duyuşsal Dinamikler temasında, öğretmenlerin YUÖ' lere ilişkin tutumlarının ikircikli olduğu dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenlerin YUÖ' leri kendi öğrencilerinden ayırmaksızın "birey" olarak kabul ettiklerine ve bu öğrenciler için yapıcı bir yaklaşım benimsediklerine yönelik ifadeleri yer almaktadır. Bu sonuç, göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kapsayıcı sınıf ortamları yaratma çabalarını ortaya koyan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Banks, 2016; Gay, 2018). Özellikle Banks (2016), çokkültürlü eğitimin en temel amacının farklı geçmişlere sahip öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri olduğunu ifade etmektedir. Ancak diğer yandan, bazı öğretmenlerin YUÖ' leri "eğitimde bir yük" olarak nitelendirmesi, ön yargıların hâlâ var olduğunu göstermektedir. göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlerde tükenmişlik, yetersizlik hissi ve olumsuz tutumların gelişebileceğini düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışırken yüksek düzeyde duygusal emek harcadıklarını ve bazen bu yükün altında ezildiklerini ortaya koyan literatürle uyumludur (Dryden-Peterson, 2016; Hagelskamp vd., 2010). Özellikle Hagelskamp ve arkadaşları (2010), göçmen öğrencilerin entegrasyonu sürecinde öğretmenlerin yeterince desteklenmediği durumlarda, negatif tutumların ve stresin arttığını belirtmektedir.

Sosyal uyum ve motivasyon açısından YUÖ' lerin genellikle kendi dillerini konuşan akranlarıyla gruplaşma eğiliminde olduğu, derslere katılımlarının düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, sosyal bağlanmanın ve sınıf içi etkileşimin, dil yeterliliği ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyan uluslararası literatürü büyük ölçüde desteklemektedir (Berry, 1997; Suárez-Orozco vd., 2018). Berry'nin (1997) kültürleşme stratejileri modeline göre, göçmen öğrencilerin sosyal izolasyon yaşamaları, entegrasyon süreçlerini zorlaştırmakta ve akademik başarılarını düşürmektedir. Ayrıca Suárez-Orozco ve arkadaşları (2018), göçmen öğrencilerin sosyal ilişkilerden dışlanmasının, zamanla akademik ve psikolojik sorunlara yol açabileceğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan Xie vd., (2022) 'nin göçmen ergenlerin zihinsel sağlıklarını etkileyen faktörleri inceledikleri incelediği araştırmada, okula iyi uyumu olan göçmen çocuklarının olumlu akademik duygular geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler temasında, öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorun dil bariyeri olmuştur. Öğretmenler, özellikle akademik içerikli derslerde YUÖ' lerin dili anlamakta zorlandığını ve derslerden kopuk kaldıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, Türkiye'de daha önce yapılan çalışmalarla tutarlıdır (Çalışır, 2021; Mutlu & Ayrancı, 2017). Mutlu ve Ayrancı (2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde içerik, yöntem ve materyal eksikliklerinin büyük bir sorun yarattığını vurgulamışlardır. Dryden-Peterson (2016) ise göçmen öğrencilerin eğitimi için sadece akademik içeriğin yeterli olmadığını, programların aynı zamanda sosyal entegrasyonu da desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımında, geleneksel anlatım ve soru-cevap yöntemleri öne çıkarken, görsel materyal kullanımı da belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin önemli bir kısmı, "özel bir yöntem" bilmediklerini ve derslerini YUÖ' lere uyarlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu, öğretmenlerin pedagojik destek ihtiyacını ortaya koymaktadır (Koehler &

Schneider, 2019). Uluslararası çalışmalarda da öğretmenlerin göçmen öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim konusunda yeterince donanımlı olmadıkları vurgulanmaktadır (Gay, 2018; OECD, 2015). OECD (2015) raporu, çok dilli sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoğunun, göçmen öğrencilerle etkili iletişim ve öğretim konusunda desteklenmediğini göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme konusunda, öğretmenler genellikle tüm öğrencilere aynı sınavı uyguladıklarını, ancak YÜÖ'lerin soruları anlamakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Bu sonuç, Selbes ve Selbes (2023)'in göçmen öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama, yazılı ifade ve dil bilgisi alanlarında yaşadığı zorlukları ortaya koyan bulgularıyla uyumludur. Benzer şekilde Suárez-Orozco vd., (2018), standart testlerin göçmen öğrencilerin gerçek akademik performanslarını yansıtmayabileceğine dikkat çekmiştir. Rajak ve Dey (2025) ise özellikle, farklılaştırılmış değerlendirme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi takip etmelerine ve kendi ilgi, hazırbulunuşluk ve yeteneklerine göre kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığı, böylece akademik başarılarını desteklediği belirtilmektedir.

Öğretimi Etkileyen Dışsal Sorunlar teması kapsamında öğretmenler; öğrenci ve veliyle iletişim zorlukları, kurumsal destek eksikliği ve sistemsel yapısal engeller olmak üzere üç temel sorun alanına dikkat çekmiştir. Velilerle iletişimde yaşanan sorunlar, hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda sıkça vurgulanan bir problem alanıdır (Dryden-Peterson, 2016; Levent ve Çaylak, 2017; Kırdar, 2022; Komşu, 2022). Öğretmenlerin dijital araçlar veya başka öğrenciler aracılığıyla iletişim kurma çabaları, sistemsel eksikliklerin öğretmenleri bireysel çözümler üretmeye ittiğini göstermektedir. Bununla birlikte ailelerin eğitim süreçlerine katılmaması, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Güngör & Şenel, 2018; Suárez-Orozco vd., 2018).

Kurumsal destek eksikliği, öğretmenlerin kişisel çabalarına dayalı bir eğitim süreci oluşturmaya yol açmaktadır. Öğretmenlerin "Kendi çabamla yapıyorum" gibi ifadeleri, sistemdeki yapısal eksikliklerin öğretmenleri yalnız bıraktığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Yıldız Yılmaz ve Demir (2021)'in öğretmenlerin göçmen öğrenciler konusunda yeterli hizmet içi eğitim almadıkları yönündeki bulgularını desteklemektedir. Ayrıca sınav odaklı eğitim sistemi, YÜÖ'lerin dil yetersizliği nedeniyle daha da dezavantajlı duruma düşmesine neden olmaktadır. Bu durum, özellikle OECD (2015) raporunda vurgulanan "eğitimde fırsat eşitliğinin göçmen öğrenciler açısından sağlanamaması" sorunu ile örtüşmektedir.

Öneriler teması ise öğretmenlerin hem kendi mesleki gelişimlerine hem de YÜÖ'lerin eğitimine dair çözüm yolları sunduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yabancı dil öğrenmeye, materyal çeşitliliğine ve pedagojik desteğe yönelik talepleri önemlidir. Ayrıca YÜÖ'ler için yoğunlaştırılmış Türkçe eğitimi, sosyal etkinliklerin artırılması, ayrı programların oluşturulması ve oryantasyon süreçlerinin güçlendirilmesi gibi öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, literatürde de göçmen öğrenciler için sıklıkla önerilen uygulamalarla büyük ölçüde örtüşmektedir (Bekdaş, 2018; Cummins, 2000; Rajak ve Dey, 2025). Cummins (2000), yalnızca dil öğretimi değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal destek sistemlerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca Banks (2016), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Sariahmetoğlu ve Kamer (2021) ise öğretmenlerle yaptığı görüşmede, öğretmenlerin YÜÖ'lerle ilgili bir eğitim almadığı ve böyle bir eğitimin yararlı olacağı görüşünü ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu çalışma, Türkiye'de YÜÖ'lerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunları detaylı şekilde ortaya koyarken, öğretmenlerin deneyimleri üzerinden mevcut

sistemin aksayan yönlerine ışık tutmaktadır. Dil engelinin yalnızca akademik başarıyı değil, sosyal uyumu ve öğrenci-veli-okul ilişkilerini de derinden etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders içeriklerini uyarlama, ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırma ve sosyal entegrasyonu destekleme konularında ciddi desteğe ihtiyaç duydukları açıkça görülmektedir. Ayrıca araştırmanın önemli bir çıktısı, sistemsel düzeyde geliştirilecek politika ve uygulamalara duyulan ihtiyaçtır. YÜÖ' lerin eğitim süreçlerinin yalnızca dil öğretimiyle sınırlı tutulamayacağı, sosyal, duygusal ve kültürel boyutların mutlaka entegre edilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Sınırlılıklar

Bu araştırma çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle araştırma sonuçları Antalya'da görev yürüten on üç öğretmenin görüşleri ile görüşme formunda yer alan sorularla sınırlıdır. Öte yandan görüşme formunun iki uzmandan görüş alınarak hazırlanması, pilot görüşmenin yapılmaması ve katılımcı teyidinin alınmaması, araştırmanın diğer sınırlılıkları olarak ifade edilebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak uygulama ve gelecekteki araştırmalar için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Uygulamaya yönelik olarak YÜÖ' lerin örgün eğitime dahil olmadan önce dil edinimlerini tamamlamaları için hazırlık sınıfı oluşturulabilir.
- YÜÖ' lerin eğitim süreçlerinde akran öğretimi ile ana dili Türkçe olan kişilerle arkadaşlık etmeleriyle birlikte sosyalleşerek eğitim süreçlerinin ve dil edinimlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- YÜÖ' lerin derslerini yürüten öğretmenlere konu uzmanları tarafından akademik danışmanlık sağlanarak süreçle ilgili destek olunmalıdır.
- Öğretmenlere dersin hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutlarını YÜÖ' lere yönelik uyarlamaya ilişkin hizmet içi eğitim sağlanabilir.
- Okullarda YÜÖ' lere ve yerli öğrencilere yönelik ortak sosyal ve kültürel etkileşim programları düzenlenmeli, bu etkinlikler sistematik hâle getirilmelidir.
- İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda katılımcı çeşitliliği sağlanarak öğrenci, veli ve okul idarecilerinin görüşlerinin de dahil edildiği çalışmalarla konu farklı boyutları ile daha kapsamlı olarak ele alınabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda, nitel görüşmelere ek olarak sınıf içi gözlem tekniklerinin de kullanılması, elde edilen verilerin bütüncüllüğünü ve yorumların güvenilirliğini artırabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın herhangi bir aşamasında yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abragan, F. Q., Abarcas, V., Aquino, I. M., Bagongon, R. E. (2022). Research review on k-12 curriculum implementation in the Philippines: a generic perspective. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 7(1), 1-8. <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.7272126> adresinden 1.5.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Alkalay, G., Kiral, B., Erdem, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 231-249. <https://doi.org/10.21666/muefd.809182> adresinden 2.5.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Antalya Valiliği (2017). *Antalya göç almaya devam ediyor*. <http://www.antalya.gov.tr/antalya-goc-almaya-devam-ediyor> adresinden 23.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Atay, D., Keskin, T. (2023). Are Syrian children integrated into our education?: Turkish teachers' perspectives on the inclusive education project. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 19, 126 - 139. <https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2270093>.
- BAKA (2024). Antalya'yı keşfet. https://www.baka.gov.tr/antalya-yi-kesfet?utm_ adresinden 26.06.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education* (6th ed.). Routledge.
- Bekdaş, M. (2018). Ortaokul düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 378-394. 10.18298/ijlet.3089 adresinden 2.6.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087>.
- Cırt Karaağaç, F., Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568. 10.26466/opus.530733 adresinden 2.2.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. Baskı). Eğiten Kitap.
- Crul, M., Schneider, J. (2009). Children of Turkish immigrants in Germany and the Netherlands: The impact of differences in vocational and academic tracking systems. *Teachers College Record*, 111(6), 1508–1527. DOI:10.1177/016146810911100602
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Çakar Turan, H. (2024). *Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin formal ortamlarda eğitim-öğretim süreci: meta-sentez çalışması*. (Yayın No. 849163) (Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://earsiv.kmu.edu.tr/items/4960a514-2fa0-428b-be76-358b5f2ae097> adresinden 2.2.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Çalışır, M. (3-5 Haziran 2021). Uyum sınıfları hakkında öğretmen görüşleri. [Bildiri Sunumu]. *ERPA International Congresses on Education*, Sakarya, Türkiye.
- Çolak, İ., Tüzel İşeri, E. (2022). Okul yöneticilerine göre sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (18), 93-113. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1027707> adresinden 5.6.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 280-306. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/837624> adresinden 5.7.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Duroğlu, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Antalya Konyaaltı örneği)*. (Yayın No. 819746) (Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 5.7.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ergen, H., Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/49680/589679> adresinden 5.4.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Fidan, M. S., Taş, A. (2023). Türkiye’de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/75703/1110597> adresinden 5.4.2025 tarihinde erişilmiştir.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gül Selbes, C., Selbes, M. (2023). İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar ve çözümleri üzerine öğretmen görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(51), 3080-3089. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU RNAL.71062> adresinden 23.5.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Güngör, F., Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. 10.18039/ajesi.454575 adresinden 15.4.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Hagelskamp, C., Suárez-Orozco, C., Hughes, D. (2010). Migrating to opportunities: how family migration motivations shape academic trajectories among newcomer immigrant youth, *Journal of Social Issues*, 66(4), 717-739. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01672.x>
- İçel, K., Ocak, G., Akkaş Baysal, E. (2024). Farklı uyruklardan öğrencilerin uyum sınıfında bireysel ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları hakkındaki öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 49 (218), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2024.12536> adresinden 11.4.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/798248> adresinden 11.4.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kırdar, G. (2022). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri*. (Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi). <https://grcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/45476/1/G%C3%BCIs%C3%BCm%20KIRDAR.pdf> adresinden 11.4.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Koçak, Y., Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 163-184. <https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/iibfdergi/file/03/7.pdf> adresinden 13.7.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Koehler, C., Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(28), . <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Komşu, S. (2022). *Sultanbeyli Hasanpaşa ilkökölündeki öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi). <https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11352/4330/Kom%C5%9Fu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 13.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Külekçi Akyavuz, E., Gezeroğlu, E., Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1171416> adresinden 3.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Leite, G., Martins, M. A., Gaitas, S., Laranjeira, R., Alves, C., Sarabando, T. (2024). Can peer mediation foster migrant students’ inclusion in mainstream classrooms? An exploratory case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2356209> adresinden 3.1.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Levent, F., Çayak, S. (2017). Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/324402> adresinden 9.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (4. Baskı). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Massfeller, H., Hamm, L. (2019). “I’m thinking I want to live a better life”: Syrianv refugee student adjustment in New Brunswick. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 33-54. <https://doi.org/10.20355/jcie29354> adresinden 30.1.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci->

- [bulunan-milli-egitim-bakanligi-ogretmenlerinin-egitimi/icerik/467](#) adresinden 15.02.2025 tarihinde erişildi.
- Mutlu, H., Ayrancı, B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/388757> adresinden 3.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2015). Helping immigrant students to succeed at school – and beyond. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Özenç, E. G., Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *Uluslararası Aktif Öğrenme Dergisi*, 4(2), 60-74. [10.31592/aeusbed.803095](https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095) adresinden 3.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Qvortrup, A., Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. 10.1080/13603116.2017.1412506 adresinden 3.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Perruchoud, R., Redpath Cross, J. (2011). Göç terimleri sözlüğü. Uluslararası Göç Örgütü. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf. adresinden 23.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- PIKTES (2024). *Proje hakkında*. <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda> adresinden 23.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3. Baskı). New York: McGraw-Hill
- Rajak, K., Dey, N. (2025). Differentiated Assessment Strategies: An Assessment Practice for Diverse Learners in the Inclusive Classroom. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(1), 17-24. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i11723>
- Riccardi, V., Giannantoni, P., Le Rose, G. (2019). Educational expectations of migrant students in Italy: second-class destiny or integration's opportunity?. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (20), 83-102. <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-020-ricc> adresinden 2.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Sarıahmetoğlu, H., Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]* 8(2), 612-634. <https://doi.org/10.21666/muefd.852569> adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunların incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8, 246-260. [10.16992/ASOS.426](https://doi.org/10.16992/ASOS.426) adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sarıdaş, G. (2022). Yabancı ve yerli öğrencilerin birbirleri hakkında görüşlerinin metafor yoluyla incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1491-1506. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.845758> adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11499/43123> adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Şimşir, Z., Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2): s.1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647> adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Takır, A., Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 639-657. 10.22559/folklor.972 adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Topsakal, C., Merey, Z., Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim öğrenim hak ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.
- Turan, M., Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 12(4), 31-60, 10.12739/NWSA.2017.12.4.E0034 adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2023a). *İllere ve vatandaşlığa göre Türkiye’ye gelen ve Türkiye’den giden göç*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2022-49457> adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2023b). *Uluslararası Göç İstatistikleri, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2022-49457&utm> adresinden 26.06.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Tyler, R.W. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme*. (Yayın No. 207106) (yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Xie, L., Zou W., Wang, H. (2022). School adaptation and adolescent immigrant mental health: Mediation of positive academic emotions and conduct problems. *Front. Public Health* 10:967691. 10.3389/fpubh.2022.967691 adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Yılmaz, N., Demir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin sorunları ile çözüm önerilerinin değerlendirilmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 535-556. 10.23863/kalem.2021.197 adresinden 9.12.2024 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, changes in the Turkish education system and global migration movements have led to a significant increase in the number of foreign-national students (FNS) in Türkiye. Migration is defined as the voluntary or forced movement of people due to various economic, war-related, educational, or environmental reasons, with the aim of settling in a specific region (Koçak & Terzi, 2012; Marshall, 1999; Perruchoud & Redpath Cross, 2011; Sarıkaya, 2014; Topsakal, 2013). This mobility deeply affects not only the migrants but also the sociological structure of the receiving regions. Due to its geographical location, Türkiye has been heavily impacted by migration flows, resulting in increased cultural diversity within the country (Kaştan, 2015).

In recent history, wars that began and continue in some countries—such as Iraq, Afghanistan, Syria, Ukraine, and Palestine—have increased the number of migrants to Türkiye. Migration is not solely due to conflict but also economic and cultural reasons. Particularly, migrants from other Turkic states like Uzbekistan, Kazakhstan, and Kyrgyzstan tend to choose Türkiye, primarily due to economic factors and cultural affinity. This indicates that migration has profound demographic, social, and cultural impacts. Consequently, migration has directly influenced Türkiye's education system, bringing the reality of foreign-national students to the forefront.

In this study, the term FNS refers to students who do not hold Turkish citizenship but are enrolled in primary education institutions in Türkiye. This group includes migrants, asylum seekers, refugees, individuals with secondary or temporary protection status, some of whom were born in Türkiye while others arrived due to war, economic reasons, or family reunification. The inclusion of FNS in the Turkish education system has introduced various linguistic, cultural, and pedagogical challenges. The literature identifies language barriers as the most common issue faced by FNS (Saritaş et al., 2016; Takır & Özerem, 2019). Additionally, adapting to an unfamiliar education system and communication difficulties constitute significant problems. These challenges often lead to feelings of loneliness, alienation, and social exclusion among migrant students (Massfeller & Hamm, 2019).

In Türkiye, most programs designed for FNS focus primarily on students of Syrian origin. Projects such as the PİKTES Program address language instruction, school integration, school infrastructure, and teacher competencies specifically for Syrian students (PİKTES, 2024). However, similarly structured programs for FNS from other countries are lacking. For example, in Antalya, 69,441 foreign nationals migrated in 2022, with significant numbers from Russia, Germany, Kazakhstan, Ukraine, and Kyrgyzstan (TÜİK, 2023a; Antalya Governorship, 2017; BAKA, 2024). Therefore, this study focuses particularly on students from Russia, Ukraine, and other Turkic states.

The current curricula in Antalya do not align with the linguistic and cultural backgrounds of FNS, resulting in various educational challenges. Given that the curriculum is the fundamental tool to achieve educational goals (Tyler, 2021; Erden, 1998; Demirel, 2015), adapting it to meet the needs of FNS is crucial. Teacher perspectives are vital data sources for determining whether existing curricula address these needs effectively. As implementers of the curriculum, teachers have direct insights into students' school adjustment and educational experiences (Abragan et al., 2022). Moreover, teachers' views help identify neglected content and reasons for such omissions (Posner, 2004).

Internationally, bilingual education models have been widely adopted to support migrant students' integration by promoting both mother tongue maintenance and host country

language acquisition, thus enhancing academic achievement and cultural identity (Cummins, 2000; García, 2009). Countries such as Germany, France, and the Netherlands implement immersion programs to develop language proficiency before integrating students into mainstream classes (Crul & Schneider, 2009). In Türkiye, such structured models are not yet prevalent, and the suitability of current programs for FNS remains underexplored.

The literature reports several challenges faced by FNS in educational settings, including language barriers, communication difficulties, academic underachievement, and social integration problems, with a primary focus on Syrian students (Saritaş et al., 2016; Takır & Özerem, 2019; Massfeller & Hamm, 2019; Yılmaz, 2022; Çakar Turan, 2024; Sariahmetoğlu & Kamer, 2020; Güngör & Şenel, 2018; Turan & Polat, 2017; Şimşir & Dilmaç, 2018; İçel et al., 2024; Duruloğlu, 2023). This study addresses a significant gap by examining the educational experiences of FNS from diverse countries residing in Antalya through the perspectives of their teachers.

Methodology

In this study, using a basic qualitative research design the experiences of 13 teachers working in one public and one private school in Antalya—both with high numbers of foreign national students—were examined. Participants were selected through criterion sampling based on the presence of at least five foreign national students in their classrooms, with sample size determined by data saturation. A semi-structured interview form, revised according to feedback from two field experts, was used as the data collection tool. Interviews were conducted face-to-face following ethical approval and participant consent, each lasting approximately 30 minutes and audio-recorded. The collected data were analyzed using inductive content analysis (Patton, 2018), and the results were finalized after expert review.

Findings

Teachers' perspectives on the education of foreign-national students were categorized into four main themes: "Affective Dynamics," "Views on the Teaching Process," "External Problems Affecting Instruction," and "Recommendations." The "Affective Dynamics" theme includes subthemes related to attitudes towards students, social integration, and motivation, revealing both inclusive and prejudiced teacher attitudes towards foreign-national students. The "Views on the Teaching Process" theme addresses subthemes such as participation issues, content appropriateness, instructional methods, assessment practices, and adaptation efforts. The most frequently mentioned challenges involve lack of participation due to limited Turkish language proficiency and behavioral adjustment difficulties. Regarding communication with students' families, some teachers reported difficulties, while others relied on digital tools or intermediaries among students to facilitate communication. The "Recommendations" theme encompasses suggestions directed at teachers, including diversifying instructional materials and supporting language acquisition, as well as practices aimed at supporting students.

Conclusion and Discussion

This study explores teachers' experiences and observations regarding the educational processes of foreign national students (FNS) in Türkiye. The findings are categorized into four main themes: Affective Dynamics, Perspectives on the Teaching Process, External Problems Affecting Instruction, and Recommendations. Results align with both national and international literature while also offering novel insights.

Under Affective Dynamics, teachers expressed ambivalent attitudes toward FNS. While some viewed these students as individuals deserving inclusive approaches, others perceived them as a burden, reflecting persistent biases and emotional exhaustion reported in prior research (Banks, 2016; Dryden-Peterson, 2016). Socially, FNS tended to cluster with peers sharing their native language, leading to reduced class participation and challenges in integration, consistent with Berry's (1997) acculturation theory and subsequent studies (Suárez-Orozco et al., 2018). Language barriers emerged as the primary challenge in the Teaching Process, particularly in academically demanding subjects, corroborating earlier findings in Türkiye (Çalışır, 2021; Mutlu & Ayrancı, 2017). Teachers predominantly relied on traditional methods and reported a lack of specialized pedagogical skills for adapting instruction to FNS, indicating a need for targeted professional development (Gay, 2018; OECD, 2015). Assessment practices often failed to accommodate language difficulties, limiting the accurate measurement of FNS academic performance (Selbes & Selbes, 2023; Rajak & Dey, 2025). External Problems Affecting Instruction also encompassed communication difficulties with students and families, insufficient institutional support, and systemic barriers. Teachers frequently resorted to personal efforts to bridge gaps, highlighting structural shortcomings within the education system (Yıldız Yılmaz & Demir, 2021). The high-stakes, exam-oriented education framework further disadvantaged FNS, exacerbating inequities noted in OECD (2015) reports. Recommendations from teachers emphasized the importance of enhanced professional development, diversified instructional materials, intensive Turkish language programs, increased social activities, tailored curricula, and strengthened orientation processes. These align with international best practices advocating comprehensive support beyond language instruction, including cultural and social integration (Cummins, 2000; Banks, 2016; Rajak & Dey, 2025). In conclusion, this study sheds light on systemic deficiencies affecting FNS education in Türkiye. It underscores that language instruction alone is insufficient and advocates for integrated approaches addressing social, emotional, and cultural dimensions. The findings highlight urgent needs for policy reforms and practical interventions to foster inclusive and equitable educational environments for foreign national students.

Contribution Rate of the Researchers

The researchers have contributed equally to the study.

Statement of Conflict of Interest

There is no conflict of interest between the authors at any stage of the research.



Relationship between Life Skills and Professional Self-Efficacy in Classroom Teachers⁴

Şerife Dilek BOYACI¹, Emrah KÖSEOĞLU²

Date Submitted: 25.06.2025

Date Accepted: 06.03.2026

Type³: Research Article

Abstract

Teachers' life skills and perceptions of professional self-efficacy are important factors that influence the quality of education they provide to their students. Life skills are generally defined as the skills necessary for an individual to be successful in life and to continue their lives in a healthy manner. It is very important for teachers to have life skills and to be able to educate their students in this direction in order to create qualified individuals and societies. Teachers' perceptions of professional self-efficacy as well as their life skills are necessary for the maintenance of a qualified education. Professional self-efficacy perception can be defined as 'the sense of self-confidence about the profession, how he/she sees himself/herself at the point of doing his/her profession'. Teachers' perceptions of professional self-efficacy and life skills can affect the quality of education and students' achievements. In this direction, the aim of this study is to examine primary school teachers' life skills and perceptions of professional self-efficacy in terms of various variables. Furthermore, the relationship between primary school teachers' life skills and perceptions of professional self-efficacy has also been examined. The relational survey model, one of the quantitative research models, was used in the study. Classroom teachers working in different primary schools in Şanlıurfa and Eskişehir constitute the population of the study. The sample consists of 396 classroom teachers who were reached through convenience sampling. 'Personal Information Form', 'Life Skills Scale' and 'Teacher Professional Self-Efficacy Scale' were used as data collection tools. SPSS.24 was used to analyse the data and 'Independent Groups t-Test, One-Way Variance Analysis and Pearson Correlation Analysis' were used as inferential statistical methods. According to the research findings, there was a moderate positive relationship between classroom teachers' life skills and professional self-efficacy. In addition, teachers' life skills and professional self-efficacy showed significant differences in terms of variables such as gender, seniority, education, marital status, age and subsequent development.

Keywords: professional development, teacher competencies, 21st-century skills

Cite: Boyacı, S. D. & Köseoğlu, E. (2026). Relationship between Life Skills and Professional Self-Efficacy in Classroom Teachers. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 23-54. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1727182>

¹ Prof. Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Primary Education, sdbelet@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6050-1718>

² (Corresponding author) Lecturer Dr., Harran University, Viransehir Vocational School, Department of Child Development, Türkiye, e.koseoglu21@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9836-0490>

³ This study was conducted with the approval of the Ethics Committee of Anadolu University, dated May 30, 2023, and numbered 526549.

⁴ This work was produced from project number YTS-2023-1866, conducted by the first author at Anadolu University.



Sınıf Öğretmenlerinde Yaşam Becerileri ile Mesleki Özyeterlik İlişkisi⁴

Şerife Dilek BOYACI¹, Emrah KÖSEOĞLU²

Gönderim Tarihi: 25.06.2025

Kabul Tarihi: 06.03.2026

Türü³: Araştırma Makalesi

Öz

Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam becerileri ve mesleki özyeterlik algıları, öğretmenlerin öğrencilerine sundukları eğitimin kalitesini etkileyen önemli faktörlerdendir. Yaşam becerileri, genel olarak bir bireyin hayatta başarılı olabilmesi ve yaşamını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için gerekli beceriler olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin yaşam becerilerine sahip olması ve öğrencilerini bu doğrultuda yetiştirebilmesi de nitelikli bireyler ve toplumların oluşması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam becerilerinin yanı sıra mesleki özyeterlik algıları da nitelikli bir eğitimin sürdürülmesi için gereklidir. Mesleki özyeterlik algısı, bir öğretmen açısından değerlendirildiğinde “mesleğine ilişkin kendine güven duygusu, mesleğini yapma noktasında kendisini nasıl gördüğü” şeklinde tanımlanabilir. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özyeterlik algıları ve yaşam becerileri, eğitimin niteliğini ve öğrencilerin başarılarını etkileyebilir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacını sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek oluşturmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Şanlıurfa ve Eskişehir’deki farklı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem ise bu öğretmenlerden kolay örnekleme aracılığıyla ulaşılan 396 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS.24’ten yararlanılmış ve çıkarımsal istatistik yöntemlerden “Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Analizi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yaşam becerileri ve mesleki özyeterlikleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim, medeni durum, yaş ve gelişmeleri takip etme gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Anahtar kelimeler: mesleki gelişim, öğretmen yeterlikleri, 21. yüzyıl becerileri

Atıf: Boyacı, S. D. ve Köseoğlu, E. (2026). Sınıf öğretmenlerinde yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 23-54. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1727182>

¹ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, sdbelet@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6050-1718>

² (Sorumlu Yazar) Öğr. Gör. Dr., Harran Üniversitesi, Viranşehir MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, e.koseoglu21@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9836-0490>

³ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi’nden 30.05.2023 tarih ve 526549 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

⁴ Bu çalışma birinci yazarın Anadolu Üniversitesinde yürüttüğü YTS-2023-1866 numaralı projeden üretilmiştir.

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl hem dünya hem de insanlık için hızlı bir değişim, dönüşüm ve gelişimi beraberinde getirmiştir. Dijitalleşme, küreselleşme, sosyo-kültürel dönüşümler ve çevresel sorunlar gibi etmenler, bireylerin yalnızca akademik bilgiyle değil; aynı zamanda güçlü sosyal ve duygusal becerilerle donatılmış olmalarını gerekli kılmaktadır (Chakra ve Kandhiraju, 2024). Bunun sıra yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak birey ve toplumlar için birçok yeni ihtiyaç da ortaya çıkmıştır. Bu noktada bireylerin farklı beceri ve yeterliklere sahip olması ihtiyaçların etkin bir şekilde karşılanmasını kolaylaştırabilir. Hiç şüphesiz bireylerin ihtiyaçlarını karşılamalarında ve değişen durumlara uyum sağlamalarında kolaylık sağlayan becerilerden biri de yaşam becerileridir.

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 1997, s. 1), bu becerileri “bireylerin gündelik ihtiyaçlarını karşılayabilme ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme noktasında kolaylıklar sağlayan uyarlanabilir ve olumlu davranışsal yetenekler” olarak tanımlamaktadır. UNICEF (2003) ise, yaşam becerilerini bireylerin öğrenebileceği psikososyal özellikler olarak ele almakta ve bu becerileri kişilerin davranışlarını olumlu yönde geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Botvin ve Griffin (2004), yaşam becerilerini “bireylerin riskli davranışlardan kaçınmalarını ve sağlıklı seçimler yapmalarını sağlayan bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler bütünü” olarak tanımlamıştır (s. 26). Bu tanım ve açıklamalardan hareketle yaşam becerilerine, “insanların yaşamlarını kolaylaştıran yaşamsal becerilerin tamamı” şeklinde genel bir tanım da getirilebilir. Ayrıca bu tanımlamalar, yaşam becerilerinin hem bireysel düzeyde hem de toplumsal uyum açısından kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu durum yaşam becerilerinin son yıllarda gerek örgün gerekse yaygın eğitim ortamlarında üzerinde önemle durulan önemli bir olgu haline gelmesinde etkili olmuştur (Pujar ve Patil, 2016; Sreekumar, 2016). Özellikle eleştirel düşünme, karar verme, empati kurma, etkili iletişim ve problem çözme gibi beceriler; bireyin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal hayatta da başarılı olmasına katkı sağlamaktadır (Salian ve Kumar, 2023; Shagufta ve Shahnaz, 2024). Nitekim güncel araştırmalar da yaşam becerilerinin bireylerin kişisel gelişiminde, stresle başa çıkma yetkinliğinde ve toplumsal katılım düzeyinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Gupta, 2021; Pangaribuan vd., 2022; Prasetyo vd., 2021). Dolayısıyla yaşam becerilerinin eğitimin her kademesinde sistematik biçimde kazandırılması, bireylerin bütüncül gelişimini desteklemenin yanı sıra toplumsal refahın sürdürülebilirliği açısından da temel bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Yaşam becerileri; bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebilmelerini, sağlıklı kararlar alabilmelerini ve kişilerarası ilişkilerini etkili biçimde düzenleyebilmelerini sağlayan, her dönemde ve her ortamda ihtiyaç duyulan önemli becerilerdir (Şimşek, 2019). Bu beceriler, bireylerin içinde bulundukları zamanın ve çevrenin koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırarak daha kaliteli ve doyurucu bir yaşam sürmelerine katkı sunmaktadır (Danis vd., 2004). Yaşam becerilerinin bu denli önemli olması, eğitim ortamlarında bu becerilerin kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü eğitim, bireylerin yalnızca akademik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri yaşama aktarabilecek beceriler geliştirmelerini sağlayan temel bir süreçtir. Okullar, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi yaşam becerilerini deneyimleyerek öğrenebilecekleri önemli öğrenme ortamlarıdır. Bu süreçte öğretmenler yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda yaşam becerilerini modelleyen ve öğrencilere kazandırılmasında rehberlik eden temel aktörlerdir (Kurtdeğir-Fidan ve Aydoğdu, 2018). Eğitim sistemindeki değişimlere rağmen öğretmenler öğretim sürecinin

merkezinde yer almaya devam etmektedir (Bolat ve Balaman, 2017; Gupta, 2021; Pangaribuan vd., 2022). Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları yaşam becerileri, mesleki yeterlik algıları ve bu becerileri öğrencilere aktarabilme kapasiteleri eğitimin niteliğini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitimin kalitesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğretmenlerin sahip olduğu beceri ve yeterlikler, bireylerin aldığı eğitimin niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Çünkü okullar yalnızca akademik bilgiler sunan yapılar değil, aynı zamanda bireylerin çeşitli yaşam becerilerini kazandıkları sosyal ortamlardır. Bu bağlamda eğitimde beceri kazandırma süreci, bireyde bilgiyi sağlıklı davranışa dönüştürmeyi mümkün kılan önemli bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Bilgi ve becerilerin eğitim yoluyla etkili biçimde aktarılması ise bireyde bütünsel bir gelişim sağlar ve bu beceriler zamanla yaşam boyu kullanılabilecek yaşam becerilerine dönüşür (Bolat ve Balaman, 2017; Sreekumar, 2016). Ancak bireylerin yalnızca bu becerilere sahip olmaları yeterli değildir; bu becerileri farklı durumlarda etkili biçimde kullanabilme ve uygulayabilme kapasiteleri de mesleki yeterlikleri belirleyen temel bir göstergedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler yalnızca ders içeriklerini aktarmanın ötesinde, öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini de şekillendiren çok yönlü bir role sahiptir. Bu hususta yapılan bazı araştırmalar, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin öğretim sürecinin kalitesini ve etkililiğini artırdığını (Darling-Hammond, 2000; Goe, 2007; Pangaribuan vd., 2022), yaşam becerilerinin güçlendirilmesinin ise öğrencilerde olumlu kişisel, sosyal ve akademik gelişim sonuçlarına katkı sunduğunu göstermektedir (Babu ve Charles, 2024; Prasetyo vd., 2021; Sreekumar, 2016). Dolayısıyla hem öğretmen yeterliklerinin hem de yaşam becerilerinin geliştirilmesi, eğitimde niteliği artıran tamamlayıcı unsurlar olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin yaşam becerileri ile öğretim yeterlikleri arasındaki bu ilişki, öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerini sürekli güncellemeleri gerektiğini göstermektedir. Çünkü bireylerin ve toplumun öğretmenlerden beklentileri giderek çeşitlenmekte; öğretmen nitelikleri yalnızca eğitim alanında değil, toplumsal düzlemde de değerlendirilmektedir (Ocak ve Gündüz, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterliklerini çağın gereklerine uygun biçimde dinamik olarak yenilemeleri, sadece bireylerin eğitimi açısından değil, toplumun gelişimi açısından da kritik bir sorumluluktur (Mubarok, 2024).

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel özellikleri ile sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterliklerin, eğitimin niteliğine ve kalitesine önemli ölçüde yön verdiği kademelerden biri ilkökul kademesidir. Bu bağlamda ilkökul kademesi, eğitim-öğretim sürecinin ilk ve en kritik aşamalarından biri olarak, çocukların aile ortamından ayrılıp toplumsal yaşama adım attıkları ve sosyal bir birey olma yolunda ilerledikleri önemli bir geçiş sürecini temsil etmektedir. Bu geçiş sürecinde en belirleyici rol ise sınıf öğretmenlerine düşmektedir (Cardoso vd., 2018). Çünkü sınıf öğretmenleri, çocukların yalnızca akademik gelişimlerinden değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerinden de sorumludur. Bunun yanı sıra çocukların ailelerinden sonra en çok zaman geçirdikleri kişiler olan öğretmenler, öğrenciler üzerinde kalıcı etkiler bırakmakta ve onların öğrenmeye yönelik tutumlarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır (Gooden, 2021). Nitekim yapılan araştırmalar, ilkökul öğretmenlerinin sahip olduğu pedagojik yeterliklerin, öğrencilerin okul uyumu, özgüven gelişimi ve akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Zubel vd., 2021). Bu doğrultuda, özellikle ilkökul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, çocukların çok yönlü gelişimine katkı sunabilecek donanım ve becerilere sahip olmaları, bu yeterliklerini sürekli

olarak geliştirmeleri, eğitim sisteminin başarısı açısından büyük önem taşımaktadır (Radul, 2022).

Eğitim sürecinin önemli bir aktörü olan öğretmenlerin sahip olduğu birçok farklı değişken nitelikli ve kaliteli eğitimin şekillenmesinde rol oynamaktadır. Çünkü öğretmenin kişilik özellikleri, aldığı eğitimin niteliği, yeterlikleri ve mesleğe ilişkin özyeterlik algıları öğrencilerin akademik öğrenmelerini, bilişsel ve duyuşsal özelliklerini etkileyebilmektedir (Öztürk ve Gök, 2022). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'a (2001) göre öğretmen özyeterliliği, öğretmenlerin, zorlayıcı ya da motive olmayan öğrencilerle çalışırken bile öğrenme hedeflerine ulaşma ve öğrenci katılımını sağlama konusundaki kendi yeterliklerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Nitekim öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci ilişkileri ve ölçme-değerlendirme gibi temel alanlarda aldıkları kararları ve gerçekleştirdikleri uygulamaları doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Woolfolk-Hoy vd., 2009). Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmen özyeterliliğinin öğretim kalitesi ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, öğretmenlerin öğrenci etkileşimi, sınıf yönetimi ve bilişsel etkinlikleri yönlendirme konusundaki özyeterlik inançları güçlendikçe, bu durum öğretim sürecine daha etkili bir biçimde yansımakta ve dolayısıyla öğretim kalitesinin artmasına katkı sağlamaktadır (Burić vd., 2024; Saloviita ve Almulalla, 2024). Ayrıca mesleki özyeterliliği yüksek öğretmenlerin, öğretim hedeflerine ulaşma sürecinde planlama, düzenleme ve etkinlik hazırlama gibi görevlerde daha kararlı, esnek ve etkili hareket ettikleri; öğrenci motivasyonunu artırmada daha istekli oldukları, yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemeye, problem çözmede direnç göstermeye ve sınıf içi uygulamalarda daha etkin rol almaya eğilimli oldukları belirtilmektedir (Lazarides ve Warner, 2020; Martin ve Mulvihill, 2019; Na ve Isa, 2024; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi, hem öğretim sürecinin niteliğini hem de genel eğitim kalitesini geliştirmek açısından önemli bir gerekliliktir.

21. yüzyıl eğitimi, bilgi, beceri ve değerlerin bütüncül gelişimini esas alarak eğitimden yalnızca bilgi aktarımını değil; rehberlik eden, model olan ve öğrencilerin gelişimini destekleyen bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip oldukları yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algılarının, nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinde belirleyici bir role sahip olduğu ve bu algıların belirlenmesinin önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalar, öğretmen özyeterliliğinin sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri ve öğrenciyle etkili iletişim gibi çok sayıda pedagojik boyutta belirleyici olduğunu göstermektedir (Lazarides ve Warner, 2020; Martin ve Mulvihill, 2019; Romero vd., 2024). Benzer biçimde, öğretmenlerin yaşam becerilerinin güçlü olması da öğrencilerle kurdukları ilişkileri, stresle başa çıkma kapasitelerini ve mesleki doyumlarını artırarak eğitim sürecinin kalitesine katkı sağlamaktadır (Gupta, 2021; Koyuncu, 2018). Bu bağlamda öğretmen özyeterliliği ile yaşam becerileri, öğretim sürecinin etkililiğini belirleyen ve birbirini tamamlayan iki temel yeterlik alanı olarak değerlendirilebilir. Ancak özellikle ilkökul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu iki yapının birlikte ele alınması, öğretmen yeterlikleri ile yaşam becerilerinin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Nitekim sınıf öğretmenleri, çocukların eğitim hayatına ilk adımlarını attıkları ilkökul döneminde onların hem akademik hem de sosyal gelişimlerinde önemli bir rol üstlenmektedir.

Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile yaşam becerileri yalnızca bireysel performansları açısından değil, eğitim sürecinin niteliği ve öğrencilerin gelişimi açısından da kritik bir öneme sahiptir (Zhigaylo ve Petrovska, 2023). Dolayısıyla sınıf

öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi; öğretmen yetiştirme programlarına veri sunabilecek, hizmet içi eğitimlerin yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayabilecek ve öğretmen niteliğini artırmaya yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesine zemin oluşturabilecektir. Ayrıca bu değişkenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki gelişmeleri takip etme durumu gibi faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi; eğitim alanında politika geliştiren karar vericiler için daha nitelikli ve etkili stratejiler oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algılarının “cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş ve mesleki gelişmeleri takip etme durumu” değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları “cinsiyet” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları “medeni durum” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları “eğitim düzeyi” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları “mesleki kıdem” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları “yaş” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları “mesleki gelişmeleri takip etme” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yapılan bu çalışma betimleyici bir çalışmadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli temelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, mevcut bir durumu ya da olguyu herhangi bir müdahalede bulunmadan, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Bu tür araştırmalarda, birey, olay, nesne ya da kavramlara ilişkin geçmiş ve güncel veriler sistemli biçimde toplanarak analiz edilir (Şimşek, 2012). Bu sayede incelenen duruma ilişkin dağınık bilgiler bir araya getirilip anlamlı sonuçlara ulaşılır. İlişkisel tarama modelinde ise iki ya da daha fazla nicel değişkenin arasında bir ilişkinin varlığı belirlenmeye çalışılır. Bu tür çalışmalarda, değişkenler arasındaki ilişki düzeyi, korelasyon katsayısı aracılığıyla belirlenir (Fraenkel vd., 2012). Ayrıca bu modelde, katılımcılar üzerinde herhangi bir deneysel işlem yapılmadan, mevcut durumlar arası ilişkiler doğal ortamlarında incelenir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada ilişkisel tarama modeli kapsamında sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ayrıca sözü edilen beceri ve yeterlik algıları çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak karşılaştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye’de iki farklı ilde (Eskişehir ve Şanlıurfa) görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda, farklı sosyo-kültürel özellikler taşıyan bölgelerden veri çeşitliliği sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, iki ildeki çeşitli ilkokullarda görev yapan ve ulaşılabilen toplam 396 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Katılımcı sayısı belirlenirken çok değişkenli analizlerde gerekli görülen minimum örneklem büyüklüğüne dikkat edilmiştir. Tabachnick ve Fidell’in (2013) önerdiği $N > 50 + 8m$ (m : bağımsız değişken sayısı) formülüne göre bu araştırmadaki örneklem büyüklüğü kabul edilebilir bir seviyededir. Ayrıca çalışmada çoklu karşılaştırmalar ve korelasyon analizleri yapıldığı için daha geniş bir örnekleme ulaşılması, analizlerin güvenilirliği açısından tercih edilmiştir. Örneklem demografik özelliklerine ilişkin detaylı bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Sosyo-demografik özelliklere ilişkin bilgiler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	244	65.6
	Erkek	128	34.4
Medeni Durumu	Bekar	135	36.3
	Evli	237	63.7
Eğitim Düzeyi	Lisans	290	78.0
	Yüksek lisans	72	19.3
	Doktora	10	2.7
Mesleki Kıdem (yıl)	0-2 yıl	51	13.7
	3-5 yıl	65	17.5
	6-10 yıl	94	25.3
	11-20 yıl	58	15.6
	20 yıl ve üzeri	104	28.0
Yaş (yıl)	20-25 yaş	21	5.6
	26-30 yaş	91	24.5
	31-40 yaş	163	43.8
	41-50 yaş	72	19.4
	51 ve üstü yaş	25	6.7
Mesleki Gelişmeleri Takip Etme Durumu	Her gün	43	11.6
	Haftada birkaç defa	109	29.3
	Ayda birkaç defa	220	59.1
	Toplam	372	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan 372 sınıf öğretmenin büyük bir çoğunluğunu kadın katılımcılar (%65.6) oluşturduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin oranı ise %34.4’tür. Medeni durumlarına göre ise, katılımcıların %63.7’si evli; %36.3’ü bekârdır. Eğitim durumları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu (%78) olduğu; yüksek lisans yapmış katılımcıların %19.3 ve doktora yapanların %2.7 oranında temsil

edildiği belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre dağılımda, en yüksek oran %28 ile 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerde görülmektedir. Bu grubu %25.3 ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Bu bulgular, örneklemin önemli bir kısmının deneyimli öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Yaş değişkeni değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında (%43.8) yer aldığı, bunu 26-30 yaş grubu (%24.5) ve 41-50 yaş grubu (%19.4) izlediği görülmektedir. Bu durum, örneklemin genç ve orta yaşlı öğretmenlerden oluşan dengeli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişmeleri takip etme sıklığı açısından öğretmenlerin çoğunluğunun bu süreci ayda birkaç defa (%59.1) takip ettiği; haftada birkaç defa takip edenlerin oranının %29.3 ve günlük takip edenlerin oranının ise %11.6 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişimi izleme düzeylerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Bu formda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, yaş, çalışılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri ve mesleki gelişmeleri takip etme durumları gibi değişkenleri ölçmeye yönelik sorular yer almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini değerlendirmek amacıyla Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen “Yaşam Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte toplam 30 madde ve 5 alt boyut yer almaktadır. Bu boyutlar sırasıyla “duygularla başa çıkma ve stres yönetimi”, “empati ve öz farkındalık”, “karar verme ve problem çözme”, “yaratıcı ve eleştirel düşünme” ile “iletişim ve kişiler arası ilişkilere” yönelik becerilerden oluşmaktadır. Ölçekte 5’li Likert tipi bir yapı benimsenmiştir. Ölçek, 493 üniversite öğrencisi üzerinde geliştirilmiş olup, açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bununla birlikte, ölçek daha sonraki çalışmalarda öğretmen örneklemelerinde de kullanılmış ve geçerli bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir (örn., Kaçar, 2022; Korkmaz, 2019). Bu nedenle, bu araştırmada da ölçeğin sınıf öğretmenlerinden oluşan çalışma grubuna uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri .91 olarak hesaplanmış, Bartlett testi ise anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Belirlenen faktör yapısı, toplam varyansın %47.70’ini açıklamaktadır. Alt boyutlara ait Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .82, .77, .72, .73 ve .66 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin genel iç tutarlılık katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları da bu beşli yapıyı desteklemektedir. Bu araştırmada söz konusu ölçek, sınıf öğretmenleri örnekleminde yeniden uygulanmış; hem geçerlik hem de güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. DFA sonuçları, ölçeğin orijinal yapısının korunduğunu ve model uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Elde edilen Cronbach’s Alpha değerleri ise alt boyutlar için sırasıyla .78, .82, .85, .86 ve .79, ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin araştırma örnekleminde hem yapısal geçerlik hem de iç tutarlılık açısından yeterli düzeyde psikometrik özellikler sergilediğini göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin farklı örneklemelerde de benzer faktör yapısının doğrulanmış olması, bu ölçme aracının öğretmen gruplarında da geçerli biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (2001) geliştirdiği, Çapa ve arkadaşlarının (2005) Türkçeye uyarladığı ve geçerlik-güvenirlik çalışmasını yaptığı "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES])" kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, üç alt boyutta yapılandırılmıştır: Bu boyutlar sırasıyla "öğrenci katılımını sağlama/ öğrencilerle etkileşim yeterliği", "öğretim stratejilerinde yeterlik" ve "sınıf yönetiminde yeterlik" şeklindedir. Ölçekte 9 dereceli Likert tipi bir yapı benimsenmiştir. Ölçeğe ilişkin geçerlik güvenirlik çalışmaları Türkiye'nin dört farklı ilindeki altı üniversiteden 628 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi ise anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Belirlenen faktör yapısı, toplam varyansın %53.64'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93, alt boyutlar için ise sırasıyla .82, .86 ve .84 olarak rapor edilmiştir. Bununla birlikte, ölçek daha sonraki çalışmalarda öğretmen örneklemelerinde de kullanılmış ve geçerli bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir (örn., Gençtürk ve Memiş, 2010; Korkut ve Baboğlu, 2012; Telef, 2011) Bu nedenle, bu araştırmada da ölçeğin sınıf öğretmenlerine uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları üç faktörlü yapıyı doğrulamıştır. Bu araştırmada da söz konusu ölçek, sınıf öğretmenleri örnekleme yeniden uygulanmış; hem geçerlik hem de güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. DFA sonuçları, ölçeğin orijinal yapısının korunduğunu ve model uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Elde edilen Cronbach Alpha değerleri; alt boyutlar için sırasıyla .86, .88, ve .87, ölçeğin tümü için ise .94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında kişisel bilgi formu ve ölçekler tek bir form altında birleştirilmiştir. Hazırlanan bu form yüz yüze ve online şekilde sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Veriler 03.06.2023-25.09.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu doğrultuda 396 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Eksik ya da hatalı kodlanan yanıtlar nedeniyle 18 öğretmenin verisi analiz sürecine dahil edilmemiştir. Ayrıca, altı öğretmene ait veriler uç değer olarak belirlenmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda, değişkenlere ilişkin analizler toplam 372 sınıf öğretmenin verisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normalliğini belirleme noktasında Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. George ve Mallery (2010) normallik için ± 1 aralığındaki değerleri kabul edilebilir sınırlar olarak önermektedir. Kline (2011) ise daha esnek bir ölçüt olarak ± 2 sınırının da kullanılabileceğini ifade etmektedir. Verilerin normalliğine ilişkin test sonuçları ve değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Normalliğe ilişkin değerler

Veriler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	N
Yaşam Becerileri Ölçeği	-.097	-.401	372
Duygular ve stresle başa çıkma	-.427	.486	372
Empati ve öz farkındalık	-.353	-.048	372
Karar verme ve problem çözme	-.153	-.566	372

Tablo 2*(Devam)*

Veriler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	N
Yaratıcı ve eleştirel düşünme	-.290	-.208	372
İletişim ve kişiler arası ilişki	-.486	-.003	372
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	-.090	-.373	372
Öğrencilerle etkileşimde yeterlik	-.117	-.302	372
Öğretim stratejilerinde yeterlik	-.161	-.384	372
Sınıf yönetiminde yeterlik	-.406	.151	372

Tablo 2 incelendiğinde sunulan çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallik sınırları içerisinde yer aldığı ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, değişkenlerin analizinde aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi, Pearson korelasyon katsayısı gibi parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Etik Konular

Bu çalışmanın yürütülebilmesi amacıyla Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 30.05.2023 tarihinde, 526549 protokol numarasıyla etik onay izni alınmıştır. Araştırma süresince, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesindeki ilkelere uygun şekilde hareket edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, araştırmaya gönüllülük esasına göre ve herhangi bir resmî kurum sürecine müdahale edilmeden dahil edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların işleyişini veya öğrenci verilerini doğrudan etkileyecek herhangi bir uygulama içermemektedir.

Bulgular

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir” biçiminde belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*“Cinsiyet” değişkenine ilişkin t-testi sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Yaşam becerileri (Genel)	Kadın	244	119.83	15.35	370	-.218	.827
	Erkek	128	120.15	12.35			
Duygular ve stresle başa çıkma	Kadın	244	24.60	4.93	370	-1.994	.047*
	Erkek	128	25.61	4.10			

Tablo 3

(Devam)

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Empati ve öz farkındalık	Kadın	244	28.62	4.16	370	.489	.625
	Erkek	128	28.43	3.31			
Karar verme ve problem çözme	Kadın	244	28.79	4.11	370	.006	.996
	Erkek	128	28.79	3.61			
Yaratıcı ve eleştirel düşünme	Kadın	244	21.19	2.93	370	1.293	.197
	Erkek	128	20.79	2.78			
İletişim ve kişiler arası ilişki	Kadın	244	16.62	2.54	370	.712	.712
	Erkek	128	16.52	2.32			
Mesleki özyeterlik (Genel)	Kadın	244	177.84	18.75	370	1.024	.307
	Erkek	128	175.80	17.36			
Öğrencilerle etkileşimde yeterlik	Kadın	244	58.02	6.94	370	2.194	.029*
	Erkek	128	56.38	6.70			
Öğretim stratejilerinde yeterlik	Kadın	244	59.50	7.13	370	-.334	.739
	Erkek	128	59.75	6.31			
Sınıf yönetiminde yeterlik	Kadın	244	60.32	6.80	370	.871	.376
	Erkek	128	59.66	6.61			

Tablo 3 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri (genel) ile mesleki özyeterlik algıları (genel) puanlarında “cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinden duygular ve stresle başa çıkma alt boyutunda erkek sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-1.994$; $p<.05$). Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmenlerinin duygular ve stresle başa çıkma becerilerinin erkek sınıf öğretmenleri lehine daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte mesleki özyeterlik algılarının etkileşim/meşguliyet yeterliği alt boyutunda ise kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=2.194$; $p<.05$). Bu doğrultuda öğrencilerle etkileşimde yeterlik alt boyutunda kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir” biçiminde belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

“Medeni durum” değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	X	SS	df	t	p
Yaşam becerileri (Genel)	Bekar	135	119.21	15.29	370	-.740	.460
	Evli	237	120.35	13.84			
Duygular ve stresle başa çıkma	Bekar	135	24.45	4.99	370	-1.531	.127
	Evli	237	25.22	4.48			
Empati ve öz farkındalık	Bekar	135	28.35	4.03	370	-.780	.436
	Evli	237	28.68	3.80			

Tablo 4

(Devam)

Boyutlar	Medeni durum	N	X	SS	df	t	p
Karar verme ve problem çözme	Bekar	135	28.65	4.02	370	-.540	.589
	Evli	237	28.88	3.90			
Yaratıcı ve eleştirel düşünme	Bekar	135	21.02	3.17	370	-.139	.889
	Evli	237	21.07	2.71			
İletişim ve kişiler arası ilişki	Bekar	135	16.73	2.50	370	.854	.394
	Evli	237	16.51	2.45			
Mesleki özyeterlik (Genel)	Bekar	135	174.56	19.71	370	-2.064	.040*
	Evli	237	178.61	17.29			
Öğrencilerle etkileşimde yeterlik	Bekar	135	56.93	7.15	370	-1.128	.260
	Evli	237	57.76	6.73			
Öğretim stratejilerinde yeterlik	Bekar	135	58.73	7.20	370	-1.834	.067
	Evli	237	60.08	6.61			
Sınıf yönetiminde yeterlik	Bekar	135	58.90	7.40	370	-2.587	.010*
	Evli	237	60.77	6.24			

Tablo 4 incelendiğinde; “medeni durum” değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde yaşam becerilerine ilişkin alt boyutlarda da anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin medeni durum değişkenine göre benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları puanlarında medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t=-2.064$; $p<.05$). Benzer duruma sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutunda da rastlanmıştır ($t=-2.587$; $p<.05$). Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları ile sınıf yönetiminde yeterlik algılarının evli öğretmenler lehine daha yüksek olduğunu göstermektedir. Söz konusu farklılığın, evli öğretmenlerin sahip olabileceği daha çeşitli yaşam deneyimleri veya artan sorumluluk düzeyleriyle ilişkili olabileceği düşünülebilir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir” biçiminde belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5*“Eğitim düzeyi” değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyutlar	Eğitim	N	X	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam becerileri (Genel)	Lisans	290	119.54	14.41	2			
	Yüksek lisans	72	120.43	14.59		1.652	.193	-
	Doktora	10	127.80	9.68	369			

Tablo 5

(Devam)

Boyutlar	Eğitim	N	X	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark
Duygular ve stresle başa çıkma	Lisans	290	24.72	4.87	2	1.956	.143	
	Yüksek lisans	72	25.57	4.03				
	Doktora	10	27.00	2.54	369			
Empati ve öz farkındalık	Lisans*	290	28.42	3.92	2	2.944	.054*	Doktora ile lisans arasında
	Yüksek lisans	72	28.71	3.70				
	Doktora*	10	31.40	3.34	369			
Karar verme ve problem çözme	Lisans	290	28.69	3.79	2	2.486	.085	
	Yüksek lisans	72	28.86	4.50				
	Doktora	10	31.50	3.50	369			
Yaratıcı ve eleştirel düşünme	Lisans	290	21.08	2.87	2	.087	.917	
	Yüksek lisans	72	20.93	2.99				
	Doktora	10	21.20	2.74	369			
İletişim ve kişiler arası ilişki	Lisans	290	16.64	2.50	2	.382	.683	
	Yüksek lisans	72	16.36	2.42				
	Doktora	10	16.70	1.57	369			
Mesleki özyeterlik (Genel)	Lisans*	290	176.15	18.18	2	3.912	.021*	Doktora ile Lisans arasında
	Yüksek lisans	72	179.14	18.16				
	Doktora*	10	191.30	16.82	369			
Öğrencilerle etkileşimde yeterlik	Lisans*	290	56.89	6.93	2	6.581	.002*	Doktora ile Lisans arasında
	Yüksek lisans	72	58.94	6.41				
	Doktora*	10	63.40	4.99	369			
Öğretim stratejilerinde yeterlik	Lisans*	290	59.30	6.76	2	4.120	.017*	Doktora ile Lisans ve Yüksek lisans arasında
	Yüksek lisans *	72	59.90	6.93				
	Doktora**	10	65.50	6.60	369			
Sınıf yönteminde yeterlik	Lisans	290	59.96	6.82	2	.511		
	Yüksek lisans	72	60.29	6.45				
	Doktora	10	62.40	6.50	369			

Tablo 5 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri genel puanlarında “eğitim düzeyi” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde yaşam becerilerinin dört alt boyutunda da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin empati ve öz farkındalık becerileri alt boyutuna ilişkin puanlarında “eğitim düzeyi” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlılık sınırında bir farklılık belirlenmiş ve doktora mezunu öğretmenlerin puanlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($F= 2.944$; $p \leq .05$). Tukey testi sonucuna göre anlamlı farklılığın doktora ile lisans grupları arasında ve doktora grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle doktora eğitim seviyesine sahip sınıf öğretmenlerinin empati ve öz farkındalık becerilerinin lisans eğitim seviyesine sahip sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 5’e göre sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik genel puanlarında “eğitim düzeyi” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F= 3.912$, $p < .05$). Benzer şekilde öğrencilerle etkileşimde yeterlik ve öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutlarında da anlamlı farklar bulunmuştur ($F= 4.120$, $p < .05$). Yapılan Tukey testi sonucuna göre mesleki özyeterlik algıları genel ile öğrencilerle etkileşimde yeterlik puanlarında anlamlı farklılığın lisans ile doktora grupları arasında, doktora grubu lehine olduğu görülmüştür. Öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutunda ise doktora grubu ile lisans ve yüksek lisans grupları arasında, doktora

grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle doktora eğitim seviyesine sahip sınıf öğretmenlerinin genel mesleki özyeterlik algıları ile öğrencilerle etkileşimde yeterlik algılarının lisans seviyesindeki sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra doktora eğitim seviyesine sahip sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejilerinde yeterlik algılarının da lisans ve yüksek lisans seviyesindeki sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arttıkça yaşam becerilerinde genel olarak anlamlı bir fark oluşmadığını; buna karşın mesleki özyeterlik algılarında belirgin bir artış gözlemlendiğini göstermektedir.

4. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir” biçiminde belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

“Mesleki kıdem” değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem (yıl)	N	X	SS	df	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam Becerileri (Genel)	0-2	51	117.75	14.40	4	1.803	.128	
	3-5	65	120.35	15.20	367			
	6-10	94	117.81	13.80				
	11-20	58	119.90	14.01				
	21 ve üstü	104	122.70	14.32				
Duygular ve stresle başa çıkma	0-2	51	24.61	4.73	4	2.485	.043*	3-5 grubu ile 21 ve üstü grubu arasında
	3-5*	65	24.18	5.04	367			
	6-10	94	24.43	5.10				
	11-20	58	24.81	4.37				
	21 ve üstü*	104	26.13	4.03				
Empati ve öz farkındalık	0-2	51	28.37	4.26	4	1.199	.311	
	3-5	65	28.65	4.01	367			
	6-10	94	27.94	3.65				
	11-20	58	28.60	3.78				
	21 ve üstü	104	29.13	3.86				
Karar verme ve problem çözme	0-2	51	27.57	3.98	4	1.582	.178	
	3-5	65	28.98	3.52	367			
	6-10	94	28.88	3.87				
	11-20	58	28.79	3.55				
	21 ve üstü	104	29.21	4.38				
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce	0-2	51	20.45	2.63	4	3.821	.005*	6-10 grubu ile 3-5 ve 21 ve üstü grupları arasında
	3-5*	65	21.68	2.66	367			
	6-10**	94	20.34	3.14				
	11-20	58	21.03	2.52				
	21 ve üstü*	104	21.61	2.93				

Tablo 6

(Devam)

Boyutlar	Mesleki kıdem (yıl)	N	X	SS	df	F	p	Anlamlı Fark
İletişim ve kişilerarası ilişkiler	0-2	51	16.75	2.15	4	.784	.536	
	3-5*	65	16.86	2.78	367			
	6-10**	94	16.22	2.76				
	11-20	58	16.66	2.07				
	21 ve üstü*	104	16.63	2.33				
Mesleki özyeterlik (Genel)	0-2*	51	173.29	19.69	4	5.099	.000*	21 ve üstü grubu ile 0-2, 3-5, ve 6-10 grupları arasında
	3-5*	65	174.14	19.86	367			
	6-10*	94	173.46	16.27				
	11-20	58	179.17	15.44				
	21 ve üstü**	104	183.09	18.35				
Öğrencilerle etkileşimde yeterlik	0-2	51	57.08	7.59	4	3.781	.005*	21 ve üstü grubu ile 6-10 grubu arasında
	3-5	65	56.54	7.18	367			
	6-10*	94	55.80	5.96				
	11-20	58	58.31	5.98				
	21 ve üstü*	104	59.25	7.24				
Öğretim stratejilerinde yeterlik	0-2*	51	58.24	6.74	4	5.024	.000*	21 ve üstü grubu ile 0-2, 3-5, ve 6-10 grupları arasında
	3-5*	65	58.08	7.83	367			
	6-10*	94	58.48	6.20				
	11-20	58	60.24	6.31				
	21 ve üstü**	104	61.83	6.58				
Sınıf yönetiminde yeterlik	0-2	51	57.98	7.72	4	4.133	.003*	21 ve üstü grubu ile 0-2 ve 6-10 gruplar arasında
	3-5	65	59.52	6.72	367			
	6-10	94	59.18	6.10				
	11-20	58	60.62	5.54				
	21 ve üstü	104	62.00	6.98				

Tablo 6 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerin genel yaşam becerileri, empati ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme ile iletişim ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarına ilişkin puanlarında “mesleki kıdeme” göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile duygularla ve stresle başa çıkma becerileri puanlarında “mesleki kıdem” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Tukey testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerindeki anlamlı farklılığın 6-10 yıl kıdem ile 3-5 yıl kıdem ve 21 yıl üstü kıdem grupları arasında, 3-5 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdem grupları lehine olduğu görülmüştür. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinde de 3-5 yıl kıdem grubu ile 21 yıl ve üstü kıdem grupları arasında, 21 yıl ve üstü kıdem grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 3-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin 6-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinin de 3-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Tablo 6’ya göre sınıf öğretmenlerinin genel mesleki özyeterlik algıları ile diğer tüm alt boyutlara ilişkin puanlarında “mesleki kıdem” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Tukey testi sonucuna göre genel

mesleki özyeterlik algıları ile öğretim stratejilerinde yeterlik puanlarında anlamlı farklılığın 21 ve üstü grubu ile 0-2, 3-5, 6-10 grupları arasında, 21 ve üstü grubu lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutunda da 21 ve üstü grubu ile 0-2 ve 6-10 grupları arasında, 21 ve üstü grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutunda da anlamlı farklılığın 21 ve üstü grubu ile 6-10 grubu arasında 21 ve üstü grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin genel mesleki özyeterlik algılarının 0-2, 3-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça duygular ve stresle başa çıkma, yaratıcı düşünme ve mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı gelişmeler kaydettikleri görülmektedir.

5. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir” biçiminde belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

“Yaş” değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	X	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam Becerileri (Genel)	20-25	21	116.67	15.76	4	1.285	.275	
	26-30	91	118.24	13.61	367			
	31-40	163	120.10	14.16				
	41-50	72	121.19	15.10				
	51 ve üstü	25	124.20	14.83				
Duygular ve stresle başa çıkma	20-25	21	24.48	5.56	4	1.816	.125	
	26-30	91	24.40	4.49	367			
	31-40	163	24.68	4.63				
	41-50	72	25.85	4.64				
	51 ve üstü	25	26.44	4.78				
Empati kurma ve öz farkındalık	20-25	21	27.29	4.06	4	.838	.502	
	26-30	91	28.34	4.23	367			
	31-40	163	28.66	3.65				
	41-50	72	28.79	3.72				
	51 ve üstü	25	29.08	4.38				
Karar verme ve problem çözme	20-25	21	28.10	3.66	4	1.117	.348	
	26-30	91	28.15	3.57	367			
	31-40	163	29.11	3.96				
	41-50	72	29.01	4.15				
	51 ve üstü	25	29.08	4.65				
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce	20-25	21	20.33	3.26	4	1.975	.098	
	26-30	91	20.87	2.81	367			
	31-40	163	21.03	2.85				
	41-50	72	21.04	2.98				
	51 ve üstü	25	22.48	2.52				

Tablo 7

(Devam)

Boyutlar	Yaş	N	X	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark
İletişim ve kişilerarası ilişkiler	20-25	21	16.48	2.44	4	.370	.830	
	26-30	91	16.48	2.72	367			
	31-40	163	16.62	2.36				
	41-50	72	16.50	2.34				
	51 ve üstü	25	17.12	2.67				
Mesleki özyeterlik (Genel)	20-25 *	21	167.71	20.01	4	5.632	.000*	41-50 grubu ile 20-25, 26-30 ve 31-40 grupları arasında **51 ve üstü grubu ile 20-25 arasında
	26-30*	91	175.12	18.23	367			
	31-40*	163	175.44	17.29				
	41-50**	72	183.71	17.68				
	51 ve üstü*	25	184.52	18.63				
Öğrencilerle etkileşimde yeterlik	20-25 *	21	54.48	7.82	4	4.347	.002*	*41-50 grubu ile 20-25 ve 31-40 grupları arasında **51 ve üstü grubu ile 20-25 arasında
	26-30	91	57.22	6.61	367			
	31-40*	163	56.66	6.44				
	41-50**	72	59.40	7.04				
	51 ve üstü*	25	60.48	7.70				
Öğretim stratejilerinde yeterlik	20-25*	21	56.67	7.00	4	5.641	.000*	* 41-50 grubu ile 20-25, 26-30 ve 31-40 grupları arasında **51 ve üstü grubu ile 20-25 arasında
	26-30*	91	58.71	7.09	367			
	31-40*	163	58.88	6.57				
	41-50*	72	62.15	6.63				
	51 ve üstü**	25	62.44	5.69				
Sınıf yönetiminde yeterlik	20-25*	21	56.57	9.21	4	4.001	.003*	41-50 grubu ile 20-25 ve 26-30 grupları arasında
	26-30*	91	59.19	6.64	367			
	31-40	163	59.91	6.32				
	41-50**	72	62.15	6.19				
	51 ve üstü	25	61.60	7.23				

Tablo 7 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin genel yaşam becerileri puanlarında “yaş” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde yaşam becerilerine ilişkin alt boyutlarda da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin genel mesleki özyeterlik algıları ile mesleki yeterliğe ilişkin diğer tüm alt boyutlarda “yaş” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre “genel mesleki özyeterlik algıları ile öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılığın 41-50 yaş grubu ile 20-25, 26-30 ve 31-40 yaş grupları arasında, 41-50 yaş grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, orta yaş dönemindeki sınıf öğretmenlerinin genel mesleki yeterlik algılarının, özellikle öğretim stratejileri geliştirme ve uygulamada, daha genç meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu söylenebilir. Benzer durum 51 yaş ve üstü grubu ile 20-25 yaş grubu için de geçerlidir. Ayrıca öğrencilerle etkileşimde yeterlik ile sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutlarında da 41-50 yaş grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular, yaşla birlikte gelen deneyim, pedagojik olgunluk ve sınıf içi uygulama becerilerinin sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarını artırabileceğine işaret etmektedir.

6. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları mesleki gelişmeleri takip etme değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir” biçiminde belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

“Mesleki gelişmeleri takip” değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Boyutlar	Gelişmeleri Takip	N	X	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam becerileri (Genel)	1	43	128.35	13.78	2	10.785	.000	“1” grubu ile “2 ve 3” grupları arasında
	2	109	121.05	14.01				
	3	220	117.75	14.05	369			
Duygularla ve stresle başa çıkma	1	43	27.26	4.25	2	6.236	.002	“1” grubu ile “2 ve 3” grupları arasında
	2	109	24.85	4.62				
	3	220	24.55	4.69	369			
Empati ve öz farkındalık	1	43	30.42	3.77	2	7.088	.000	“1” grubu ile “2 ve 3” grupları arasında
	2	109	28.80	4.10				
	3	220	28.07	3.69	369			
Karar verme ve problem çözme	1	43	31.47	3.72	2	14.293	.000	“3” grubu ile “1 ve 2” grupları arasında
	2	109	29.10	4.02				
	3	220	28.13	3.72	369			
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce	1	43	22.16	3.44	2	7.147	.000	“1” grubu ile “3” grubu arasında
	2	109	21.49	2.59				
	3	220	20.62	2.83	369			
İletişim ve kişilerarası ilişkiler	1	43	17.05	2.49	2	2.032	.133	
	2	109	16.83	2.52				
	3	220	16.38	2.42	369			
Mesleki özyeterlik (Genel)	1	43	194.14	14.00	2	29.146	.000*	* “1” grubu ile “2 ve 3” grupları arasında ** “2” ile “3” grupları arasında
	2	109	179.11	18.32				
	3	220	172.84	16.91	369			
Öğrencilerle etkileşimde yeterlik	1	43	63.30	5.18	2	26.593	.000*	* “1” grubu ile “2 ve 3” grupları arasında ** “2” ile “3” grupları arasında
	2	109	58.55	7.10				
	3	220	55.78	6.35	369			
Öğretim stratejilerinde yeterlik	1	43	65.72	6.07	2	27.637	.000*	* “1” grubu ile “2 ve 3” grupları arasında ** “2” ile “3” grupları arasında
	2	109	60.42	6.18				
	3	220	57.97	6.57	369			
Sınıf yönetiminde yeterlik	1	43	65.12	4.87	2	15.557	.000*	* “1” grubu ile “2 ve 3” grupları arasında
	2	109	60.14	7.02				
	3	220	59.09	6.48	369			

Tablo 8 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin genel yaşam becerileri, karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, duygularla ve stresle başa çıkma ile empati ve

öz farkındalık puanlarında “mesleki gelişmeleri takip etme” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İletişim ve kişilerarası ilişkiler alt boyutuna ilişkin puanlarda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre genel yaşam becerileri, karar verme ve problem çözme, duygularla ve stresle başa çıkma ve empati ve öz farkındalık puanlarında anlamlı farklılığın her gün grubu ile haftada birkaç defa ve ayda birkaç defa grupları arasında, her gün grubu lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yaratıcı ve eleştirel düşünme puanlarında da her gün grubu ile ayda birkaç defa grubu arasında, her gün grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişmeleri düzenli takip etme düzeyleri yaşam becerileri ve alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişmeleri düzenli olarak takip etmelerinin özellikle yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce, problem çözme ve karar verme ile duygusal yönetim becerilerinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Tablo 8’e göre; sınıf öğretmenlerinin genel mesleki özyeterlik algıları ve diğer tüm alt boyutlara ilişkin puanlarında “mesleki gelişmeleri takip etme” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre genel mesleki özyeterlik algıları ve diğer alt boyut puanlarında anlamlı farklılığın her gün grubu ile haftada birkaç defa ve ayda birkaç defa grupları arasında, her gün grubu lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte genel mesleki özyeterlik algıları ile öğrencilerle etkileşimde yeterlik ve öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutlarına ilişkin puanlarında da haftada birkaç defa grubu ile ayda birkaç defa grubu arasında, haftada birkaç defa grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle mesleki gelişmeleri her gün takip eden sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarının, mesleki gelişmeleri haftada birkaç defa ve ayda birkaç defa takip eden sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, mesleki gelişmeleri takip ederek mesleki güncelliğini sürekli koruyan sınıf öğretmenlerinin genel mesleki yeterliklerinin yanı sıra, öğrencilerle etkileşim, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi gibi alanlarda da kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir.

7. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları

Boyutlar	N	r	p
Yaşam Becerileri			
Mesleki Özyeterlik Algısı	372	.578	.000

Tablo 9’da verilen korelasyon analizinin sonucuna göre yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde doğrusal bir ilişki vardır ($r= .578$, $p= .000$). Bu bulgudan hareketle, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri düzeyleri arttıkça mesleki özyeterlik algılarının da artma eğiliminde olduğu söylenebilir. Yaşam becerilerinin bireyin hem

kişisel hem de mesleki yaşantısını etkileyen önemli bir yetkinlik alanı olduğu dikkate alındığında, ortaya çıkan bu ilişkinin sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinde yaşam becerilerinin anlamlı bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişki cinsiyet değişkeni açısından da incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları

Değişken	Boyutlar	N	r	p
Kadın	Yaşam Becerileri	244	.624	.000
	Mesleki Özyeterlik Algısı			
Erkek	Yaşam Becerileri	128	.468	.000
	Mesleki Özyeterlik Algısı			

Tablo 10'da verilen korelasyon analizinin sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasında hem kadın hem de erkek öğretmenler için orta düzeyde ve pozitif yönde doğrusal bir ilişki vardır ($r=.624$, $p=.000$; $r=.468$, $p=.000$). Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin düzeyi arttıkça her iki cinsiyette de mesleki özyeterlik algılarının artma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak kadın sınıf öğretmenlerinde korelasyon katsayısının daha yüksek olması, yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin kadın sınıf öğretmenleri lehine daha güçlü olduğunu düşündürmektedir. Bu durumdan hareketle, kadın sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini mesleki rollerine entegre etmede ve bu becerileri özyeterlik algılarını geliştirmede daha etkili kullandıkları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerinin sahip oldukları yaşam becerileri ve özyeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterebilmektedir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve mesleki özyeterlik algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş ve mesleki gelişmeleri takip etme durumu açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve mesleki özyeterlik algıları cinsiyet açısından genel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve mesleki özyeterlik algılarını cinsiyet açısından doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanmasa da bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren ve yaşam becerileri ile mesleki özyeterliklerin cinsiyete göre değişmediğini ortaya koyan benzer çalışmalar bulunmaktadır (Britner ve Pajares, 2006; Çakıroğlu vd., 2005; Sakar ve Aybek, 2016; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Yıldız vd., 2011). Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan bazı çalışmalarda ise kadınlar lehine mesleki özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bursal, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2006). Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak erkek öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu çalışmalar da mevcuttur (Akbulut, 2006; Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Klassen ve Chiu, 2010; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Savran ve Çakıroğlu, 2003).

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve mesleki özyeterlik algılarında cinsiyet değişkeni açısından bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar görülmüştür. İş birliği becerilerini

öğretme yeterliği ve öğrencilerle etkileşimde yeterlik boyutlarında kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuç kadın öğretmenlerin sosyal ilişkilerde daha yapıcı, empatik ve iş birliğine açık tutumlar sergilediğine ilişkin bulguların yer aldığı çalışmalarla uyumludur (Bong ve Skaalvik, 2003; Shaabani vd., 2011). Benzer şekilde öğretmen-öğrenci etkileşimi bağlamında kadın öğretmenlerin daha fazla duygusal farkındalık gösterdikleri ve bu durumun etkileşimde yeterliklere olumlu yansıdığı çalışmalar da mevcuttur (Dehghani vd., 2011; Jennings ve Greenberg, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003). Araştırmada duygular ve stresle başa çıkma becerisinde ise erkek sınıf öğretmenleri lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu anlamlı sonuçlar, toplumsal cinsiyet rollerinin bireylerin duygularla ve stresle baş etme biçimlerini nasıl etkilediğine ilişkin ipuçları sunabilir. Nitekim alanyazındaki bazı araştırmalar, erkek bireylerin stres karşısında daha bilişsel temelli ve dışa dönük baş etme stratejilerini tercih ettiklerini ve duygularını yönetme konusunda daha az içsel çatışma yaşadıklarını belirtmektedir (Mahmoudi ve Asadi, 2016; Matud, 2004; Tamres vd., 2002).

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinde medeni durum açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgudan hareketle, yaşam becerilerinin daha çok bireysel, deneyime dayalı ve yaşam boyu gelişen beceriler olduğu, dolayısıyla medeni durumdan bağımsız olarak gelişebileceği söylenebilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik genel algıları ile sınıf yönetiminde yeterlik algılarında evli öğretmenler lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Bu sonuç, evli öğretmenlerin sorumluluk alma, zaman yönetimi ve düzen kurma gibi gündelik hayatta sıkça karşılaştıkları becerilerin, sınıf yönetimi ve genel mesleki yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebileceğine işaret etmektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalar, bireyin aile yaşamındaki rol ve sorumluluklarının mesleki yaşantıya aktarılabilirdiğini ve bunun özellikle yönetsel yeterlik algılarını güçlendirdiğini ortaya koymuştur (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Ayrıca, evli bireylerin sosyal destek kaynaklarının daha güçlü olması, öğretmenlik gibi duygusal çaba gerektiren bir meslekte özyeterlik algılarını destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Nitekim, sosyal destek ve yaşam deneyiminin öğretmenlerin mesleki zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirdiği ve bu durumun öğretmenlerin sınıf yönetimi gibi karmaşık görevlerde kendilerini yeterli hissetmelerine katkı sağladığı, Klassen ve Chiu'nun (2010) çalışmasında da ortaya konmuş ve söz konusu etkenlerin öğretmen yeterliği üzerinde belirleyici olduğunun altı çizilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri genel puanları ile alt boyutlarının çoğunda eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin formal eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermediği söylenebilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin “empati ve öz farkındalık” alt boyutuna ilişkin puanlarında eğitim düzeyine göre anlamlılık sınırında bir farklılık saptanmış ve bu farklılığın doktora mezunu sınıf öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiştir. Alanyazında kişinin kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olması ve bunları düzenleyebilmesi şeklinde tanımlanan öz farkındalık (Bong ve Skaalvik, 2003), aynı zamanda ileri düzey akademik çalışma ve eleştirel düşünme becerileriyle birlikte gelişen bir yetkinlik alanı olarak ifade edilmektedir. Doktora düzeyindeki eğitim sürecinin, bireylerin sadece akademik bilgi birikimlerini değil, içsel farkındalık, eleştirel düşünme ve çoklu bakış açısı geliştirme kapasitelerini artırdığı da belirtilmektedir (Mahmoudi ve Asadi, 2016). Benzer şekilde, öğretmenlerin empati becerilerinin gelişmiş olması, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını fark etmeleri ve sınıf içi etkileşimde daha kapsayıcı ve destekleyici tutum sergilemelerine katkı sağlamaktadır (Dehghani vd., 2011; Shaabani vd., 2011). Bu kapsamda, doktora eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin empati ve öz farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, akademik süreçlerin bireyin duyuşsal gelişimine destek sağlamaktadır. Ayrıca doktora düzeyinde

sürdürülen akademik eğitim sürecinin, öğretmenlerin sadece mesleki bilgi düzeylerini değil, sosyal-duygusal yeterliklerini de geliştirdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin genel mesleki özyeterlik algıları ile bazı alt boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Özellikle genel mesleki özyeterlik algısı ile “öğrencilerle etkileşimde yeterlik” alt boyutunda lisans ve doktora mezunu öğretmenler arasında; “öğretim stratejilerinde yeterlik” alt boyutunda ise lisans, yüksek lisans ve doktora mezunları arasında, doktora mezunu sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular, eğitim düzeyindeki artışın öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Alanyazında bu durumu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin bilişsel kapasiteleri, alan bilgisi, öğretimsel donanımı ve mesleki uygulamalara ilişkin eleştirel bakış açılarının daha fazla geliştiğini belirtmektedir. Ayrıca yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin pedagojik yeniliklere açık olma, öğrenci merkezli yaklaşımları benimseme ve bireysel farklılıklara duyarlı olma gibi özelliklere daha fazla sahip oldukları çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Klassen ve Chiu, 2010; Mahmoudi ve Asadi, 2016). Özellikle “öğrencilerle etkileşimde yeterlik” boyutunda doktora mezunu öğretmenlerin daha yüksek puanlara sahip olması, bu öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anlayabildiklerini, iletişimde daha etkili olduklarını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine daha bilinçli yaklaştıklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve mesleki özyeterlik algıları mesleki kıdem açısından da incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları, yaratıcı ve eleştirel düşünme ile duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinin mesleki kıdem/deneyim açısından kıdemli öğretmenler lehine daha anlamlı olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu doğrultuda farklı sonuçlar mevcuttur. Ekici (2006), Ercan (2007), Korkut ve Babaoğlu (2012) ile Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının hizmet yılına göre anlamlı biçimde değişmediği görülmüştür. Söz konusu araştırmalar, özyeterlik algısının hizmet yılı gibi demografik değişkenlerden ziyade bireysel özelliklere, öğretim ortamına ve hizmet içi eğitim olanaklarına bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Sağlam (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının hizmet süresi arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin zamanla mesleki tükenmişlik, motivasyon kaybı ve yeniliklere karşı isteksizlik gibi durumlarla karşı karşıya kalabildiklerini ve bu durumun özyeterlik algılarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Buna karşın, bu çalışmada deneyimin olumlu etkilerinin ön plana çıkması, kıdemli öğretmenlerin duygularını daha iyi yönetebildiğini, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri daha işlevsel kullandıklarını ve bu becerileri mesleki uygulamalarına daha etkin şekilde yansıttıklarını göstermektedir. Nitekim, uzun yıllara dayalı sınıf içi deneyim, öğretmenlerin karmaşık durumlar karşısında pedagojik esneklik geliştirmesine, alternatif çözüm yolları üretmesine ve stresle başa çıkma konusunda daha donanımlı hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Klassen ve Chiu, 2010; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Sonuç olarak, araştırmanın bu bulgusu, sınıf öğretmenlerinin kıdemle birlikte gelişen bazı yaşam becerileri mesleki özyeterlik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve özyeterlik algıları yaş değişkeni açısından da incelenmiş ve bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarında 40 yaş ve üstü öğretmenler lehine anlamlı sonuçlar görülmüştür. Bu sonucun mesleki kıdemle paralellik gösterdiği söylenebilir. Özellikle mesleki özyeterlik algılarının ileri yaş grubundaki öğretmenlerde daha yüksek olması, öğretmenlik deneyiminin zamanla pekiştiğini ve yaşla birlikte gelişen olgunluğun mesleki yeterlik algılarını güçlendirdiği göstermektedir. Bu bulgu,

aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kıdemine ilişkin elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir. 40 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinin daha yüksek mesleki özyeterlik algılarına sahip olmaları, öğretmenlik mesleğinde deneyimin ve yaşantı temelli öğrenmenin önemine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra yaşça büyük sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden yararlanmayı teşvik edici politikaların önemi de vurgulanmalıdır.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve mesleki özyeterlik algıları mesleki gelişmeleri her gün takip eden öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etmesi, meslekleriyle ilgili yayınları takip etme, kurs ve seminerlere katılma, kitaplar okuma, filmler veya yayınlar izleme, yeni programları inceleme gibi durumları kapsamaktadır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişmeleri takip etmeleri onların yaşam becerilerini, mesleki özyeterlik algılarını, beceri öğretme yeterliklerini olumlu etkilediği söylenebilir. Alan yazında öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları ile yaşam becerileri veya mesleki özyeterlik algıları üzerine çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, genellikle söz konusu değişkenleri birbirinden bağımsız olarak ele almıştır. Örneğin, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımı ve bu etkinliklerin öğretim uygulamalarına etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu tür etkinliklerin öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini ve yeniliklere uyum becerilerini artırdığını ortaya koymaktadır (Desimone, 2009; Guskey, 2002). Benzer şekilde, öğretmenlerin yaşam becerileri üzerine yürütülen çalışmalarda bu becerilerin stresle başa çıkma, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri üzerindeki olumlu etkilerine vurgu yapılmıştır (Babu ve Charles, 2024; Gupta, 2021; Kurtdede-Fidan ve Aydoğdu, 2018). Diğer taraftan, öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarını inceleyen araştırmalar da bu algının öğretim kalitesi, sınıf içi uygulamalarda yenilikçilik ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Na ve Isa, 2024; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Ancak bu değişkenlerin (mesleki gelişmeleri takip etme durumu, yaşam becerileri ve mesleki özyeterlik algısı) bir arada ele alındığı, özellikle de sınıf öğretmenleri örneğinde yürütülmüş bir araştırmaya alan yazında doğrudan rastlanmamıştır. Bu yönüyle mevcut araştırmanın, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri bütüncül bir biçimde incelemesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yaşam becerilerine sahip olunmasının sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Koyuncu (2018) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada yaşam becerileri ile mesleki özyeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiş ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşam becerilerinin alt boyutlarıyla mesleki özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi destekleyen farklı çalışmalar da mevcuttur. Aylar ve Akşin (2011) tarafından yapılan çalışmada problem çözme ve karar verme becerisi ile mesleki özyeterlikler arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile mesleki özyeterlikler arasında da yine anlamlı bir ilişki görülmüştür (Dehghani vd., 2011; Mahmoudi ve Asadi, 2016; Shaabani vd., 2011). Bu bulgular, bilişsel yaşam becerilerinin öğretmenlerin sınıf içi yeterlik algılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öz farkındalık gibi duyuşsal yaşam becerileri de özyeterlik algısını destekleyen önemli faktörler arasında görülmektedir. Bong ve Skaalvik (2003) öz farkındalık becerisi ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile mesleki özyeterlikleri arasında pozitif

yönde anlamlı bir ilişkili olduğu söylenebilir. Bu ilişki, önceki araştırmalarla da tutarlılık göstermekte ve sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin geliştirilmesinin mesleki yeterlik algılarına olumlu yönde katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, mesleki yeterlik algısının geliştirilmesi de öğretmenlerin yaşam becerilerini daha etkili biçimde kullanmalarına ve geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu kapsamda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerde, yaşam becerilerini ve mesleki yeterlik algılarını karşılıklı olarak destekleyen uygulamalara yer verilebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

- Bu çalışma ilişkisel tarama modeliyle yapılmış nicel bir çalışmadır. Benzer çalışmalar nitel araştırma desenleriyle daha derinlemesine yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlarda empati, öz farkındalık, problem çözme, karar verme ve stresle başa çıkma gibi temel becerilere odaklanılabilir.
- Kadın öğretmenlerin öne çıktığı iş birliği ve öğrenci etkileşimi alanları ile erkek öğretmenlerin güçlü olduğu stresle başa çıkma becerileri dikkate alınarak, bireysel farklılıkları destekleyen mesleki gelişim atölyeleri oluşturulabilir.
- Evli öğretmenlerin mesleki özyeterlikte daha yüksek algılara sahip olmaları dikkate alınarak, deneyimlerini bekar öğretmenlerle paylaşabilecekleri mentorluk mekanizmaları kurulabilir.
- Doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin empati, öz farkındalık ve öğretim stratejilerinde öne çıktığı dikkate alınarak, bu öğretmenler okul içi hizmet içi eğitimlerde eğitici konumuna getirilebilir.
- Yaşça ileri öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmak amacıyla bu öğretmenlere okul içinde rehberlik, danışmanlık ve lider öğretmen rolleri verilebilir.
- Kıdemli öğretmenlerin geliştirdiği yaşam becerilerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere aktarılabilmesi için deneyim paylaşım toplantıları düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılacak dijital içerikler, akademik yayınlara erişim olanakları ve çevrim içi seminerler artırılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

İlk yazarın katkı oranının %50, ikinci yazarın katkı oranının ise %50 olduğunu beyan ederiz.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmayı destekleyen Anadolu Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimine teşekkür ederiz

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu çalışma ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181508>.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma amasya örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59494/855141>.
- Babu, B., & Charles, M. A. A. (2024). Impact of life skill development program to improve teaching skills of teacher trainees. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 5551-5561. <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.3229>.
- Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39. <https://doi.org/10.15869/itobiad.323682>.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000042391.58573.5b>.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>.
- Burić, I., Jakšić, K., & Balaž, B. (2024). Teacher self-efficacy and teaching quality: A three-wave longitudinal investigation. *International Journal of Psychology: Journal International de Psychologie*, 59(6), 1317-1325. <https://doi.org/10.1002/ijop.13255>.
- Bursal, M. (2010). Turkish preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs regarding mathematics and science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(4), 649-666. <https://doi.org/10.1007/s10763-009-9179-6>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14.baskı). Pegem Akademi.
- Cardoso, A. P., Carugati, F., Lacerda, C., & Fidalgo, S. (2018). Curricular articulation between early childhood education and primary school: Conceptions and practices. *Millenium Journal of Education, Technologies, and Health*, 2(6), 77-86. <https://doi.org/10.29352/MILL0206.07.00161>.
- Çakiroğlu, E., ve İksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/799/784>.
- Çakiroğlu, J., Çakiroğlu, E., & Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ740956.pdf>.
- Çapa, Y., Çakiroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137). <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/668>.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92333>.
- Chakra, A., & Kandhiraju, L. (2024). Life skills – The 21st century skills. *International Journal for Multidisciplinary Research*.4(6). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24402>.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49. <https://doi.org/10.1080/04419057.2004.9674365>.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1-1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>.
- Dehghani, M., Sani, H.J., Pakmehr, H., & Malekzadeh, A. (2011). Relationship between students' critical thinking and self-efficacy beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 2952-2955. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.221>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 87-96.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak İli örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8594/106893>.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (17.0 update). Pearson.
- Goe, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521219.pdf>
- Gooden, C. (2021). The roles of early childhood educators in young children's transition to primary school. In *Handbook of Research on Critical Issues in Special Education for School Rehabilitation Practices* (pp. 189–204). IGI Global.
- Gupta, S. (2021). Life skills of pre-service teachers: a comparative study. *Research Inspiration*, 6(11), 13–25. <https://doi.org/10.53724/inspiration/v6n2.04>.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). *Teachers' self-efficacy beliefs*. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kaçar, T. (2022). *Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları, yaşam becerileri ve öz-kontrolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741. <https://doi.org/10.1037/a0019237>.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Edition). New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğretme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Korkut, K., ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1144050>.
- Koyuncu, B. (2018). The effect of pre-service teachers' life skills on teacher self-efficacy. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 188-200. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p188>.
- Kurtdede-Fidan, N., ve Aydoğdu, B. (2018). Life skills from the perspectives of classroom and science teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 32-55. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.4>.
- Lazarides, R., & Warner, L. (2020). Teacher self-efficacy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>.
- Mahmoudi, H., & Asadi, M. (2016). The relationship among autonomy, self-efficacy, and critical thinking of Iranian upper-intermediate EFL learners. *Language Education Studies*, 2(2), 16-25. https://www.academia.edu/29211872/The_Relationship_among_Autonomy_Self_Efficacy_and_Critical_Thinking_of_Iranian_Upper_Intermediate_EFL_Learners_By_Mahmoudi_and_Asadi_2_016.
- Martin, L.E., & Mulvihill, T. M. (2019). Voices in education: Teacher self-efficacy in education. *The Teacher Educator*, 54(3), 195–205. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1615030>.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415.
- Mubarok, M. W. (2024). Relationship of teacher competency to the quality of students. *Abjad: International Journal of Education*, 9(2), 371-382. <https://doi.org/10.18860/abj.v9i2.27845>.
- Na, C., & Isa, Z. (2024). Exploring the influence of teacher self-efficacy on teaching quality in higher vocational education. *Journal of Digitainability, Realism & Mastery (DREAM)*, 3(7), 16-27. <https://doi.org/10.56982/dream.v3i07.246>.
- Ocak, G., ve Gündüz, M. (2007). *Öğretmenlik mesleğinin genel sorumluluk ve yeterlikleri*. G. Ocak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, B., ve Gök, B. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 471-484. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2021066736>.

- Pangaribuan, M.J., Purba, A., Sintaria, S., Sihole, I., & Sidabalok, R. F. E. A. (2022). Implementation of life skills-based education. In *Proceedings of the International Conference on Theology, Humanities, and Christian Education (ICONTHCE 2021)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220702.057>.
- Prasetyo, I., Suryono, Y., & Gupta, S. (2021). The 21st century life skills-based education implementation at the non-formal education institution. *Journal of Nonformal Education*, 7(1), 1-7. <https://pdfs.semanticscholar.org/ac68/7b63beb3daa86a1d63b8d935bb62afba83aa.pdf>.
- Pujar, L.L., & Patil, S.S. (2016). Life skill development: educational empowerment of adolescent girls. *RA Journal of Applied Research*, 2(5), 468-472. <https://www.rajournals.in/index.php/rajar/article/view/294/298>.
- Radul, O. (2022). Primary school teacher in modern world. *Academic Notes Series Pedagogical Science*, 1(204), 44-48. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-44-48>.
- Romero, L. D. M., Águila, F. D., Huarcaya, M. A. C., & Ayay, N. T. T. (2024). Self-efficacy in teacher performance and educational productivity: An integrative review. *Multidisciplinary Reviews*, 8(6), 2025175. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025175>.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Yeditepe Üniversitesi.
- Sakar, N., ve Aybek, B. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 93-108. 25(1), 93-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/360223>.
- Salian, P., & Kumar, A. (2023). The importance of life skills education. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(5), 1-5. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.7197>.
- Saloviita, T., & Almulla, A. A. (2024). Self-efficacy among classroom, subject and special education teachers. *Journal of Ecohumanism*, 3(4), 1655-1662. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3695>.
- Savran, A., ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101950.pdf>.
- Shaabani, F., Maktabi, G. H., Yeylagh, M. S., & Morovati, Z. (2011). The relationship between academic self-efficacy and creativity with critical thinking in university students. *Journal of Educational and Management Studies*, 1(1), 32-37. [https://jems.science-line.com/attachments/article/10/J.%20Educ.%20Manage.%20Stud.%20\(1\)1,%2032-37,%202011,%20A5.pdf](https://jems.science-line.com/attachments/article/10/J.%20Educ.%20Manage.%20Stud.%20(1)1,%2032-37,%202011,%20A5.pdf).
- Shagufta, & Shahnaz, R. (2024). Life skills and its impact on personality development. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(3), 1-7. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.22834>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Sreekumar, V. N. (2016). Life skill education among adolescents. *International Journal of Development Research*, 6(11), 10188-10191. <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/6738.pdf>.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma Modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma modelleri* (ss. 80-106.) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, N. (2019). Yaşam becerileri eğitimi ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 261-270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.52504>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2-30.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(2001), 783-805. https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf

- World Health Organisation (WHO). (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland: WHO Programme on Mental Health. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf.
- Yıldız, L., Zırhlioğlu, G., Yalçınkaya, M., ve Güven, Ş. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel sayı), 18-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146262>.
- Yılmaz, K., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(2), 143-167. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001128.
- Zhigaylo, O., & Petrovska, K. (2023). Professional self-efficacy of primary school teachers in the conditions of the New Ukrainian School. *Educological Discourse*, 3(211), 97-109. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.211>.
- Zubel, M., Mielnikiewicz, J., & Pater, P. (2021). The importance of teacher competences in early school education. *Journal of Education, Technology and Computer Science*. 2(32), 184-194. <https://doi.org/10.15584/jetacomps.2021.2.21>.

Extended Abstract

Introduction

The 21st century has introduced an era of unprecedented transformation, characterized by rapid digitalization, globalization, socio-cultural shifts, and environmental challenges. These dynamics have necessitated a redefinition of educational aims, emphasizing not only cognitive and academic competencies but also the development of essential life skills that promote individual and societal well-being (Chakra & Kandhiraju, 2024). Life skills enable individuals to navigate the complexities of modern life, adapt to changing circumstances, and make responsible decisions. According to the World Health Organization (1997), life skills are defined as “adaptive and positive behaviors that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life.” This definition highlights the significance of life skills in achieving personal fulfillment, fostering social harmony, and improving one’s ability to manage stress and interpersonal relationships.

The role of life skills in education has gained considerable attention in recent years. Skills such as critical thinking, problem-solving, empathy, communication, and emotional regulation are now considered indispensable components of holistic development (Salian & Kumar, 2023; Shagufta & Shahnaz, 2024). In this context, teachers serve not only as content experts but also as facilitators of personal growth and social learning. This is particularly true in primary education, where teachers have a formative impact on students’ attitudes, behaviors, and lifelong learning habits (Zubel et al., 2021).

Among the various psychological attributes influencing teacher effectiveness, professional self-efficacy stands out as a critical determinant. Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) define teacher self-efficacy as the belief in one’s capability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplish specific teaching tasks in specific contexts. Teachers with high self-efficacy tend to be more enthusiastic, persistent in the face of challenges, and proactive in seeking professional development. They are also more likely to foster inclusive classroom environments and adopt innovative teaching methods (Burić et al., 2024; Na & Isa, 2024).

Despite the clear importance of both life skills and self-efficacy, few empirical studies have investigated how these two constructs are interrelated, especially in the context of primary education. Understanding this relationship is vital because it can provide insights into how teachers’ personal competencies contribute to their professional effectiveness. Moreover, such an understanding can inform teacher training and in-service programs aimed at enhancing both pedagogical and socio-emotional competencies.

This study aims to investigate the relationship between primary school teachers’ life skills and their professional self-efficacy perceptions. It also seeks to explore whether these variables differ according to demographic factors such as gender, marital status, educational background, years of teaching experience, age, and frequency of following professional development activities.

Method

This research utilized a descriptive and relational survey model, a type of quantitative research design suitable for identifying associations between variables without manipulating the research environment. Specifically, the study adopted a correlational design to determine

the nature and strength of the relationship between life skills and professional self-efficacy among primary school teachers in Türkiye.

The study sample consisted of 372 primary school teachers working in two Turkish provinces—Eskişehir and Şanlıurfa—which represent diverse socio-cultural settings. Participants were selected through convenience sampling, and data were gathered through both face-to-face and online survey techniques conducted between June 3 and September 25, 2023. The sample was balanced in terms of gender (65.6% female, 34.4% male), and included participants across various age groups, marital statuses, educational levels, and professional backgrounds.

Three main data collection tools were used in this research:

1. Personal Information Form: Designed to gather demographic data, including gender, marital status, education level, age, teaching experience, work location, and engagement with professional development.

2. Life Skills Scale: Developed by Bolat and Balaman (2017), this instrument includes 30 items across five dimensions: (a) coping with emotions and stress, (b) empathy and self-awareness, (c) decision-making and problem-solving, (d) creative and critical thinking, and (e) communication and interpersonal relationships. Cronbach's alpha for this study was $\alpha = .929$.

3. Teacher Self-Efficacy Scale (TSES): Originally developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted into Turkish by Çapa et al. (2005). It includes 24 items divided into three subscales: (a) student engagement, (b) instructional strategies, and (c) classroom management. Cronbach's alpha for this study was $\alpha = .939$.

All instruments demonstrated high reliability. Data analysis was conducted using SPSS 24.0, with skewness and kurtosis values confirming the normal distribution of the data. Statistical analyses included independent samples t-tests, ANOVA with Tukey post-hoc tests, and Pearson correlation analysis to examine relationships and group differences.

Findings

The key findings are summarized below:

A moderate and statistically significant positive correlation was found between life skills and professional self-efficacy ($r = .578, p < .001$), indicating that teachers with stronger life skills perceive themselves as more professionally competent. The correlation was stronger among female teachers ($r = .624$) than male teachers ($r = .468$), suggesting a gendered dimension in how life skills influence self-efficacy beliefs.

Gender differences: While overall scores for life skills and self-efficacy did not differ significantly by gender, women scored higher in student engagement efficacy, whereas men reported higher stress management skills.

Marital status: Married teachers reported significantly higher general self-efficacy and classroom management skills compared to their single counterparts. However, no significant differences were observed in life skills.

Educational attainment: Teachers with doctoral degrees scored significantly higher in self-efficacy—particularly in instructional strategies and student engagement—compared to

those with bachelor's degrees. Interestingly, empathy and self-awareness were also slightly higher among doctoral degree holders.

Teaching experience: Teachers with over 21 years of experience exhibited significantly higher levels of life skills (especially in coping with stress and critical thinking) and self-efficacy across all subdomains. This underscores the role of professional maturity and accumulated experience in shaping personal and professional competencies.

Age: No significant age-related differences were observed in life skills. However, teachers in the 41–50 and 51+ age groups reported higher self-efficacy scores, particularly in classroom management and instructional planning. These findings suggest that pedagogical confidence increases with age and experience.

Professional development engagement: Teachers who reported daily engagement with professional development scored significantly higher on all measures of life skills and professional self-efficacy. Those who followed such activities less frequently had lower scores, pointing to the transformative potential of lifelong learning and professional reflection.

Conclusion and Discussion

The findings of this study provide robust evidence that life skills are integral to the development of professional self-efficacy among primary school teachers. Teachers who possess well-developed life skills are more likely to feel capable in performing complex teaching tasks, managing classrooms, and engaging students effectively. This supports existing literature emphasizing the importance of emotional resilience, critical thinking, and interpersonal communication in teaching (Martin & Mulvihill, 2019; Pangaribuan et al., 2022).

One of the most striking findings is the influence of professional development on both sets of skills. Teachers who engage in continuous learning report significantly higher self-efficacy and stronger life skills. This underscores the importance of institutional support for ongoing professional training that addresses not only pedagogical content but also psychological and social competencies.

Gender-specific findings also indicate that female teachers may integrate life skills more readily into their professional identity, particularly in areas such as empathy, communication, and student engagement. In contrast, male teachers may emphasize stress management and decision-making. This suggests that teacher training programs should consider gender-responsive strategies when designing interventions aimed at improving life skills and self-efficacy.

The significant differences found based on age and experience highlight that mature teachers develop stronger perceptions of competence, possibly due to accumulated classroom experience, reflective practice, and pedagogical adaptation. These findings suggest that novice teachers could benefit from mentoring programs that promote the development of both life skills and self-efficacy.

From a policy perspective, these findings emphasize the need to incorporate life skills education into teacher training curricula. Educational institutions and ministries of education should prioritize holistic teacher development by embedding modules on self-awareness, emotional regulation, communication, and problem-solving into both preservice and in-service programs.

In conclusion, the study affirms that life skills are not supplementary but fundamental to effective teaching. As such, enhancing life skills among primary school teachers is not only an individual concern but also a systemic necessity for improving educational quality. Strengthening these skills can have a ripple effect—enhancing teacher confidence, classroom effectiveness, and ultimately, student success.

Contribution Rate of the Researchers

We declare that the first author's contribution rate is 50%, and the second author's contribution rate is 50%.

Support and Acknowledgment

We would like to thank the BAP Coordination Unit of Anadolu University for supporting this research.

Statement of Conflict of Interest

The authors report no conflict of interest related to this study.



DOI: 10.18039/ajesi.1767675

The Effect of Turkish Language Course Planning Training Designed with Web Tools on Primary School Teachers' Digital Literacy and Competencies¹

Nazlı BURTAÇGİRAY², Pınar BULUT³

Date Submitted: 18.08.2025

Date Accepted: 25.12.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of Turkish course planning training designed with web-based tools on the digital literacy and digital competence of primary school teachers. To this aim, a single-group pre-test post-test quasi-experimental design was used in the application process of the study for data collection, analysis, and interpretation. The research was conducted during the fall semester of the 2023-2024 academic year. The study group consisted of 31 primary school teachers working in the Amasya province, Suluova district. The Digital Literacy Scale and the Digital Competency Scale for Educators were used as data collection instruments in the research. Descriptive statistics, the t-test for dependent samples, and the Wilcoxon signed-rank test were used in the analysis of the research data. The application process lasted a total of seven weeks; the pre-test was administered in the first week, and the post-test was administered in the last week. The experimental process was carried out online by the researcher herself for a total of 10 lessons over five weeks, two days a week. In each course, the Web 2.0 tool was first introduced, then related to the Turkish language course objectives, and finally, the material preparation process was demonstrated through practical application. After each course, the teachers created sample course content and shared it with the researcher. The analyses revealed a significant positive difference in the digital literacy and digital competence of primary school teachers after each course. Based on this result, it can be said that the Turkish language course planning training designed with web tools contributed to the development of primary school teachers' digital literacy and digital competence.

Keywords: Digital literacy, digital competence, Turkish language course, Web 2.0 tools

Cite: Burtacıray, N., & Bulut, P. (2026). The effect of Turkish language course planning training designed with web tools on primary school teachers' digital literacy and competencies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 55-84. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1767675>

¹ This study is derived from a part of the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

² Expert Teacher, Ministry of National Education, Türkiye, nazliburtacgiray@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-8747-2794>

³ (Corresponding author) Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Division of Primary Education, Türkiye, ptasdemir@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0709-855X>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Gazi University, dated 05.09.2023 and issue number 15.



DOI: 10.18039/ajesi.1767675

Web Araçlarıyla Tasarlanan Türkçe Dersi Planlama Eğitiminin Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ve Yeterliklerine Etkisi ¹

Nazlı BURTAÇGİRAY², Pınar BULUT³

Gönderim Tarihi: 18.08.2025

Kabul Tarihi: 25.12.2025

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı web araçlarını kullanarak tasarlanan Türkçe dersi planlama eğitiminin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarına ve dijital yeterliklerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın uygulama sürecinde, verilerin toplanması, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Amasya ili, Suluova ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 31 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak *Dijital Okuryazarlık Ölçeği* ve *Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Bağımlı Örneklem t Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Uygulama süreci toplam yedi hafta sürmüştür; ilk hafta ön test, son hafta ise son test uygulanmıştır. Deneysel işlem, haftada iki gün olacak şekilde beş hafta boyunca toplam 10 ders şeklinde gerçekleştirilmiş ve çevrim içi olarak araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Her derste önce Web 2.0 aracının tanıtımı yapılmış, sonra Türkçe dersi kazanımıyla ilişkilendirilmiş ve daha sonra materyal hazırlama süreci uygulamalı olarak gösterilmiştir. Ders sonrası öğretmenler örnek ders içerikleri yaparak araştırmacıyla paylaşmışlardır. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarında ve dijital yeterliklerinde uygulama sonrasında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak web araçlarıyla tasarlanan Türkçe dersi planlama eğitiminin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının ve dijital yeterliklerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Dijital okuryazarlık, dijital yeterlik, Türkçe dersi, Web 2.0 araçları

Atıf: Burtacıray, N. ve Bulut, P. (2026). Web araçlarıyla tasarlanan Türkçe dersi planlama eğitiminin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve yeterliklerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 55-84. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1767675>

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye, nazliburtacgiray@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-8747-2794>

³ (Sorumlu Yazar), Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, ptasdemir@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0709-855X>

⁴ Bu çalışma Gazi Üniversitesi'nin 05.09.2023 tarih ve 15 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Bilim ve teknolojide gerçekleşen yenilikler insan yaşamının her anını etkilemekte, eğitim ise bu gelişim ve değişimden etkilenen en temel alanların başında gelmektedir. Dijital bilgi çağı olarak nitelenen günümüzde eğitim ve öğretim ortamlarının kendini güncellemesi, yenilemesi ve değişime ayak uydurması elzem bir durum oluşturmaktadır. Buna paralel olarak eğitim paradigmalarının dijitalleşmeye uyum sağlamasının, öğretim ortamlarının çeşitlilik ve dönüşüm içermesinin de kaçınılmaz olduğu görülmektedir (Yalap ve Gazioğlu, 2023). Dolayısıyla toplum içerisinde etkin bir şekilde yer alabilmek için çeşitli dijital yeterliklere sahip olabilmenin temel bir gereksinim olarak görülmesi önem arz etmektedir (Gilster, 1997).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi, eğitim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına, ayrıca öğretim yöntemlerinin ve öğrenme ortamlarının dijital ortamlara aktarılmasına ön ayak olmuştur (Aslan-Öztezcan, 2024, s.17). Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geçmişten günümüze değin birçok planlama ve uygulama yapılmaktadır. Fatih (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi, Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA), ÖBA öğretmen portalı, Deneyap Teknoloji Atölyeleri, TEKNOFEST, Üniversitelerde Dijital Dönüşüm Projesi, dijital e-sınav merkezleri gibi pek çok dijital araç ve uygulamalar sayesinde dijital yeterliklerin geliştirilmesi ve ölçülmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Köksal ve Canlı, 2024; Yalap ve Gazioğlu, 2023). 2024 yılında da Türkiye’de öğretim müfredatında köklü bir değişikliğe gidilmiş ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yürürlüğe girerek programa yansıtılmıştır. Bu modelde bilim ve teknolojinin hem üretici hem de yönetici konumunda olan, dijital yetkinliğe sahip bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği belirtilmekte ve eğitimin teknolojiyle bütünleştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024). Görüldüğü üzere, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde de dijitalleşmeye atıfta bulunmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde, eğitim-öğretim süreçlerinde çeşitli dijital materyallere ve farklı içeriklere yer verilmesinin gerektiği söylenebilir.

Teknolojik ilerlemelerin dijitalleşmeyi eğitim ortamlarına taşımasının doğal bir sonucu olarak web tabanlı, web destekli öğrenme biçimleri ortaya çıkmış ve eğitim-öğretim ortamlarında önemli bir bileşen haline gelmiştir. Okul derslerinin web kullanılarak zenginleştirilmesi şeklindeki eğitim Web Tabanlı Öğretim (WTÖ) olarak adlandırılmaktadır (Karadeniz ve Akpınar, 2015; Kaya, 2002). Epçaçan ve Paçalı’ya (2022, s.16) göre de WTÖ, eğitim ve öğretim ortamlarında teknolojik araç ve gereçlerle gerçekleştirilen çalışmaların bütünüdür. Bu yönüyle WTÖ, eğitim-öğretime internetin ve bilgisayarın katılmasıyla gelişen ortamların bir uzanımı olarak düşünülebilir. (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021). Amacı anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturmaktır ve bunu yaparken de web üzerindeki kaynaklar kullanılır (Kesici-Taş ve Güner, 2024). “Her zaman her yerde eğitim” anlayışından yola çıkarak öğrencilerin kendi öğrenme yolculuklarını keşfederek bulmalarına yardımcı olurken, öğrenme deneyimlerini de zenginleştirerek katılımcı öğrenme sürecini teşvik etmektedir (Aslan-Öztezcan, 2024, s. 22). Ayrıca bağımsız bir öğrenme ortamı oluşturması, sınıf atmosferine destek olması ve çeşitli zekâ türlerine uygun ortamlar sağlaması da bu doğrultuda WTÖ’yü eğitimin önemli bir parçası haline getirmiştir (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021).

Eğitimde yaşanan bu dijital dönüşümün, kullanılan ders materyalleri ve öğretim tekniklerine kadar pek çok alanda köklü değişiklikler oluşturması neticesinde dijital araçlar ile Web 2.0 tabanlı teknolojiler eğitim süreçlerine katkı sağlamıştır (Arı, 2025). Dijital pano, Web 2.0, 3D, sanal ve artırılmış gerçeklik, e-kitap, yapay zekâ vb. web teknolojileri öğretim ortamlarını zenginleştirip desteklemeye başlamıştır. Bu dijital araçlardan biri de web araçlarıdır. İhtiyaç duyulan zamanda ve yerde bilgiye daha kolay, hızlı erişim imkânı sunan (Grosbeck,

2009), bireylerin kendi içeriklerini oluşturup kullanabilmelerini sağlayan araçlardan birisi olan Web 2.0 araçları dikkat çekmiş ve öğretimi çeşitlendirmiştir. Bireylere interaktif öğrenme imkânları sunması, zamana ve mekâna bağlı kalmadan öğrenmeye ve içerik tasarımı imkân vermesi Web 2.0 araçlarını hem geçmişte hem de günümüzde etkili hale getirmiştir (Çelik, 2021). Bu araçlar bütün derslere uyarlanabilmekte, öğretmenler ve öğrenciler ihtiyaçlarına göre bunlardan hem okul dışında hem de okul içinde faydalanabilmektedir. Öğrenci merkezli olmasından kaynaklı öğrencilere kendi hızlarına eşdeğer öğrenme imkânı sağlarken, öğretmenlere de geri dönüt verme bakımından değerlendirme yapmaları konusunda yardımcı olmaktadır (Özerbaş ve Akın-Mart, 2017). Öğrencilerin kendi içeriklerini üretebilmelerine, işbirliği içinde çalışabilmelerine olanak sunması ve arayüz çeşitliliği sayesinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilmesi gibi avantajlar sunmakta; bu doğrultuda dijital çağda birer teknoloji okuryazarı olabilmeye de katkı sağlamaktadır (Elmas ve Geban, 2012).

Web 2.0 araçları matematik, fen bilimleri gibi derslerde daha çok kullanılıyor gibi algılansa da sözel derslerde de etkili bir şekilde kullanıldığı ve bu derslerden biri olan Türkçe dersinde de bu araçların etkisinin olduğu gözlenmektedir. Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden faydalanılarak öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri geliştirilmekte ve bu bakımdan Türkçe dersi bir bilgi dersi olmanın ötesinde bir beceri dersi olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayan uygulamalı etkinlikler önem arz etmektedir (Güneyli, 2007, s.2). Akçay ve Şahin'e (2012) göre bu becerilerin aynı ders içerisinde kazandırılması zordur fakat bu zorlukları giderebilmek için içerisinde yer aldığımız çağın teknolojik gelişmelerinden faydalanmak gerekmektedir. Bunun yanı sıra Web 2.0 araçları öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve performanslarını etkili bir şekilde güçlendirme yetisine sahiptir (Yaşar-Sağlık ve Yıldız, 2021). Ayrıca Web 2.0 araçlarının Türkçe dersinde öğretmenler tarafından kullanılması öğrenme sürecini daha etkileşimli ve öğrenci merkezli hale getirmekte, öğrenme ortamlarını zenginleştirmekte ve bu yönüyle de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını desteklemektedir (Türkben ve Alptekin, 2023).

Tüm bu sebeplerle literatürde hem yabancı dil olarak hem de Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Ateşli ve Yıldız, 2022; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Balcı ve Ergün, 2025; Başaran ve Kılınçarslan, 2021; Batıbay, 2019; Bay ve Bademci, 2022; Genç Ersoy ve Ersoy, 2021; Gücükoğlu ve Türker, 2015; İnal ve Arslanbaş, 2021; Kamar ve İnce, 2023; Karaca ve Özenç, 2025; Keskin, 2021; Özdemir, 2017; Yaşar- Sağlık, 2022; Yazar, 2019; Yılmaz vd., 2022). Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen Türkçe ders tasarımlarının incelendiği araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin (Kolcubaşı, 2023), yazmaya yönelik tutumlarının (Baki ve Feyzioğlu, 2017), akademik başarılarının (Karaca ve Özenç, 2025; Keskin, 2021), yazma becerilerinin (Balcı ve Ergün, 2025; Gaya ve Özenç, 2025), motivasyonlarının (Mete ve Batıbay, 2019), ilkokuma yazma becerilerinin (Başaran ve Kılınçarslan, 2021), Türkçe dersine yönelik tutumlarının (Kamar ve İnce, 2023; Karaca ve Özenç, 2025), akıcı okuma becerilerinin ve kelime bilgisinin (Yaşar-Sağlık, 2022) üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, değişen eğitim teknolojilerinin Türkçe dersine de aktarılması yönünde eğitimcilere yol göstermektedir.

Günümüz öğrencilerinin öğrenme deneyimlerinin çeşitlilik içermesi ve teknolojiyle bütünleşmesinin onların geleceğe hazırlanmalarına ve öğrenme yolculuklarına olumlu katkılar sunacağı düşünülmektedir. Aytan ve Başal'a (2015) göre de modern teknolojiler olarak nitelendirilen Web 2.0 araçları, öğretim ortamlarına bilinçli ve planlı olarak entegre edildiğinde öğrencilere geniş öğrenme fırsatları sunarak onların motivasyonunu artırma açısından büyük

bir potansiyele sahiptir. Bu teknolojileri eğitim-öğretim ortamlarına uyarlayıp çeşitlendirecek olan kişiler ise eğitimin en önemli sac ayağını oluşturan öğretmenlerdir.

Eğitimin dijitalleşmesi sürecinde “Öğrenmeyi sağlayan ve dijital öğrenmeyi gerçekleştirecek baş aktörler olan öğretmenler bu süreçle nasıl başa çıkmaktadır?”, “Dijital çağa gözlerini açan günümüz öğrencilerini eğiten öğretmenler dijitalleşmenin karşısında ne kadar yeterlidir?” ve “Öğretmenler teknolojiyle bütünleşen ders planlamalarını nasıl yapmalıdır?” soruları akıllara gelmekte ve bu soruların yanıtları üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Bakaç ve Özen’e (2017) göre, içinde bulunduğumuz dönemin ihtiyaçlarına göre şekillenip yenilenen eğitim-öğretim programları öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanmalarını gerektirmekte ve öğretmenlerin çeşitli yeterlikler bakımından gelişmiş olmaları önem arz etmektedir. Bu yeterlikler sadece iyi bir bilgisayar kullanma becerisiyle sınırlı kalmamalı, doğru teknolojik kaynaklardan bilgiye ulaşma, elde edilen bilgiyi anlamlandırarak etkili bir şekilde kullanma ve özgün yeni dijital içerikler üretebilme becerilerini de kapsamakta, Destebaşı’nın (2016) da belirttiği gibi bu süreçte çeşitli okuryazarlık becerilerine sahip olmak artık zorunluluk haline gelmektedir. Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesine ilişkin atılan adımlar sonucunda dijital okuryazarlık becerileri önem kazanmış ve bu okuryazarlık türünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar dikkat çekmiştir (Baki, 2022; Khalid vd., 2015).

Martin (2006), dijital okuryazarlığı bireylerin dijital içerikli araçları tanıma, onlara erişme, kullanma, öğrendiklerini bütünleştirme, değerlendirme, analiz ve sentezleme becerilerini kullanarak yeni bilgi üretme süreci olarak tanımlamıştır. Avrupa Birliği Komisyonu, pek çok alanla ilişkilendirilip çeşitli bilgi, beceri ve tutumları kapsayan dijital okuryazarlığın bireylere kazandırılmasında hem öğrencilere rol model olmaları hem de süreci yönetebilecek en donanımlı kişiler olmaları açısından en önemli figür olarak öğretmenleri görmektedir (Redecker, 2017; Toker vd., 2021).

Literatürdeki bazı çalışmalarda dijital okuryazarlık becerisi açısından öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta veya yüksek olduğu görülmekte ve bu okuryazarlığın artırılması için öğretmenlere yönelik gelişim programlarının gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Başaran ve Kılınçarslan, 2021; Cote ve Milliner, 2018; Gökbulut vd., 2021; Kalıncol ve Anılan, 2023; Keskin ve Küçük, 2021; Orakova vd., 2024; Sarıkaya, 2024). Bu araştırmalar neticesinde öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının nasıl geliştirilebileceği üzerinde düşünülmeli ve bu sorulara cevap aranmasının gerekli olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi pek çok farklı araçla yapılabilir. Bu çalışmada da web araçları yoluyla sınıf öğretmenlerinin dijital yetkinlik ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama yapılmıştır. Uygulama süreci Türkçe dersi kazanımları ile gerçekleştirilmiştir. Çünkü Türkçe sıradan bir ders değil, esasında dil becerilerinin kazanıldığı ve geliştirildiği bir derstir. Anlama ve anlatmaya dayalı dil becerileri diğer derslerde gerçekleştirilecek etkinliklerin de anahtar becerileridir. Çünkü dil, bilişsel gelişimde belirleyici bir role sahiptir. Dil, bilgiyi anlamamanın, ifade ve inşa etmenin en önemli aracıdır.

Dijital çağ olarak nitelenen günümüzde eğitim ve öğretim ortamlarında teknolojinin kullanımı ve teknoloji vasıtasıyla gerçekleşecek olan etkili bir öğretimin temeli olan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) (Technological Pedagogical Content Knowledge- TPACK) gündeme gelmiştir (Canbazoğlu Bilici ve Yamak, 2014). Temeli Shulman (1986; akt: Mishra ve Koehler, 2006) tarafından atılan pedagojik alan bilgisine teknoloji bilgisi de dahil edilerek Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli oluşturulmuştur. TPAB, teknoloji, müfredat içeriği ve pedagojik yaklaşımlar arasındaki iletişime dikkat çekerek öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini harmanlayarak disiplin temelli öğretim yapmalarını gösteren bir yaklaşımdır

(Harris vd., 2009). TPAB modeli Teknoloji Bilgisi (TB), Pedagojik Bilgi (PB) ve Alan Bilgisi (AB) olmak üzere üç temel boyut içermektedir. Bu üç boyutun birbirleriyle etkileşimi sonucunda pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi olmak üzere alt boyutlar ortaya çıkmıştır (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006). TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi öğretime entegre etmek için hangi bilgilere sahip olmaları gerektiğini ve bu bilgi türünün nasıl geliştirilebileceği hakkında kafa yormaları için yararlı bir çerçevedir (Schmidt vd., 2009). Öğretmenlerin bu beceriyi kullanabilmeleri dijital okuryazarlık ve yeterlikleri ile de ilgilidir.

Eğitimde dijitalleşmenin artmasıyla birlikte, öğretmenlerin yalnızca dijital okuryazarlık değil, aynı zamanda dijital yeterlik becerilerine de sahip olmaları önem arz etmektedir. Dijital yeterlik, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) ve medyanın kullanılarak, bilginin yönetilmesi, iletişim kurma, problem çözme, içerik oluşturma, paylaşma ve bu süreçleri gerçekleştirebilmek için kişide olması gereken bilgi, beceri, tutum, strateji ve yetenekleri içermektedir (Ferrari, 2012). 2006 yılında Avrupa’da yayınlanan rapora göre hayat boyu öğrenme çerçevesinde sekiz anahtar yetkinlikten bir tanesi olan dijital yeterlik, günlük ortamlarda, kişisel ve sosyal yaşamda, iş ortamında BİT hakkında sağlam bir anlayış ve bilgi, ayrıca eleştirel bir kullanım gerektirmektedir (EC, 2006). Son yıllarda eğitim sistemlerinin müfredatlarında dijital yeterlik becerilerinin geliştirilmesine giderek daha çok önem verilmekte ve araştırmacılar arasında da dijital yeterlik ve BİT alanlarına ilgi artmaktadır (Al Khateeb, 2017; Selimi ve Üseini, 2019).

Bilimsel literatür uzun zamandır okuryazarlık kavramını daha geniş bir perspektif ile ele almakta ve her disipline ya da alana yönelik farklı okuryazarlık tanımları yapılmaktadır. Günümüzde okuryazarlık bir dile ait yazılı semboller seslendirme olan okumanın ötesine geçmekte ve ait olduğu alana ilişkin bilgiye erişme, onu alma, kullanma biçimlerinde karşımıza çıkmaktadır. Dijitalleşme ile ilgili olarak da dijital okuryazarlık kavramı bu çalışmanın önemli bir değişkenidir. Ancak literatürde dijital okuryazarlık ve dijital yeterlik kavramlarının çoğu kez birbirlerinin yerine kullanıldığı çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır. Krumsvik (2008), dijital okuryazarlığın uluslararası düzeyde daha yaygın olarak yer aldığını, buna karşılık dijital yeterliğin İskandinav ülkelerinde eğitim alanında daha çok benimsendiğini belirtmektedir. Bu durumun sebebini ise “yeterlik” kavramının İskandinav İngilizcesinde, geleneksel İngilizceye göre daha kapsamlı ve bütüncül bir anlam ifade etmesine bağlamaktadır. Gallardo vd. (2015) dijital yeterlik ve dijital okuryazarlığın arasındaki ayrımı Şekil 1’deki gibi özetlemiştir.

Şekil 1*Dijital yeterlik ve dijital okuryazarlık arasındaki farklar, (Gallardo vd., 2015)*

Dijital Yeterlik	Dijital Okuryazarlık
Dijital çağın istihdam edilebilirlik ihtiyacı	Dijital çağda değişen öğrenme paradigmasının kavramsallaştırılması
Kelime işlem ve e-posta gibi bilgisayar uygulamaları ile ilgili beceri anlamı	Öğrenme ve iletişime yönelik yaklaşımlar
Çalışma, eğlence ve eğitim için dijital teknolojilerin uygulanmasında gerekli olan yetenekler seti	Görüntüler, kelimeler ve seslerden oluşan bir kültürde anlamı anlamak, üretmek ve müzakere etmek için dijital çağda gereken anlayışlar seti
Dijital çağda insanların sahip olması gereken beceriler	Bireylerin ilk olarak hayatta kalmalarını ve ikinci olarak elektronik karşılaşmalarında daha etkili olabilmelerini sağlayacak beceriler, farkındalıklar ve anlayışların var olduğu varsayımı
Başkalarıyla iletişim kurma ve tüm ortamlarda çok çeşitli metinlere cevap verme becerileri	Teknik-uygulamalı, bilişsel ve duygusal-sosyal becerilerin birleşimi
Bilgi, beceri ve yeterlik olmak üzere üç kategoriye kapsayan yetenekler: BİT uygulayıcı becerileri, BİT kullanıcı becerileri ve elektronik iş becerileri	Farkındalık, güven, değerlendirme, yansıtma, uyum ve dijital çağın zorluklarıyla başa çıkma isteği süreçleri
Gözlenebilir sonuçlar için bilgi, beceri ve tutumları uygulama becerisi, dereceli puanlama anahtarları ile ölçülebilir performans	Bilgisayar aracılığıyla sunulan çeşitli formatlardaki bilgileri anlama ve kullanma becerisi
Bilgi Toplumu Teknolojilerinin çalışma, eğlence ve iletişim için eleştirel ve güvenli kullanımı	Kullanıcıların dijital ortamda etkili bir şekilde çalışabilmeleri için ihtiyaç duydukları karmaşık bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal beceriler
Temel beceriler ile desteklenir: Bilgiyi almak, değerlendirmek, saklamak, üretmek, sunmak, değiş tokuş etmek, internet aracılığıyla iletişim kurmak ve ortak ağlara katılmak için bilgisayar kullanmak	Dijital araçları uygun şekilde kullanma ve bu süreci yansıtma konusunda farkındalık, tutum ve alt beceriler

Şekil 1’de görüldüğü üzere dijital yeterlik ve dijital okuryazarlığın birbirinden farklı kavramlar olduğu görülmektedir. Dijital yeterliğin daha çok teknik boyuta odaklanan tek boyutlu bir kavramı belirttiği, diğer yandan ise dijital okuryazarlığın daha geniş kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram olduğu görülmektedir (Bayrakçı, 2020, s.20). Bu iki kavramın birbirini tamamladığını söylemenin doğru olacağı düşünülmekte, aynı zamanda farklı boyutlara odaklandıkları için de eğitim araştırmalarında ve öğretim süreçlerinde ayrı ayrı olarak ele alınmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada da yapılan uygulamanın, öğretmenlerin hem dijital okuryazarlık hem de dijital yeterlik becerilerine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde dijital araçlar birçok hizmette kullanılmakta ve meslek gruplarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve dijital yeterliklerinin belirli seviyelerde olması beklenmektedir. Öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin yüksek olmasının, öğrencilerinin de dijital okuryazarlığı ve dijital yeterliği yüksek bireyler olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durum geçtiğimiz yıllarda yaşanan Covid-19 döneminde de kendini göstermiştir. Gerçekleştirilen çevrim içi ortamdaki dersler dijital cihazlar ve materyaller kullanılarak uzaktan öğretimle devam

etmiş ve bu süreçte öğretmenlerin dijital cihazlarla öğretim yaparken sorunlar yaşadıkları, dijital materyalleri kullanırken de zorlandıkları görülmüştür (Erbaş, 2021).

Eğitmcilerin gelişen çağa ve teknolojiye ayak uyduran bir bakış açısıyla ders içeriklerini oluşturabilmeleri ve akabinde eğitim öğretim ortamlarını da ihtiyaca göre düzenleyip etkili hale getirebilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretme ve öğrenme ortamlarında web araçlarından faydalanılması için öğretmenlerin dijital içerik geliştirme becerilerinin yanında teknolojiye yönelik tutum ve temel bilgilerinin de belirli bir düzeyde olması gerektiği söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin dijital yeterlik ve okuryazarlıklarını geliştirmesi onların profesyonel anlamda becerilerini artırırken öğrencilerinin de dijitalleşmenin karşısında daha donanımlı bireyler olmalarını sağlayacak ve destekleyecektir. Ortaya çıkan bu gereklilikler araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bu araştırma, uygulama süreci Türkçe ders programından seçilen dört dil becerisi üzerinde yapılandırılan kazanımlara odaklanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Türkçe dersine ve dolayısıyla dersin öğretim programlarındaki kazanımlara odaklanmanın bazı gerekçeleri bulunmaktadır. Öncelikle Türkçe dersinin etkili bir şekilde öğretimi için teknolojinin entegrasyonu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak ve çağın gerekliliklerine uygun bir eğitim ortamı oluşturacaktır. Önal ve Maden de (2020) çevrim içi dil eğitimi çalışmalarının öğrencilerin dil becerilerine yönelik alışkanlıkları üzerinde etkili olabileceğini belirterek Türkçe derslerinde çeşitli Web 2.0 araçlarının kullanılmasının faydalı olacağını vurgulamıştır. Bu noktadan hareketle öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenler bu araçlardan faydalanabilir, bunlarla ders planları oluşturabilir ve sınıflarında uygulayabilir. Bunun yanında Türkçe dersi bir ders olmanın ötesinde bir beceri alanıdır. Kişinin etkili bir iletişim kurabilmesi ve sonraki öğrenmelerinde araç olarak kullanmak zorunda olduğu dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsar. Bu beceriler bir dersin temel becerileri olmanın yanında hem öğretmenler hem de öğrenciler için diğer derslerin temeli olarak bilgiyi alma, onu anlama ve yeni anlamlar inşa etmelerini sağlayacak temel beceriler alanıdır. Bu nedenle Türkçe dersinden kazanımlar seçerek yapılan bu çalışma, bir derse değil, öğretmenlerin genel becerilerine hizmet edecek ve onları geliştirecek bir içerik sunmaktadır. Bu yolla elde edilecek kazanımların etkisi bir ders bağlamından çok genel bir beceri alanına katkı sunmaktadır. Dijital dönüşümün yaşandığı eğitim-öğretim ortamlarında eğitimcilerin sahip olduğu beceriler ve tutumlar dijital yerliler olarak adlandırılan öğrencilerin (Prensky, 2001) nitelikli dijital okuryazar olmalarında, etkili eğitimin sağlanmasında önemli görülmektedir (Fidan ve Cura-Yeleğen, 2022). Bu bağlamda dijital araçların desteklediği bir eğitim öğretim sisteminin öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri kazanma ve onların dijital bilgi çağı dünyasına hazırlanmaları açısından da gerekli olduğu söylenebilir.

Bu araştırma, öğretmenlere yönelik web tabanlı eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiğine dair kanıtlar sunarak, eğitimde sürekli mesleki gelişim fırsatlarının önemini de vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar da web tabanlı eğitimin katılımcıların dijital okuryazarlıklarını (Anisimova, 2020; Baki, 2022; Çetin, 2021) ve dijital yeterliklerini (Çebi ve Reisoğlu, 2019; Hellaç-Aksu ve Reisoğlu, 2023; Olpak, 2023; Reisoğlu ve Çebi, 2020) artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca incelenen bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının ve dijital yeterliklerinin artırılması için birtakım meslekî gelişim uygulamalarının önemli olduğu da görülmektedir. Dijital okuryazarlık ve yeterlik alanlarında öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmaların daha çok düzey belirleme, tutum ve yeterliklerin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek amacıyla yapıldığı görülmektedir (Althubyani, 2024; Cote ve Milliner, 2018; Dashtestani ve

Hojatpanas, 2020; Dias-Trindade ve Moreira, 2020; Fidan ve Cura-Yeleğen, 2022; Gümüş ve Kukul, 2023; Hellaç-Aksu ve Reisoğlu, 2023; Kalinkol ve Anılan, 2023; Karakuş ve Ocak, 2019; Keskin ve Küçük, 2021; Keskin ve Yazar, 2015; Kuş ve Mert, 2024; Orakova vd., 2024; Özalp, 2022; Sarıkaya, 2024; Spiteri ve Rundgren, 2017). Bu araştırmanın sınıf öğretmenleriyle yürütülmüş deneysel bir çalışma olması, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve dijital yeterlik gelişimlerine etkisini ortaya koyması açısından literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada “Web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitiminin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarına ve dijital yeterliklerine etkisi nedir?” sorusuna aşağıdaki alt problemler çerçevesinde cevap aranmıştır.

1. Web Tabanlı Türkçe Dersi Planlama Eğitimi öncesi ve sonrasında sınıf öğretmenlerinin “Dijital Okuryazarlık” düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Web Tabanlı Türkçe Dersi Planlama Eğitimi öncesi ve sonrasında sınıf öğretmenlerinin “Dijital Yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitiminin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarına ve dijital yeterliklerine etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nicel yöntemle geliştirilmiş olup deneysel bir çalışmadır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden biri olan, tek gruplu ön test- son test deseni kullanılmış ve Web Tabanlı Türkçe Dersi Planlama Eğitiminin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve dijital yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deneysel işlem yedi haftada tamamlanmıştır. Web Tabanlı Türkçe Dersi Planlama Eğitimi, çevrim içi uygulama olan Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllülük esasıyla çalışmada olmaları ve çalışmanın yapıldığı dönemde halihazırda aktif olarak çalışmalarını sebebiyle öğretmenlerle görüşülerek herkesin katılabileceği saat ve günler üzerinde bir planlama yapılmış ve bu nedenlerden dolayı uygulama süreci yüz yüze değil, çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okullarda aktif olarak görev yapmakta olan 31 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Amasya'nın merkez ve Suluova ilçesinde görev yapan farklı kıdeme ve okuttuğu sınıf düzeyine sahip gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmacı, öncesinde Amasya il merkezindeki beş ilkokul ve Suluova ilçesindeki tüm ilkokullara giderek sınıf öğretmenlerine ve okul müdürlerine araştırma hakkında ön bilgi vermiştir. Katılımcıların seçiminde “daha önce web tabanlı /web araçlarının kullanıldığı yüz yüze ya da çevrim içi herhangi bir eğitime katılmamış olmak” ölçütü dikkate alınarak ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların %64,52'sini (20 kişi) “kadın” ve %35,48'ini (11 kişi) “erkek” öğretmenler oluşturmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %48,39'u (15 kişi) 31-39 yaş aralığında, %45,16'sı (14 kişi) 40-49 yaş aralığında ve %6,45'i (2 kişi) ise 50 yaş ve üzerinde

yer almaktadır. Katılımcıların %9,68'i (3 kişi) 6-10 yıl, %29,03'ü (9 kişi) 11-15 yıl, %35,48'i (11 kişi) 16-20 yıl, %19,35'i (6 kişi) 21-25 yıl ve %6,45'i (2 kişi) ise 26 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflara göre dağılımı incelendiğinde, %29,03'ü (9 kişi) 1. sınıf, %22,58'i (7 kişi) 2. sınıf, %32,26'sı (10 kişi) 3. sınıf ve %16,13'ü (5 kişi) ise 4. sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin %67,74'ü (21 kişi) "lisans", %32,26'sı (10 kişi) "lisansüstü" mezunudur.

Çalışmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenleriyle iletişime geçilerek uygulamaya katılım durumları teyit edilmiştir. Katılım durumları kesinleşen 33 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Eğitim öncesinde iki sınıf öğretmeni çeşitli nedenlerle eğitime katılamayacağını bildirmiş, en nihayetinde eğitim 11 erkek, 20 kadın olmak üzere toplam 31 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri kişisel bilgi formu, *Dijital Okuryazarlık Ölçeği* ve *Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği* ile toplanmıştır. Bu ölçekler deneysel uygulama süreci öncesinde ön test olarak, basılı, yüz yüze, bireysel olarak araştırmacı tarafından toplanmış ve analiz edilmiştir. Deneysel uygulama sonrasında da aynı koşullarda aynı ölçekler son test olarak da uygulanmıştır. Ölçeklerin özelliklerine bakıldığında;

Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Ng (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek Üstündağ vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 10 maddeden oluşan bu ölçekte maddeler, (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) ne katılıyorum ne katılmıyorum, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde sıralanmış ve 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. 10, ölçekten alınabilecek en düşük, 50 ise en yüksek puandır. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa kat sayısı 0,86'dır. Ölçek sınıf öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını ölçen "Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" (Arslan, 2025) isimli yüksek lisans tezinde, Kalıncol ve Anılan (2023) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi" isimli sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda da kullanılmıştır.

Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği: Redecker tarafından 2017 yılında geliştirilen ve Toker vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan eğitimcilerin dijital yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan ölçek 22 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. Toker vd. (2021) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin uyum indeksi değerleri $\chi^2= 1387.40$, $sd=190$, $RMSEA=.043$, $RMR=.038$, $CFI=.98$, $GFI=.96$, ölçeğin iç tutarlığı için Cronbach Alfa değeri 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerine verilen cevaplar 0 ila 4 puan arasında değerler almaktadır. Hem ölçeğin toplam puanı için hem de ölçeğin her alt boyutu için ayrı ayrı hesaplama yapılabilmektedir. Ölçekte tersten kodlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında yeterlik seviyelerine göre elde edilen puanlardan *Başlangıç (A1)*, *Kâşif (A2)*, *Bütünleştirici (B1)*, *Uzman (B2)*, *Lider (C1)* ve *Öncü (C2)* şeklinde sınıflama yapılmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın işleyişi Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Uygulama Süreci ve İlişkili Veri Toplama Araçları

Uygulama Öncesi Süreç	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası Süreç
Dijital Okuryazarlık Ölçeği (Ön test)	Zoom platformu üzerinden çevrim içi web araçları kullanılarak Türkçe Dersi Planlama Eğitimi	Dijital Okuryazarlık Ölçeği (Son test)
Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği (Ön test)	Sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanan uygulamaların incelenmesi ve dönüt verilmesi	Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği (Son test)

Araştırmada kullanılan ve Türkçe dersi ile ilgili eğitimi verilen uygulamalar ve süreç Tablo 2’ de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Haftalık Ders Süreçleri Uygulama Tablosu

İlgili Hafta	Dersin Günü	Dersin İşleyişi	Web 2.0 Aracı
1.Hafta		Ön test	
2.Hafta	Pazartesi	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Wordwall
	Çarşamba	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Learningapps
3.Hafta	Pazartesi	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Padlet
	Çarşamba	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Educaplay
4.Hafta	Pazartesi	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Voki
	Çarşamba	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Quizizz
5. Hafta	Pazartesi	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Edpuzzle
	Çarşamba	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Nearpod
6. Hafta	Pazartesi	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Storyjumper
	Çarşamba	Web 2.0 aracının tanıtımı, kazanımla ilişkilendirme, uygulamalı gösterimi	Canva
7. Hafta		Son test	

Araştırmada ilk hafta ön test uygulanmış, ikinci haftadan altıncı haftaya kadar haftada iki gün (pazartesi ve çarşamba günleri) deneysel işlem süreci devam etmiş, yedinci hafta ise son test yapılmıştır. Bu araştırma Tablo 2'de belirtilen web araçları ile sınırlıdır. Bu araçların seçilmesinin nedeni öğretmenlerle uygulama öncesinde yapılan tanışma etkinliğinde onlara hangi web araçlarını bildikleri/kullanabildikleri sorulmuş ve onların kullanmadığı araçlar araştırmaya dahil edilmiştir. Bunu yapmanın altında yatan gerekçe ise araştırmanın uygulama süresince verilen eğitimin öğretmenlerin ilk defa karşılaşacakları araçlarla olmasını sağlamak, eğer son testlerde anlamlı bir farklılık oluyorsa bu farklılığın, bu eğitimden kaynaklı olduğunu ortaya koymaktır.

Her derste önce Web 2.0 aracı tanıtılmış, ardından Türkçe dersi kazanımıyla ilişkilendirilmesi açıklanmış ve daha sonra materyal hazırlama süreci uygulamalı olarak gösterilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden sonraki derse kadar Türkçe dersi öğretim programından dil becerilerinden birine odaklanıp istedikleri bir kazanımı seçerek içerik oluşturmaları istenmiştir. Ders bitiminden sonra öğretmenler hazırladıkları örnek ders içeriklerini araştırmacıyla paylaşmışlardır. Araştırmacı, hazırlanan ders içerikleriyle ilgili öğretmenlere geri dönüt vermiştir. Araştırmada yer verilen Türkçe dersi becerileri ve kazanımları, ilgili Web 2.0 aracıyla birlikte Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.*Haftalık Beceri ve Kazanım Tablosu*

İlgili Hafta	Beceri Adı	Kazanım	Web 2.0 Aracı
1.Hafta		Ön test	
2.Hafta	T.1.4. Yazma	T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. T.1.4.5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar	Wordwall
	T.2.1. Dinleme/İzleme	T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. <i>Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltir.</i>	Learningapps
3.Hafta	T.4.3. Okuma/Anlama	T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.	Padlet
	T.1.3.Okuma/Okumaya Hazırlık	T.1.3.4. Basit ve kısa cümleleri okur. T.1.3.3. Hece ve kelimeleri okur. T.1.1.3. Soslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.	Educaplay
4.Hafta	T.3.2. Konuşma	T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.	Voki
	T.2.4. Yazma	T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	Quizizz
5. Hafta	T.3.1. Dinleme/İzleme	T.3.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	Edpuzzle
	T.3.3. Okuma/Söz varlığı	T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	Nearpod

Tablo 3.

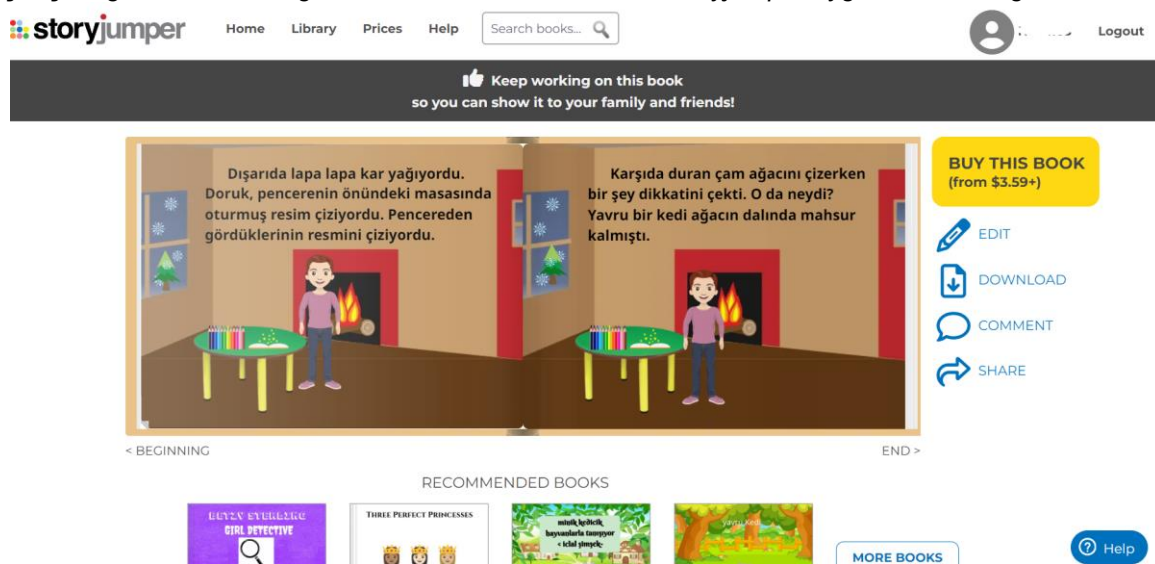
(Devam)

6. Hafta	T.3.4. Yazma	T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır. c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.
7. Hafta		Son test

Araştırmaya katılan öğretmenlerin web araçlarıyla oluşturdukları içeriklere ait iki görsel Şekil 2 ve 3'te gösterilmiştir.

Şekil 2.

Çalışma grubundaki bir öğretmen tarafından hazırlanan Storyjumper uygulaması örneği



Sınıf: 4. sınıf

Beceri Adı: T.4.4 Yazma

Kazanım: T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar.

Şekil 3.

Çalışma grubundaki bir öğretmen tarafından hazırlanan Padlet uygulaması örneği



Sınıf: 3. sınıf

Beceri Adı: T.3.3 Okuma/ Anlama

Kazanım: T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde hangi istatistiklerin yapılacağına karar verebilmek için öncelikle normal dağılım durumu incelenmiş ve bu amaçla ilk olarak Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği (EİDYÖ) ve alt boyutlarının analiz sonuçlarına bakıldığında bazı alt boyutların normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi gerekliliği doğmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının $[-1 \leq \dots \leq 1]$ aralığında yer alması, değişkenlerin normal dağıldığını gösterebilmekte, ayrıca bu katsayıların standart hataya oranının $[-1,96 < \dots < 1,96]$ değerleri arasında yer alması da normal dağılım için bir kriter olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 59). Bu sebeple verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan testlerin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında veri toplamak için iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler: “*Dijital Okuryazarlık Ölçeği*” ve “*Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği*” dir. Her iki ölçek de uyarlama ölçeklerdir. Araştırmanın “Veri Toplama Araçları” başlığı altında ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik bilgileri sunulmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin daha önce kullanmadıkları ve araştırmanın uygulama süresince eğitim almadıkları web araçları kullanılmıştır. Bu yolla araştırma sonucunda yaşanabilecek bir değişimin araştırmanın uygulama sürecinden kaynaklı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmacının Rolü

Çalışmanın deneysel işlem sürecini gerçekleştiren (ilk isim) araştırmacı bir devlet okulunda uzman sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı deneysel çalışmaya başlamadan önce üç ay süren, özel bir kurum tarafından düzenlenen, çevrim içi olarak gerçekleştirilen Web 2.0 araçlarının tanıtılıp, kullanımının öğretildiği uygulamalı bir öğretmen eğitime katılmış ve eğitim sonrasında üç adet katılım sertifikası almıştır. Bunun yanında araştırmacının Öğretmen Bilişim Ağında (ÖBA) katıldığı çeşitli dijital eğitimler de (Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanım Semineri 1, Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanım Semineri 2, Dijital Okuryazarlık Semineri) bulunmaktadır. Bu yönüyle araştırmacının bu çalışma kapsamında kullanılan web araçlarını kullanma bakımından yetkin olduğu ve bu araştırmayı yürütme noktasında da gerekli beceriye sahip olduğu söylenebilir.

Etik Konular

Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 05.09.2023 tarihli, 15 sayılı toplantısında görüşülmüş, çalışmanın etik ilkeler açısından uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında, elde edilen bulgular alt problemler çerçevesinde analiz edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitimi öncesi ve sonrası dijital okuryazarlık puanları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem t Testi bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular

	Uygulama	n	$\bar{X}$	ss	t	p	Etki Değeri (d)
Dijital Okuryazarlık	Ön Test	31	3,2387	,55478	-9,760	,000*	1,75
	Son Test	31	4,3161	,57509			

* p < ,05

Tablo 4 incelendiğinde uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulama öncesi Dijital Okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 3,23 olduğu görülmektedir. Dijital Okuryazarlık ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 1, en yüksek puanın 5 olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin uygulama öncesi dijital okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirtilebilir. Tablo 4'e göre uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulama sonrası Dijital Okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 4,31 olduğu görülmektedir. Dijital Okuryazarlık ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 1, en yüksek puanın 5 olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin uygulama sonrası dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4 incelendiğinde uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu ve bu farkın son test puanları lehine olduğu görülmüştür ($t(31) = -9,760$; $p < ,05$). Sınıf öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ölçeğinden uygulama öncesi almış olduğu puan ortalaması $\bar{X} = 3,23$ iken son test puan ortalaması ise $\bar{X} = 4,31$ olarak hesaplanmıştır. Dijital Okuryazarlık ölçeğinin genel sonucundaki etki değerinin ($d > 0,80$, $d = 1,75$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda Web Tabanlı Türkçe Dersi Planlama Eğitiminin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yükselmesinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dijital Yeterlik Düzeylerinin Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitimi öncesi ve sonrası Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeğinin tümünden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla hem Bağımlı Örneklem t Testi hem de Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmış ve bulgular sunulmuştur.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dijital Yeterlik Düzeylerinin Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular

	Uygulama	n	$\bar{X}$	ss	t	p	Etki Değeri (d)
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	Ön Test	31	1,0887	,59002	-9,167	,000*	2,14
	Son Test	31	2,3548	,85336			
Dijital Kaynaklar	Ön Test	31	1,4839	,73454	-7,404	,000*	1,59
	Son Test	31	2,6559	,79575			
Değerlendirme	Ön Test	31	1,2581	,54235	-6,896	,000*	1,92
	Son Test	31	2,3011	,84483			
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	Ön Test	31	1,2688	,64071	-7,889	,000*	1,99
	Son Test	31	2,5484	1,03117			
Dijital Yeterlik Genel Sonuç	Ön Test	31	1,2067	,46722	-9,306	,000*	2,57
	Son Test	31	2,4091	,84697			
		n	$\bar{X}$	ss	Z	p	Etki Değeri (d)
Öğretme ve Öğrenme	Ön Test	31	1,0323	,61149	-4,599	,000*	2,16
	Son Test	31	2,3548	1,02627			
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	Ön Test	31	1,2065	,65825	-4,790	,000*	1,70
	Son Test	31	2,3290	,98461			

* $p < ,05$

Tablo 5 incelendiğinde uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulama öncesi Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeğinden (EİDYÖ) aldıkları puan ortalamalarının $\bar{X} = 1,20$ olduğu görülmektedir. Ölçeğe ilişkin puanlama aralıklarına göre uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin DigCompEdu çerçevesine göre yetkinlik durumlarının *Kâşif (A2)* seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın 4 olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin uygulama öncesi dijital yeterlik düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ayrıca ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların 1,03 ile 1,48 arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin

DigCompEdu çerçevesine göre EİDYÖ alt faktörlerinden, “mesleğinde dijital becerilerin kullanımı, öğretme-öğrenme ve öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması” alanlarında *Başlangıç (A1)* yetkinlik durumunda oldukları, “dijital kaynaklar, değerlendirme ve öğrencilerin güçlendirilmesi” alanlarında ise *Kâşif (A2)* yetkinlik durumunda bulundukları saptanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin “dijital kaynaklar” alt boyutundan aldığı puanların orta düzeyde; “mesleğinde dijital becerilerin kullanımı”, “öğretme ve öğrenme”, “değerlendirme”, “öğrencilerin güçlendirilmesi” ve “öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması” alt boyutlarından aldıkları puanların ise düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin uygulama sonrası puan ortalamalarının $\bar{X} = 2,4091$ olduğu görülmektedir. Ölçeğe ilişkin puanlama aralıklarına göre uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin DigCompEdu çerçevesine göre yetkinlik durumlarının *Uzman (B2)* seviyesinde olduğu bulunmuştur. Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın ise 4 olması durumundan hareketle sınıf öğretmenlerinin uygulama sonrası dijital yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ayrıca ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların 2,30 ile 2,65 arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin DigCompEdu çerçevesine göre EİDYÖ alt faktörlerinden, “mesleğinde dijital becerilerin kullanımı”, “öğretme ve öğrenme”, “değerlendirme” ve “öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması” alanlarında *Bütünleştirici (B1)* seviyesinde oldukları bulunmuştur. “Dijital kaynaklar” ve “öğrencilerin güçlendirilmesi” alanlarında ise *Uzman (B2)* seviyesinde bulundukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarının tamamından orta düzeyde puan aldıkları söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin hem EİDYÖ'den hem de ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu ve bu farkın son test puanları lehine olduğu görülmüştür ($t(31) = -9,306$; $p < ,05$). Sınıf öğretmenlerinin EİDYÖ'den uygulama öncesi almış olduğu puan ortalaması $\bar{X} = 1,20$ iken son test puan ortalaması ise $\bar{X} = 2,40$ olarak hesaplanmıştır. Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği'nin genel sonucundaki etki değerinin ($0,50 < d < 0,80$, $d = 2,57$) çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında da Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı ($d > 0,80$, $d = 2,14$), Dijital Kaynaklar ($d > 0,80$, $d = 1,59$), Değerlendirme ($d > 0,80$, $d = 1,92$), Öğrencilerin Güçlendirilmesi ($d > 0,80$, $d = 1,99$), Öğretme ve Öğrenme ($d > 0,80$, $d = 2,16$) ve Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması ($d > 0,80$, $d = 1,70$) alt boyutlarındaki etki değerlerinin de çok büyük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitiminin sınıf öğretmenlerinin dijital yeterlik düzeylerinin yükselmesinde anlamlı bir etkisinin olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgularla sınıf öğretmenlerinin uygulama öncesi dijital okuryazarlık düzeylerinin orta, uygulama sonrası ise dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitimi öncesi ve sonrasında elde edilen nicel veriler ilgili web tabanlı eğitimin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı değişim sağladığını ve bu bağlamda da etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucuna göre ön test ve son test verileri incelendiğinde, Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin genel sonucundaki etki değerinin ($d > 0,80$, $d = 1,75$) yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmancının bulgularıyla benzer bulgulara sahip, öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Anisimova (2020) yaptığı deneysel çalışmada geleceğin okul öncesi öğretmenlerini hazırlamada dijital

okuryazarlık bileşenini güçlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyesinde artış olduğu tespit edilmiştir. Baki (2022) tarafından yapılan Web 2.0 uygulamalarının öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerine etkisinin incelendiği çalışmanın sonucunda Web 2.0 uygulamalarının öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini artırdığı görülmüştür. Çetin (2021), dijital öyküleme sürecinin dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçladığı çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin uygulama sürecinden sonra anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uygulama öncesi dijital yeterlik düzeylerinin düşük olduğu, uygulama sonrası ise dijital yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. DigCompEdu çerçevesinde yer alan dijital yeterlikler öğretmenler için “*başlangıç (A1)*, *kâşif (A2)*, *bütünleştirici (B1)*, *uzman (B2)*, *lider (C1)*, *öncü (C2)*” olmak üzere 6 seviyede değerlendirilmektedir. Belirlenen bu yeterlik düzeyleri eğitimcilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamaları ve bulundukları aşamadaki yeterliklerini artırmak için alacakları önlemleri belirlemelerine yardımcı olmak amacıyla oluşturulmuştur (Redecker, 2017; Toker vd., 2021). Katılımcı öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler (DigCompEdu) çerçevesine göre dijital yetkinlik durumları ise, çalışmanın başında *Başlangıç (A1)* ile *Bütünleştirici (B1)* arasında değişmektedir. Çalışmanın sonunda çoğu katılımcının bir üst seviyeye geçtiği görülmüştür. Web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitimi öncesi ve sonrasında elde edilen bulgular, bu eğitimin sınıf öğretmenlerinin dijital yeterlikleri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı etki oluşturduğunu göstermektedir. Araştırma sonucuna göre ön test ve son test verileri incelendiğinde, eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği'nin genel sonucundaki etki değerinin ($d>0,80$, $d=2,57$) çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitiminin sınıf öğretmenlerinin dijital yeterliklerine olumlu yönde etkisinin olduğu, katılımcı öğretmenlerin dijital yeterliklerinin Web tabanlı eğitim sonrasında değiştiği ve eğitime katılan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesi *Kâşif (A2)* seviyesinde oldukları görülürken uygulama sonrası *Uzman (B2)* seviyesine yükseldikleri tespit edilmiştir. Bu kategorilerden *Uzman (B2)* seviyesi orta üstü kabul edilmekte ve profesyonel faaliyetleri geliştirmek için dijital teknolojileri güvenli ve bilinçli kullanan bir öğretmeni işaret etmektedir. *Uzman (B2)* seviyesinde olan öğretmen dijital teknolojileri bilerek seçebilen, farklı dijital stratejilerin avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendiren, yeni fikirlere açık, henüz denemediği pek çok şeyin farkında olan ve meraklı bir tutum sergileyen bir kişi olarak betimlenmektedir. Bunun yanı sıra *Uzman (B2)* seviyesindeki öğretmen, stratejilerini genişletmek, yapılandırmak ve birleştirmek için deneyimi bir araç olarak kullanmakta ve uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşmak için çevrim içi öğretmen ağlarına katılmaktadır. Bu şekilde çevrim içi öğretmen ağlarına üye olup katılan ve diğer öğretmen arkadaşlarıyla deneyimlerini paylaşan öğretmenler yenilikçi bir uzman olarak değerlendirilmektedir (Toker vd., 2021). Yapılan bu çalışmada da web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitimi sonrası sınıf öğretmenlerinin *Kâşif (A2)* seviyesinden *Uzman (B2)* seviyesine yükseldikleri sonucuna ulaşılmasıyla sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri yapmak istedikleri uygulamalara entegre edebilecek dijital yeterliğe sahip oldukları fakat bunun için kendilerini geliştirmeleri, daha sık ve çeşitli çevrim içi eğitimlere katılmaları gerektiği düşünülmektedir. Araştırmanın sonucu literatürde yer alan bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çebi ve Reisoğlu, 2019; Hellaç-Aksu ve Reisoğlu, 2023; Olpak, 2023; Özbay, 2022). Örneğin; Çebi ve Reisoğlu (2019), DigComp çerçevesini esas alarak öğretmen adaylarına yönelik tasarladıkları eğitim etkinliğinin sonucunda öğretmen adaylarının “bilgi ve veri okuryazarlığı”, “iletişim ve iş birliği”, “dijital içerik

oluşturma”, “güvenlik” ve “problem çözme” alanlarıyla ilgili dijital yeterliklerinin gelişim gösterdiğini tespit ederek bu araştırmanın sonucuna benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Özbay (2022), öğretmenlerin dijital yeterliklerini teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre karşılaştırdığı çalışmasında, hizmet içi eğitimi alanların eğitim almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hellaç-Aksu ve Reisoğlu (2023), dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlerin eTwinning proje deneyimine göre dijital yeterliklerinin DigCompEdu’nun her alanına göre arttığını ve eTwinning proje deneyimi olan öğretmenlerin Bütünleştirici (B1) ve Uzman (B2) seviyesinde olduklarını belirtmişlerdir. Olpak (2023), BİLSEM’de görevli öğretmenlerin dijital yeterliklerinin dijital beceri eğitimi alma durumlarına göre değiştiğini ve dijital beceri eğitimi alan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelendiği çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Kuş ve Mert (2024) öğretmenlerin dijital yeterliklerinin “uzman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Althubyanı (2024), Gümüş ve Kukul (2023), öğretmenlerin dijital yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Dias-Trindade ve Moreira (2020), Köksal ve Canlı (2024) ve Özalp (2022) öğretmenlerin dijital yeterliklerinin *Bütünleştirici (B1)* seviyesinde olduğunu, Lucas vd. (2021), öğretmenlerin dijital yeterliklerinin ağırlıklı olarak *Bütünleştirici (B1)* ve *Kâşif (A2)* düzeyde olduğunu, Keskin ve Yazar (2015) ise öğretmenlerin dijital yeterliklerinin “yeterliyim” seviyesinde olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Web tabanlı Türkçe dersi planlama eğitimi öncesi ve sonrasında sınıf öğretmenlerinin dijital yeterlik boyutlarının düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre *Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği*’nin tüm alt boyutlarındaki etki değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. En yüksek etki değerinin *Öğretme ve Öğrenme* ($d>0,80$, $d=2,16$) ve *Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı* ($d>0,80$, $d=2,14$) alt boyutlarında olduğu görülmüştür. Alptekin’in (2023) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin dijital yetkinliği öğretim programlarının en çok öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ögesi ile ilişkilendirdikleri sonucu bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Tugaç (2024), hizmet içi eğitim alma durumunu dikkate alarak bu değişkenin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinde sadece iletişim-iş birliği ve güvenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit etmesine karşın, karşılaştırma ve değerlendirme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin çeşitli meslekî gelişimlerle deneyimlerinin pekişmesinin ve onlara yaparak öğrenme fırsatları sunulmasının dijital yeterlik düzeylerinde artış sağlayabileceği görülmektedir. Öğretmenlerin dijital yeterliğinin gelişmesi onların dijital teknolojiyi daha verimli kullanmalarını sağlayabilir ve bu da öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkileyebilir. Bir başka açıdan öğretmenlerin dijital yeterliğinin gelişmesi onlara mesleki gelişim ve kariyer anlamında da çeşitli avantajlar sunabilir. BİT’leri etkin kullanan öğretmenler ders planlamalarını teknolojiyle ilişkilendirerek daha kolay hazırlayabilir, sınıf içerisinde dijital kaynakları daha etkili kullanabilir ve en nihayetinde öğrencilere çok yönlü ve çeşitli öğrenme ortamları sunabilir. Köksal ve Canlı’ya (2024) göre de etkili bir öğretim için öğretmenlerin dijital yeterliğini artırıcı uygulamalar önemli ve gerekli görülmekte, dijital beceriyi artıran eğitimlerin hazırlanmasının öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmede etkin rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu gelişim sınıf içerisindeki öğrencilerin dijital yeterliklerine de olumlu yönde yansiyabilir. Öğrencilerin dijital teknolojileri kullanmada daha aktif olmalarını, onların daha çok ve farklı dijital araçlarla tanışmasını, güvenli ve etik yollardan bilgiye ulaşmalarını sağlayabilir. Ayrıca sınıf içi öğrenmelerinin zenginleşmesine, öğretimin çeşitlenmesiyle farklı dijital ortamlarda derslerin yapılarak sınıfların daha cazip hale gelmesine

de katkı sunabilir. Literatürde bu araştırmadan farklı sonuçların olduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Kayadelen (2023), sınıf öğretmenlerinin herhangi bir dijital eğitim alıp almama durumlarının dijital yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak nitelendirilen ve teknolojinin içerisinde doğan öğrencilere eğitim verdikleri düşünüldüğünde dijital okuryazarlık becerilerinin önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitime dijital teknolojileri dahil etmesi, doğru ve etkili BİT'leri seçip kullanabilmesi ve karşılaşılan teknik problemlere karşı hazırlıklı olmaları gerektiği söylenebilir. Bu noktada dijital okuryazarlığı yüksek seviyede olan öğretmenlerin yeni teknolojilere daha kolay uyum sağladıkları, bilgiye doğru yollardan ve kaynaklardan ulaşabildikleri, ulaşılan bilgiyi analiz, sentez edebiliş yeni bilgiler üretebildikleri ve sonrasında üretilen yeni bilgileri etik yollardan başkalarıyla paylaşabildikleri düşünülmektedir. Ayrıca bu yeterlik alanlarını yapabilen öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilere de bu becerileri aktarabilecekleri ve dijital açıdan gerekli yeterliğe sahip nesiller yetişmesine de katkı sunabilecekleri düşünülmektedir. Gençtürk-Erdem vd. (2021) göre öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim kursları dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Bu çalışmada yapılan uygulama sonunda da öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri artmıştır. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik seviyelerini daha ileriye taşımak için Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli kurumların vereceği yüz yüze ya da çevrim içi dijital eğitimlerle öğretim süreçlerinin ve eğitimin teknolojiye entegre edilmesine katkı sağlayacak şekilde tüm eğitim paydaşlarının desteklenmesinin gerektiği söylenebilir. Yapılan bazı çalışmaların sonuçlarının da bu görüşü desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelenen çalışmaların sonucunda anlamlı farklılığın olduğu ve bu anlamlı farklılığı hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin oluşturduğu görülmüştür (Alkış, 2022; Ateş, 2023; Buzkurt, 2021; Korkmaz, 2020; Kosdak, 2022; Özdemir, 2024).

Sınırlılıklar

Bu araştırma bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Bunlardan biri araştırmanın deseni olan tek gruplu ön test- son test desenin getirdiği sınırlılıktır. Araştırmaya katılan öğretmenler araştırma öncesinde ve araştırma devam ettiği sürede web araçlarını kullanmaya yönelik herhangi bir eğitim almamışlardır. Bu çalışmada bir kontrol grubunun olmaması bir sınırlılık olarak görünse de uygulama sürecinde, her hafta eğitimi verilen web aracı ile öğretmenlerin içerik oluşturması ve bunu araştırmacıların inceleyerek dönüt vermesi, bu araştırmanın son testlerinde ortaya çıkan yükselişin araştırmanın uygulama sürecinde verilen eğitimden kaynaklandığı düşüncesini güçlendirmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunun gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmesi zorunlu hale gelmiştir. Araştırmanın ön test- uygulama-son test süreçleri düşünüldüğünde, ayrıca uygulama sonunda öğretmenlerin web araçları ile ders tasarımları yapmaları gibi ödevler araştırmacıları bu çalışmada mecburi olarak gönüllü öğretmenlerle çalışmaya iten sebepler arasındadır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı araştırmacının (ilk isim) uygulama sürecinde beklediği ya da istediği sonuca ulaşmak için katılımcıları yönlendirmesinin önüne geçmek için ikinci araştırmacı gözlemci olarak uygulama sürecine katılmış ve her uygulama süresi sonrasında gözlem notlarını ilk araştırmacı ile paylaşarak, bu olası etkiyi en aza indirmeye çalışmışlardır.

Araştırmanın deneysel süreci çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Bu durum öğretmenlerin eğitici ve meslektaşlarıyla etkin iletişim kuramamasına sebep olmuş olabilir. Yine eğiticinin anlık geri bildirim, performans değerlendirmesi ve katılımcı kontrolünü sağlaması güçleşmiştir.

Bu çalışma araştırmacıların Türkçe dersiyle ilgili kazanımlar seçerek ve bu kazanımları web araçları kullanarak yaptıkları uygulama ile sınırlıdır. Bu sınırlılık çerçevesinde yapılan eğitimlerin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve yeterlik becerilerine etkisi üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla çalışmanın odağında ders planlamaya yönelik bir müdahale ya da etki değil, bir teknoloji olan web araçlarını kullanmaya yönelik beceri ve yetkinlik üzerine odaklanılmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada yazarların katkı düzeyi eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmamıza sağladıkları katkıdan ötürü çalışma grubundaki öğretmenlerimize teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların herhangi bir kişi ya da kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazarlar olarak çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışmamız olmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 2(2), 33-45.
- Al Khateeb, A. A. M. (2017). Measuring digital competence and ICT literacy: An exploratory study of in-service english language teachers in the context of Saudi Arabia. *International Education Studies*, 10(12), 38-51.
- Alkış E. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Alptekin, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin ders uygulamalarının dijital yetkinlik açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Althubiani, A. R. (2024). Digital competence of teachers and the factors affecting their competence level: A nationwide mixed-methods study. *Sustainability*, 16(7), 2796. <https://doi.org/10.3390/su16072796>
- Anisimova, E. (2020). Digital literacy of future preschool teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 230-253.
- Arı, S. (2025). Hayat bilgisi derslerinde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik karşılaştırmalı bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (64), 1943-1958. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1601032>
- Arslan, N. (2025). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aslan-Öztezcan, B. (2024). Dijitalleşme ve eğitim. Z. Özkeçeci (Ed.), *Dijitalleşmeyi tartışmak* içinde (s. 17-38). Çizgi Yayınevi.
- Ateş, S. (2023). *Öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ateşli, A. ve Yıldız, D. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla Bloom taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 4-25.
- Aytan, T. ve Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8388>
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2017). Öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeylerinin teknolojik pedagojik alan yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 613-632.
- Baki, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 671-695. <https://doi.org/10.16916/aded.1109642>
- Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Balcı, E. ve Ergün, B. (2025). Web 2.0 araçlarının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (44), 449-464. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14843940>
- Başaran, M. ve Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199.

- Baştürk, R. (2014). Deneme Modelleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 31-53). Anı.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bay, Y. ve Bademci, B. (2022). Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Primary Education Research Journal*, 6(3), 183-193.
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Canbazoğlu Bilici, S. ve Yamak, H. (2014). Teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli bir araştırmada öğretmen adaylarının mikroöğretim hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 40-61.
- Cote, T., & Milliner, B. (2018). A survey of Efl teachers'digital literacy: A report from a Japanese University, *Teaching English with Technology*, 18(4), 71-89.
- Çebi, A. ve Reisoğlu, İ. (2019). Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim etkinliği: BÖTE ve diğer branşlardaki öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 539-565. <https://doi.org/10.17943/etku.562663>
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. <https://doi.org/10.9779/pauefd.700181>
- Çetin, E. (2021). Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of preservice teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100760. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100760>
- Dashtestani, R., & Hojatpanah, S. (2020). Digital literacy of EFL students in a junior high school in Iran: voices of teachers, students and Ministry Directors. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 1-31. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2020.1744664>
- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri [New literacies: Definition, scope, and theoretical underpinnings]. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 895-895. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9398>
- Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2020). Assessment of high school teachers on their digital competences. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m13.ahst>
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Epçaçan, C., & Paçalı, İ. (2022). Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında web 2.0' in rolü ve önemi. H. A. Kırkkılıç, A. H. Ulaş, O. Sevim & C. Epçaçan (Ed.), *Web 2.0 araçları ile Türkçe öğretimi 1-8. sınıflar için uygulama örnekleri içinde* (s. 13-19). Ankara: Anı.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380. <https://doi.org/10.16916/aded.851724>
- European Commission [EC]. (2006). *Recommendation of the European parliament and of the council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning*. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Office of the European Union.

- Fidan, M. ve Cura-Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/eggefd.1075367>
- Gallardo, E., Esteve, F., Marqués, L., & Minelli, J. (2015). Digital competence in the knowledge society. *MERLOT: Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 1-16.
- Gaya, G. Ç. ve Özenç, M. (2025). Blogla yazma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 451-470. <https://doi.org/10.16916/aded.1562997>
- Genç Ersoy, B. ve Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR Dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.977274>
- Gençtürk-Erdem, E., Başar, F. B., Toktay, G. ve Yayğaz, İ. H. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219. <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Gökbulut, B., Keserci, G., & Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri. *Journal of Social Sciences and Education*, 4(1), 11-24. <https://doi.org/10.53047/josse.917536>
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 478-482. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.087>
- Gücükoğlu, B. ve Türker, F. M. (2015). Yabancı dil olarak web tabanlı Türkçe öğretiminde materyal hazırlama süreci. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Gümüş, M. M., & Kukul, V. (2023). Examination of digital competences of teachers according to different variables. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 111-129. <https://doi.org/10.51535/tell.1231192>
- Güneyli, A. (2007). Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41, 393-416.
- Hellaç-Aksu, Z. ve Reisoğlu, İ. (2023). Dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenlerin eTwinning proje deneyimine göre dijital yeterliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-74. <https://doi.org/10.19171/uefad.1149218>
- İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- Kalınkol, C ve Anılan, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık durumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 203-235.
- Kamar, P. ve İnce, M. (2023). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde web 2.0 araçlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve motivasyonel stratejilerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2), 263-271. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1223623>
- Karaca, A. ve Özenç, E. G. (2025). Dil bilgisi öğretiminde web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş oyunların başarı ve tutuma etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(2), 473-489. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025392871>

- Karadeniz, A. ve Akpınar, E. (2015). Web tabanlı eğitimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 217-231. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2702>
- Karakuş, G. ve Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayadelen, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin dijital okuma özyeterliliklerini yordama durumu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Kesici-Taş, H. ve Güner, H.E. (2024). Çevrimiçi (web tabanlı) ve yüz yüze derslerde öğrenci performansının karşılaştırmalı analizi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 206-218. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13099888>
- Keskin, A. (2021). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Keskin, H. ve Küçük, G. (2021). Sınıf öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 131-147. <https://doi.org/10.29228/tead.9>
- Keskin, İ. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3503>
- Khalid, S., Slaettalío, T., Parveen, M., & Hossain, M. S. (2015). A systematic review and meta-analysis of teachers' development of digital literacy. *Learning International Conference on Innovations in Digital Learning for Inclusion*, 1(1), 136-144. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2421.5120>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kolcubaşı, A. (2023). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen anlama becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kosdak, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Köksal, D. ve Canlı, S. (2024). Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 1-21.
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 278-290.
- Kuş, Z., & Mert, H. (2024). Digital competence of educators in Turkey according to European digital competence framework. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 9(1), 102-114. <https://doi.org/10.53850/joltida.1301592>
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>
- Martin, A. (2006). A European framework for dijital literacy. *Nordic Journal of Dijital Literacy*, 2, 151-161. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-02-06>

- Mete, F. ve Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*, <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Olpak, T. (2023). *Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Orakova, A., Nametkulova F., Issayeva, G., Mukhambetzhanova, S., Galimzhanova, M., & Rezuanova, G. (2024). The relationships between pedagogical and technological competence and digital literacy level of teachers. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(1), 1-21. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2024.2>
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma başarı ve kaygılarına etkisi. A. Şahin (Ed.), *Dijital ortamlarda Türkçe öğretimi araştırmaları* içinde (s. 11-37). Paradigma Akademi.
- Özalp, E. (2022). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Özbay, D. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özdemir, F. S. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(4), 427-444.
- Özerbaş, M. A. ve Akın Mart, Ö. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1152-1167.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. In Punie, Y. (Ed.), *EUR 28775 EN*. Luxembourg: Office of the European Union.
- Reisoğlu, İ., & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers ve Education*, 156, 103940. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- Sarıkaya, B. (2024). Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 212-229. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1415874>
- Sarıkaya, B. ve Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(51), 89-108.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.

- Selimi, A. ve Üseini, A. (2019). Yenilikçi eğitim ile dijital yetkinlik ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi– Kuzey Makedonya örneği. In *ICEB'19-International Congress of Economics and Business* (pp. 11-13).
- Spiteri, M., & Rundgren, S. N. (2017). Maltese primary teachers' digital competence: Implications for continuing professional development. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 521–534. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1342242>
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. ve Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>
- Tugaç, E. (2024). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin yenilikçi iş davranışlarına ve dijital yeterliklerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Türkben, T. ve 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>
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yalap, H. ve Gazioğlu, M. (2023). Türk eğitim sisteminde dijitalleşmeye yönelik uygulamalar. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(Özel Sayı), 80-90. <https://doi.org/10.33206/mjss.1301070>
- Yaşar-Sağlık, Z. (2022). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yaşar-Sağlık, Z. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *JRES*, 8(2), 418-442. <https://doi.org/10.51725/etad.1011687>
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 612-623. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3384>
- Yılmaz, N., Biçer, N. ve Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44.

Extended Abstract

Introduction

In order for individuals to adapt to changing conditions and acquire the competencies required by the age, the integration of education and instruction with digital technology has become a crucial necessity (Baki, 2022). As a result of digital transformation, Web 2.0 tools, which offer individuals opportunities for interactive learning and enable learning and content design independent of time and place, have come to the forefront and diversified instruction (Çelik, 2021). These tools can be adapted to all subjects, and teachers and students can benefit from them according to their needs. Among the verbal courses, the Turkish language course draws attention, and studies focusing on this subject have been observed. Research examining Turkish course designs implemented through Web 2.0 tools shows that these tools have an impact on students' reading comprehension skills (Kolcubası, 2023), academic achievement (Karaca & Özenç, 2025; Keskin, 2021), writing skills (Balcı & Ergün, 2025; Gaya & Özenç, 2025), motivation (Mete & Batıbay, 2019), attitudes towards the Turkish course (Kamar & İnce, 2023; Karaca & Özenç, 2025), fluency, and vocabulary knowledge (Yaşa-Sağlık, 2022). The conducted research guides educators in integrating evolving educational technologies into the Turkish language course. In the digital information age of the 21st century, individuals are expected to be competent in various fields. In educational systems integrated with technology, digital literacy skills, one of the competencies teachers are expected to possess, have gained importance, and studies aimed at developing this type of literacy have drawn attention (Baki, 2022; Khalid, Parveen, Slaettalio & Hossain, 2015).

When some studies in the literature are examined, it is seen that teachers' levels of digital literacy are at moderate or high levels, and the need for development programs for teachers to enhance their digital literacy is emphasized (Cote & Milliner, 2018; Kalıncol & Anılan, 2023; Keskin & Küçük, 2021; Orakova et al., 2024; Sarıkaya, 2024). In technology-integrated educational systems, in addition to digital literacy, another important skill that teachers should possess is digital competence. Digital competencies include the knowledge, skills, attitudes, strategies, and abilities necessary to perform various tasks, manage information, communicate, solve problems, create and share content by using Information and Communication Technologies (ICT) and media (Ferrari, 2012).

It is considered important that educators create course content with a perspective that keeps up with the evolving era and technology and subsequently organize and make educational environments effective according to needs. In educational settings undergoing digital transformation, the skills and attitudes of educators are seen as crucial in ensuring effective education and in fostering students—referred to as digital natives (Prensky, 2001)—to become qualified digital literates (Fidan & Cura-Yeleğen, 2022). When studies on digital literacy and digital competence are reviewed, it is observed that they are generally conducted with teachers and pre-service teachers and mostly aim to determine levels, attitudes, and the relationships of competencies with various variables (Althubyani, 2024; Cote & Milliner, 2018; Dashtestani & Hojatpanas, 2020; Dias-Trindade & Moreira, 2020; Fidan-Cura & Yeleğen, 2022; Gümüş & Kukul, 2023; Hellaç-Aksu & Reisoğlu, 2023; Kalıncol & Anılan, 2023; Keskin & Küçük, 2021; Keskin & Yazar, 2015; Kuş & Mert, 2024; Karakuş & Ocak, 2019; Orakova et al., 2024; Özalp, 2022; Sarıkaya, 2024; Spiteri & Rundgren, 2017). The fact that this study was conducted with primary school teachers is thought to contribute to the literature in terms of revealing the impact on their digital literacy and digital competence development. In this context, it can be said that an education system supported by digital tools is necessary for

students to acquire the skills required by the 21st century and to prepare them for the digital information age. Therefore, the aim of this study was determined as investigating the effect of a web-based professional development practice involving Turkish course planning on primary school teachers' digital literacy and digital competencies.

Method

This study, which aims to determine the effect of web-based Turkish course planning training on primary school teachers' digital literacy and digital competencies, was designed as a quantitative, experimental study. A quasi-experimental design with a single-group pre-test post-test model was used, and it was aimed to determine whether the Web-Based Turkish Course Planning Training led to a significant difference in the teachers' levels of digital literacy and digital competence. The experimental process lasted 7 weeks in total: 1 week for the pre-test application, 5 weeks for the Web-Based Turkish Course Planning Training (conducted as 10 lessons in total, two days per week), and 1 week for the post-test application. The training was carried out online by the researcher. In each session, a Web 2.0 tool was introduced, then it was associated with a Turkish course learning objective, and finally, the material preparation process was demonstrated practically. After each lesson, the teachers prepared sample lesson contents and shared them with the researcher. The researcher provided feedback to the teachers on the prepared contents. The study group of the research consisted of 31 primary school teachers working in the city of Amasya and the district of Suluova who voluntarily participated in the study. The *Digital Literacy Scale* and the *Digital Competency Scale for Educators* were used as data collection tools. The data obtained from the research were analyzed using a statistical software package. Descriptive statistics, paired samples t-test, and Wilcoxon signed-rank test were used in the analysis.

Results and Discussion

According to the findings, the teachers' level of digital literacy was moderate before the implementation and high after the implementation. The quantitative data obtained before and after the Web-Based Turkish Course Planning Training show that this training created a positive and significant change in teachers' digital literacy, indicating its effectiveness. When the relevant literature is examined, there are studies conducted with pre-service teachers that support the findings of this research (Anisimova, 2020; Baki, 2022; Çetin, 2021).

Another finding of the study revealed that teachers' digital competence levels were low before the implementation and moderate afterward. According to the DigCompEdu framework, the participants' digital competence levels ranged from Beginner (A1) to Integrator (B1) at the beginning of the study. By the end of the study, most participants advanced to a higher level. The quantitative data obtained before and after the Web-Based Turkish Course Planning Training indicate that the training had a positive and significant impact on teachers' digital competencies, and was effective in this respect. The results are consistent with some previous research in the literature (Çebi & Reisoğlu, 2019; Hellaç-Aksu & Reisoğlu, 2023; Olpak, 2023; Özbay, 2022). There are also studies in the literature that report different results. For example, Kayadelen (2023), in a study examining whether primary school teachers' digital competencies differ depending on their participation in digital training, found no statistically significant difference.

It was concluded that there was a significant difference between the pre- and post-training levels of the teachers' digital competence dimensions. According to the findings, the sub-dimensions of the Digital Competency Scale for Educators, including the Use of Digital Skills in the Profession, Digital Resources, Teaching and Learning, Assessment, Empowering Learners, and Facilitating Students' Digital Competence, were found to have high effect sizes. When the related literature is reviewed, it is seen that there are studies conducted with pre-service teachers that support the findings of this research (Alptekin, 2023; Tugaç, 2024).

This study has several limitations. First, the research is limited to the activities implemented by the researcher as part of the Web-Based Turkish Course Planning Training conducted with the participating primary school teachers. Future research can be conducted with teachers from other disciplines and pre-service teachers. Secondly, this study is specific to the Turkish language subject. Therefore, similar studies can be conducted in the fields of mathematics, science, and social studies. Additionally, since this study was conducted over a 7-week period using a quantitative method, qualitative and mixed-method studies may be conducted in the future to reveal more in-depth results. Continuous implementation of programs like the Web-Based Turkish Course Planning Training can allow teachers to consistently improve their technopedagogical and digital competencies. Therefore, the systematic continuation of such training programs is recommended. Moreover, mentoring support systems can be established to help teachers develop their digital skills. Experienced teachers can support their less experienced colleagues, thereby strengthening learning processes. Online communities where teachers can come together and share their experiences should also be established. Such networks may enhance knowledge and skill sharing and contribute to teachers' professional development.

Contribution Rate of the Researchers

This study is developed from a part of the first author's master's thesis. All authors were equally involved in all processes of the manuscript. All authors have read and approved the final version of the manuscript.

Support and Acknowledgment

We would like to thank the teachers in the working group for their contributions to our research.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.



DOI: 10.18039/ajesi.1767946

Student Satisfaction with E-learning Applications in Teaching Turkish as a Foreign Language¹

Merve SUROĞLU SOFU², Rabia DEMİRKOL³, Sibel EKŞİ⁴

Date submitted: 18.08.2025

Date accepted: 10.01.2026

Type⁵: Research Article

Abstract

This study investigates students' satisfaction with e-learning applications for learning Turkish as a foreign language on the Microsoft Teams platform. It uses a convergent mixed-methods design that combines quantitative data from 110 learners with qualitative insights gained from focus group interviews. Quantitative results suggested no significant effect of gender on satisfaction levels, but significant differences were observed across age groups, geographical origin, and native language. A higher level of satisfaction was found among younger learners, Asian students, and non-Arabic speakers. Although the data meet the assumptions of a parametric test, the results for gender should be considered with care because there is an imbalance in participants and variance. The qualitative results confirm the quantitative ones by underlining core advantages of e-learning such as flexibility, accessibility, reduction of fatigue, and improvement in writing skills, and pinpoint a number of challenges related to limited interaction, technical issues, and loss of attention. The findings together attest that satisfaction with online TFL instruction results not only from technological features but also from demographic and linguistic diversity. The study adds to the growing literature on digital language learning by offering a nuanced understanding of the experiences of the learners and has some practical implications for designing more inclusive, responsive, and learner-centered online TFL environments.

Keywords: e-learning, Google Teams. online learning, student satisfaction, Teaching Turkish as a foreign language

Cite: Suroğlu Sofu, M., Demirkol, R. & Ekşi, S. (2026). Student satisfaction with e-learning applications in teaching Turkish as a foreign language. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 85-102. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1767946>



¹ The article was presented at 10th International New York Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices as an oral presentation.

² Asst. Prof. Dr., İstanbul Nişantaşı University, TÖMER Department, Türkiye, merve.suroglusofu@nisantasi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9101-8211>.

³ (Corresponding Author) Dr., Lecturer, İstanbul Nişantaşı University, TÖMER Department, Türkiye, demirkol.rabia@nisantasi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0998-7393>.

⁴ Dr., R.A., Recep Tayyip Erdoğan University, Department of Turkish Education, Türkiye, sibel.eksi@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9052-4945>.

⁵ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of İstanbul Nişantaşı University, dated 07.03.2024 and issue number 2023/03.

Introduction

Due to the development of digital technologies in the last two decades, learning environments worldwide have been transformed, and foreign language education has been among the areas of learning most affected by this transformation. During the pandemic period, this transformation has been in progress at an amazing speed, and synchronous and asynchronous tools have started to be applied in many institutions not only as a remedy to the pandemic but as a natural part of learning environments. The same has been true in the area of TFL, and thus, Microsoft Teams has started to be widely applied in the organization of interactive learning, etc. The integration of digital technologies into teaching practices may sometimes face various kinds of resistance due to the lack of sufficient institutional support or concerns that human interaction will decrease in education.

The pandemic period has caused a significant rise in the number of academic studies related to e-learning in higher education, ranging from the attitudes of students to online assessment practices and curriculum design (Fauzi, 2022; Brika et al., 2022). Among other characteristics, e-learning offers a set of advantages, like being able to work independently of time and space, the ability to personalize learning processes, structures that immediately offer feedback, and easier access to study materials (Zheng et al., 2023).

Ufuophu-Biri and Ijeh (2021) highlight that e-learning promotes adaptability in learning; students, from diverse geographical perspectives or with varied difficulties in accessing education, can better adapt to personalized online learning. Secondly, e-learning helps in the balancing of students' academic and personal responsibilities by providing access anywhere and anytime, as stated by Vanslambrouck et al. (2018). It also provides enhanced learning through e-learning, collaborative digital networks, multimedia contents, and other learning resources. This is an economically viable solution because it cuts down on the cost of infrastructure.

Despite the flexibility and structured delivery that online platforms provide, and despite the fact that learning and participation can be continued beyond geographical boundaries, the effectiveness of these learning platforms is inevitably dependent upon the perception and experience that students have. Despite the focus that past research has placed upon the general attitude that students have towards e-learning, little is known about the influence that demographic and linguistic factors have upon levels of satisfaction. The main research aims include obtaining the views that learners have about e-learning and assessing the influence that these views have upon other variables, including age, native language, and geographical background, with the thoughts that learners have about these variables being assessed in relation to e-learning. The research that has been conducted into e-learning satisfaction has, it seems, largely been based upon technological and quantitative results, with qualitative values often overlooked, or at least not always.

In this study, both quantitative and qualitative data were collected regarding learners' satisfaction during the training process delivered via Microsoft Teams, and a mixed-methods design was adopted for the research process. While the effects of the variables mentioned above were evaluated through quantitative analysis, qualitative data were also assessed through focus group interviews.

Problem Situation

Problem Statement

The change to online education has led to a substantial change in the language teaching paradigm. Nevertheless, the nature of the factors affecting the level of satisfaction of TFL students in synchronous online classes delivered through Microsoft Teams is not clear enough. Although there are many studies discussing the benefits of online learning, such as convenience and ease of access, and the drawbacks, including a lack of interaction and mental overload, most of these studies are of a descriptive nature. This study attempts to address this gap by focusing on the level of satisfaction of B2 level TFL students in online classes delivered through Microsoft Teams. The current study is informed by a convergent mixed-methods approach, in which the results of quantitative studies in which the level of satisfaction is correlated to demographic and linguistic variables are integrated with the results of focus group studies in which students' impressions about the benefits and weaknesses of online education are discussed.

In the literature, e-learning has been associated with certain well-documented advantages, including flexibility in time and space (Aslan 2006; Cantoni 2004; Martin et al. 2011; Tymoshchuk, 2022) and increased access to information (Grosu & David 2013; Indreica 2014). An e-learning environment can provide opportunities for participation for learners who experience difficulty in communication in person, or for high numbers of students, independent of physical limitations. E-learning systems also enable learning paths that are individualised in order to allow each student to progress at their own pace.

However, there are still some disadvantages: reduced interaction can demand a higher level of motivation from learners (Aslan, 2006; Koç, 2015) and online learning may be seen as less effective compared to traditional instruction. Some possible drawbacks include diminished communication competencies, difficulties in the reliability of assessment, and limited potential for socialization (Grosu & David, 2013). E-learning is also not as functional for those fields that include practical work, and sometimes needs special technical expertise to develop qualitatively good material (Klein & Ware, 2003).

Despite these limitations, the COVID-19 pandemic spurred online platforms to be widely adopted in all areas of education, including foreign language instruction. Existing studies have highlighted the fact that student satisfaction is related to academic achievement and participation in online environments (Rashidi & Moghadam 2014; Bolliger & Erichsen 2013). Meta-analyses reveal various levels of satisfaction among learners, instructors, and parents in online learning settings (Xu & Xue 2023) and prove that online learning can be as effective, or even more effective, than classroom instruction in some contexts (Sitzmann et al., 2006).

In foreign language teaching and learning, studies show that it has become an essential part of modern pedagogies (Abdelouahed, 2019; Tymoshchuk, 2022). While it allows learning outside the classroom, it also has its challenges, especially because there is less face-to-face communication (Trajanovic et al., 2007). Research both during and after the pandemic suggests that learners tend to have positive feedback over online language courses (Ayaz & Yağcı, 2023; Atan & Diop, 2024; İltar & Öztürk, 2022), especially when course structure and instructor presence support engagement (Shin & Sok, 2023).

Against this background, the current study aims at an in-depth understanding of the factors shaping satisfaction with e-learning in TFL by examining how demographic and linguistic variables relate to the satisfaction outcomes and by exploring learners' interpretations

of their experiences. This duality provides insights for improving the design and delivery of online TFL instruction.

Purpose and Significance of the Study

The purpose of the current research is to investigate the level of satisfaction in the learning process of the Turkish foreign language through the use of the electronic learning environment based on Microsoft Teams. Although the use of the electronic learning environment has already become an essential component of the teaching process of the foreign language, particularly after the conditions brought by the pandemic, there is a lack of research on the ways in which the complex characteristics of learners contribute to the satisfaction process in the electronic environment of the TFL. The majority of the previous research in the literature has focused on the general perceptions of the electronic environment without taking into account the particular characteristics of the learners that can lead to the process of satisfaction, as well as the experience of the learners in the technologically mediated environment.

This paper fills this gap by adopting a convergent mixed-methods design that combines quantitative satisfaction scores with qualitative insights based on focus group interviews. Investigating such variables as gender, age, geographical origin, and native language along with language family, the current study is underpinned by the expectation to make more informed statements about factors that condition online TFL learning satisfaction. In so doing, it also extends the current literature by assessing the pedagogical effectiveness, accessibility, and perceived quality of online instruction from the learners' perspective. By identifying for which groups of learners' satisfaction is higher or lower, and why, the study provides guidance in how more responsive, equitable, and student-centered e-learning environments may be designed.

Research Questions

RQ1. To what extent are B2-level TFL students satisfied with e-learning delivered via Microsoft Teams, and do satisfaction levels differ by gender, age, geographical origin, native language, and language family?

RQ2. How do students explain their satisfaction/dissatisfaction with e-learning in terms of communication, access to materials, instructor presence, course clarity, and system usability?

Method

Research Design

In the present study, a convergent mixed-methods design was followed. This study integrates both quantitative and qualitative approaches for the development of a holistic understanding regarding the satisfaction levels of students with the application of e-learning tools for the teaching of TFL. In the quantitative component of the mixed-methods approach, the researchers aimed at the measurement of the satisfaction levels through the application of a standard scale.

The quantitative component of the study enabled the researchers to reach a large number of participants, analyze the data statistically, and generalize the results for the larger

population. The qualitative component of the study was included for the purpose of supporting the results obtained from the quantitative component, which helped the researchers develop a rich understanding regarding the results obtained from the quantitative component. In the quantitative approach, both types of data were collected simultaneously, analyzed separately, and then integrated for the purpose of interpretation. The overall research question guiding this study was formulated as follows:

How do the quantitative satisfaction levels and qualitative opinions of students learning Turkish as a foreign language through the Microsoft Teams application relate to their e-learning experiences?

Rationale for Mixed-Methods Approach

The mixed-method design is more applicable for the purpose of this research, as it encompasses the quantitative outcome of the learners' satisfaction and the qualitative aspect that forms the basis for it. Quantitative research would have only shown the outcome without the context or culture that formed the basis for the learners' perception, while the qualitative research takes it a step further and provides a better understanding of the reasons for the higher or lower satisfaction levels for specific groups. The strands combine and improve the internal validity, providing a holistic understanding of the interaction between the demographic, linguistic, and technological aspects in TFL e-learning.

Study Group

Stratified purposive sampling was selected from purposive sampling methods. This method is preferred in order to show and describe the characteristics of certain subgroups of interest and to enable comparisons between them. (Büyüköztürk et al., 2013).

Table 1

Gender, Age and Geography of Language Learners

Group		n	%
Gender	Male	69	62.73
	Female	41	37.27
Age	17-25	42	38.18
	26-34	40	36.36
	35+	28	25.45
Geography	Asia	75	68.18
	Africa	35	31.82

One hundred and ten B2 level students took part in the research. 69 of them were male, and 41 were female. 42 out of 110 participants were 17-25 years old, 40 were 26-35 years old, and the rest were 28 people over 35. Out of the 110 participants, 75 were from Asia, while 35 were from Africa. This study investigates the independent variables of gender, age, geographical origin, mother tongue, and family language that may impact students' satisfaction with e-learning. Gender is taken into consideration because male and female students may be

different in terms of adapting themselves to digital learning environments. Age is investigated, bearing in mind that digital natives and digital immigrants have different perspectives on learning. Geographical origin is studied since variability in access to the internet and educational background may influence students' feelings about learning online. Mother tongue and family language are also studied since this influences the linguistic understanding of course material. The choice of these variables is based on earlier studies since this paper aims to see whether these factors will make a difference in the shaping of students' e-learning experiences.

Data Collection Tools

In this study, both quantitative and qualitative data collection tools were utilized within the framework of a convergent mixed-methods design. Quantitative data were collected by using the "Online Course Satisfaction Scale" developed by Bayrak, Tibi, and Altun (2020). The scale is a 10-item, 5-point Likert instrument, assessing students' satisfaction with the processes of online courses, instructor interaction, clarity of course structure, and perceived usability. None of the items is reverse-coded. The reliability coefficients reported by the authors were above .70 for all dimensions, and permission for scale use was granted prior to data collection.

Data for the qualitative strand were gathered through focus group interviews designed to elicit students' detailed perceptions about learning Turkish online. The researchers prepared a semi-structured interview form with 10 questions and asked three experts in the field to examine it in terms of the content relevance and appropriateness to the research purpose. Based on expert feedback, three items that did not correspond fully to the research problem were removed, and the remaining questions were revised and finalized.

The focus group interviews were conducted with 12 volunteer B2-level students, selected according to the following purposive criteria:

- (a) regular participation in online Turkish courses for at least eight weeks,
- (b) active engagement with the Microsoft Teams platform, and
- (c) willingness to share experiences in a group discussion environment.

Interviews were conducted in two separate sessions, each lasting approximately 35–40 minutes. Discussions were held synchronously on the Microsoft Teams platform, and all interviews were audio-recorded with participants' consent. Data saturation was reached by the end of the second session, as no new themes emerged.

Throughout the interviews, students were encouraged to elaborate on their experiences regarding the advantages, disadvantages, and perceived effectiveness of online Turkish language courses. The collected audio data were transcribed verbatim and prepared for qualitative analysis.

Data Analysis

Quantitative data were derived from the Online Course Satisfaction Scale and analyzed with SPSS 25.0. The values for skew and kurtosis ranged from -1.5 to +1.5, showing that the data were normally distributed. Thus, the satisfaction scores were compared based on demographic variables using independent samples t-tests and one-way ANOVA.

The qualitative data analysis started with the transcription of recordings of discussions in focus groups. The descriptive and content analysis took place through independent coding by two different experienced researchers. With multiple readings, codes were developed. These codes eventually took the form of themes on strengths, limitations, and overall effectiveness in relation to online instruction in Turkish. To assess coder agreement, Cohen's Kappa coefficient was calculated at 0.82, which is high. Disagreements were discussed and resolved, and the point where data saturation was reached was when no more new themes were emerging.

Table 2

Group Standard Deviation, Skewness and Kurtosis Coefficients

Group		SD	Skewness	Kurtosis
Gender	Male	4,641	-1,023	-,118
	Female	6,671	-,713	-1,433
Age	17-25	2,646	-,096	-1,238
	26-34	6,393	,766	-1,334
	35+	1,750	-1,325	1,490
Geography	Asia	5,233	-1,223	,107
	Africa	3,561	-,561	-1,386
Native Language	Arabic	2,489	-,474	-1,455
	Turkish dialects	2,632	,975	-1,243
	Persian	6,188	-,821	-1,170
	Russian	3,832	-1,366	,501
Language family	Semitic	1,783	-,287	-1,348
	Indo-European	5,901	-1,015	-,672
	Uralic	1,681	-1,175	-,243

Ethical Issues

The study was approved by the Ethics Committee of İstanbul Nişantaşı University (07.03.2024 – 2023/03). Participation in the survey and focus group interviews was voluntary, with informed consent from all participants. All quantitative and qualitative data were anonymized before analysis, and audio recordings with transcripts were kept confidential and used only for research purposes.

Findings

3.1. First Research Question

To assess whether a significant difference existed between the mean satisfaction scores of the participants with e-learning applications based on gender, the mean group scores were compared with the independent samples t-test and the findings are presented in Table 3.

Table 3*Comparison of Participants' Satisfaction with E-Learning Applications Based on the Gender Variable*

Gender	N	Mean	SD	t	Sig.
Male	69	43,75	4,641	-,642	,52
Female	41	44,51	6,671		

Although Table 3 shows no statistically significant difference in satisfaction scores based on gender ($t = -.642$; $p = .52$), this finding should be interpreted with caution due to noticeable imbalances in the sample distribution. The number of male participants ($n = 69$; 62.73%) is considerably higher than the number of female participants ($n = 41$; 37.27%). In addition, the standard deviations of the groups differ markedly ($SD_{\text{male}} = 4.641$; $SD_{\text{female}} = 6.671$), suggesting a potential violation of the assumption of homogeneity of variances. Although the dataset satisfied normality assumptions (skewness and kurtosis within -1.5 and $+1.5$), such variance differences and unequal group sizes typically warrant the use of more robust statistical alternatives. For instance, *Welch's t-test* is recommended when group variances are unequal, as it does not assume homogeneity of variances. Additionally, a non-parametric alternative such as the *Mann-Whitney U* test could be employed to examine whether the finding remains consistent when distributional assumptions are relaxed. Using these alternative approaches would strengthen the robustness of the gender-based comparison and provide methodological confirmation of the current results.

3.2. Second Research Question

To assess whether a significant difference exists between the mean satisfaction scores of the participants with e-learning applications based on the age variable, the mean group scores were compared with one-way ANOVA test and the findings are presented in Table 4.

Table 4*Comparison of Participants' Satisfaction with E-Learning Applications Based on the Age Variable*

Age Range	N	Ave.	SD	F	Sig.
17-25	42	47,14	2,646	5,310	,00*
26-34	40	39,55	6,393		
35+	28	45,79	1,750		

As seen in Table 4, there was a significant difference between the mean satisfaction scores of the participants with e-learning applications based on the age variable ($F=5,310$; $p=.00<.05$). Tukey multiple comparison analysis was conducted to determine the source of the difference. The findings are presented in Table 4.

Table 5

Comparison of Participants' Satisfaction with E-Learning Applications Based on the Age Variable Sub-Dimensions

Age	Sub-Groups	SD	Sig.	95% Range Variable	
				Lower Limit	Upper Limit
17-25	26-34	7,593*	,000	5,34	9,84
	35+	1,357	,399	-1,13	3,84
26-34	17-25	-7,593*	,000	-9,84	-5,34
	35+	-6,236*	,000	-8,74	-3,73
35+	17-25	-1,357	,399	-3,84	1,13
	26-34	6,236*	,000	3,73	8,74

As seen in Table 5, the significant difference between the mean satisfaction scores with e-learning applications based on the age variable was between 17-25 and 26-34 ($p=,00< .05$), and 26-34 and 35+ age groups ($p=,00< .05$).

3.3. Third Research Question

To assess whether a significant difference exists between the mean satisfaction scores of the participants with e-learning applications based on geographical origin, the mean group scores were compared with the independent samples t-test and the findings are presented in the table.

Table 6

Comparison of Participants' Satisfaction with E-Learning Applications Based on Geographical Origin

Origin	N	Mean	SD	t	Sig.
Asia	75	45,43	5,233	4,189	,00
Africa	35	41,06	4,783		

As seen in Table 6 there was a significant difference between the mean satisfaction scores of the participants with e-learning applications based on the geographical origin variable ($t= 4,189$; $p=,00< .05$). As seen in the data, it was determined that there was a significant difference between the mean satisfaction scores of African and Asian students that favored the Asian students.

3.4. Fourth Research Question

To assess whether a significant difference exists between the mean satisfaction scores of the participants with e-learning applications based on the native language variable, the mean group satisfaction scores were compared with one-way ANOVA, and the findings are presented in Table 7.

Table 7*Comparison of Participants' Satisfaction with E-Learning Applications Based on Native Language*

Native Language	N	Mean	SD	F	Sig.
Arabic	35	41,06	4,783	8,072	,00
Turkish dialects	16	46,00	,000		
Persian	45	44,40	6,188		
Russian	14	48,07	3,832		

As seen in Table 7, there was a difference between the mean satisfaction scores of the participants with e-learning applications based on the native language variable ($F=8,072$; $p=.00 < .05$). Tukey multiple comparison analysis was conducted to determine the source of the difference. The findings are presented in the table.

Table 8*Comparison of Participants' Satisfaction with E-Learning Applications Based on Native Language Variable Sub-Dimensions*

Language	Sub-Group	SD	Sig.	95% Range Variable	
				Limit	Limit
Arabic	Turkic dialects	- 3,678*	,008	-8,88	-1,00
	Persian	- 3,343*	,019	-6,29	-,40
	Russian	- 7,014*	,000	-11,14	-2,88
Turkic dialects	Arabic	4,943*	,008	1,00	8,88
	Persian	1,600	,691	-2,20	5,40
	Russian	-2,071	,671	-6,85	2,71
Persian	Arabic	3,343*	,019	,40	6,29
	Turkic dialects	-1,680	,691	-5,40	2,20
	Russian	-3,671	,084	-7,67	,33
Russian	Arabic	5,671*	,000	2,88	11,14
	Turkic dialects	2,071	,671	-2,71	6,85
	Persian	3,671	,084	-,33	7,67

As seen in Table 8, the difference between the mean satisfaction scores based on native language was significant in Arabic-Turkish ($p=.00 < .05$), Arabic-Persian ($p=.01 < .05$) and Arabic-Russian ($p=.00 < .05$) groups.

3.5. Fifth Research Question

To assess whether a significant difference exists between the mean satisfaction scores of the participants with e-learning applications based on the language family variable, the groups were compared with one-way ANOVA and the findings are presented in Table 9.

Table 9

Comparison of Participants' Satisfaction with E-Learning Applications Based on the Language Family

Language family	n	Mean	SD	F	Sig.
Semitic	35	41,06	4,783	8,841	,00
Indo-European	59	45,27	5,901		
Uralic	16	46,00	2,761		

Table 10

Comparison of Participants' Satisfaction with E-Learning Applications Based on the Language Family Variable Sub-Dimensions

Language family	Alt Groups	SD	Sig.	95% Range Variable	
				Lower Limit	Lower Limit
Semitic	Indo-European	-4,214*	,001	-6,81	-1,62
	Uralic	-4,943*	,005	-8,61	-1,28
Indo-European	Semitic	4,214*	,001	1,62	6,81
	Uralic	-,729	,869	-4,15	2,70
Uralic	Semitic	4,943*	,005	1,28	8,61
	Indo-European	,729	,869	-2,70	4,15

As seen in Table 10, the significant difference between the mean satisfaction scores with e-learning applications based on language family variable was observed between Semitic and Indo-European ($p=,00<.05$) and between Semitic and Uralic language families ($p=,00<.05$).

3.6. Sixth Research Question

In addition to Bayrak's "Online Course Satisfaction Scale" (2020), focus group interviews were conducted with 12 volunteer B2-level students. The answers to the question "What are your views on the advantages of online courses?" were as follows: S76: "We can participate whenever we want, this is very nice." S1: "It improved my writing". S10: "Online courses were very good." S17: "It was very good, and I learned a lot." S9: "It was comfortable and not tiring." S41: "The advantage of online courses is the ability to study without leaving home." S56: "Offline is better, I like face-to-face classes better."

Participants' perceptions about the benefits of online courses were different depending on their experiences. Some students stressed the temporal and spatial flexibility of online courses, which enabled them to attend courses at any time and place that fitted their daily schedules. Moreover, online courses could enhance some kinds of skills, such as writing skills. Students thought that online courses could create a convenient environment while decreasing

physical fatigue, which, in other words, means that they were not so tiring and the classes were easier to attend.

On the other hand, some students reported that online courses could never replace face-to-face interaction. Students explaining face-to-face classes as more productive and satisfactory mentioned direct interaction and social contact in the physical classroom as something lacking. Such a result indicated that online and face-to-face learning modes have different advantages and disadvantages according to individual learning styles.

The answers to the question "What are your views about the disadvantages of online courses?" were as follows: S2: "Poor wifi can be a problem." S35: "Online courses require a lot of concentration." S10: "We could not see each other; I think this was the biggest disadvantage. The teacher could not notice the students who looked at their phones instead of following the instruction, because only their faces were visible, not their hands." S34: "The teacher did not communicate with the student except in exceptional cases and vice versa." S11: "For me, the biggest disadvantage was communication difficulties." S8: "It was a little difficult because I think it is better if it is not online." Other students stated that online classes were quite good, and there were no disadvantages.

Participants' views about the disadvantages of the online course revealed various problems and limitations. One of the most obvious disadvantages was technical problems, e.g. poor internet connection could halt instruction, which would negatively affect learning. Further, online courses required high concentration which could distract the students and reduce productivity. Another major problem was the lack of interaction between the students. Since only faces were visible on video, this could prevent an accurate assessment of the student's performance.

Answers to the question "Do you think online classes are effective in the instruction of the Turkish language? Elaborate" were as follows: S25: "Sometimes they were, sometimes they were not. It depended on the syllabus." S10: "Yes, they were effective because students can learn from anywhere." S18: "Yes, they were very effective." S39: "Yes, but not always, they should be preferred in difficult times like COVID." S45: "If the effectiveness of offline learning is 100%, then I think online courses were 75% effective."

Table 11.*Students' responses to interview questions and themes*

Question	Theme	Student Responses
Advantages	Time and Space Flexibility	"We can participate whenever we want, this is very nice." (S76) "The ability to study without leaving home." (S41)
	Improvement of Writing Skills	"It improved my writing skills." (S1)
	General Satisfaction	"Online courses were very good." (S10) "It was very good, and I learned a lot." (S17)
	Comfort and Reduced Physical Fatigue	"It was comfortable and not tiring." (S9)
	Lack of Face-to-Face Interaction	"Offline is better, I prefer face-to-face classes." (S56)
Disadvantages	Technical Issues	"Poor wifi can be a problem." (S2)
	High Concentration Requirement	"Online courses require a lot of concentration." (S35)
	Lack of Interaction and Engagement	"We could not see each other; I think this was the biggest disadvantage. The teacher couldn't notice students who were looking at their phones instead of following the instructions because only their faces were visible, not their hands." (S10) "The teacher did not communicate with the students except in exceptional cases." (S34) "For me, the biggest disadvantage was communication difficulties." (S11)
	General Dissatisfaction	"It was a little difficult, I think it would be better if it was not online." (S8)
Effectiveness in Teaching Turkish	Variable Effectiveness	"Sometimes they were effective, sometimes not. It depended on the syllabus." (S25) "Yes, they were effective because students can learn from anywhere." (S10) "Yes, they were very effective." (S18)
	Limitations of Online Courses	"Yes, but not always. They should be preferred in difficult times like COVID." (S39)
	Comparison with Face-to-Face Learning	"If the effectiveness of offline learning is 100%, then online courses were 75% effective." (S45)

Participant comments on the effectiveness of online courses in the instruction of the Turkish language differed based on various factors. Certain students stated that online courses were effective. Since online courses are flexible and accessible, students can learn from anywhere. This was especially important for students in different geographical regions, and it facilitated access to instructional materials. Thus, online courses were considered highly effective by certain students.

Discussion, Conclusion and Implications

These findings extend the current understanding of the factors that influence students' satisfaction with e-learning environments while learning TFL. The quantitative results indicated that gender did not have a significant effect on the scores of satisfaction; however, the serious imbalance between male and female participants should be considered with caution. Prior research has reported mixed patterns related to gender (Lu & Chiou, 2010; Cuadrado-García

et al., 2010; Pham & Nguyen, 2021); the current study also supports such a view that gender may not, by itself, be a strong factor in determining satisfaction in online learning. However, differences in group sizes and dispersion highlight the importance of more balanced samples in future research. In this context, the absence of a significant gender effect could also be related to the design of online courses and to the institutional culture in which these courses were delivered. Course structure, instructor presence, and assessment procedures were identical across all groups of students, and this may have reduced any potential gender-based differences in access, participation, or support. In addition, overall satisfaction levels are relatively high for both male and female students, suggesting a possible ceiling effect that reduces the likelihood of finding small gender-based differences. Although the 26–34 age group showed significantly lower satisfaction than both younger (17–25) and older (35+) subjects, this finding is understandable in view of the unique characteristics associated with this developmental stage.

The main reason for low satisfaction with online courses among the 26–34-year-old students is that work and family, and similar responsibilities increase cognitive load. The qualitative results also highlight how difficult it is for this age group to focus on the course. Geographic origin is another predictor; Asian students generally reported higher satisfaction than African students since they usually have better internet and digital experience. Native language was an influential factor too; Arabic-speaking students had lower satisfaction when compared to other language groups since they are linguistically distant, with even alphabet differences.

There are studies containing similar results to our study. Functional and psychological barriers are mostly related to low levels of digital literacy, trust issues, and resistance to change (Muqtadiroh et al., 2019; Ma & Lee, 2019; Alshallaqi et al., 2022). Besides, other technical constraints include a lack of adequate infrastructure, use of outdated hardware, and lack of technical support, especially in settings where resources are constrained, and this may increase (Bouyzem & Al Meriouh, 2020).

Moreover, the diversification of teaching materials and the use of different assessment approaches together have been found to be the effective methods in enhancing stakeholders' participation and maintaining academic integrity (Bouyzem & Al Meriouh, 2020).

Various studies using different theoretical approaches comprehensively explain the barriers to the adoption of online learning, as they bring together technological, organizational, psychological, and sociocultural dimensions (Mushtaq et al., 2021; Ma & Lee, 2019). The results confirm other research studies conducted by Bond et al. (2018), Sagafe and Wendebon (2023), and Oktoma et al. (2023) that, indeed, various kinds of digital tools can enrich teaching and learning processes.

Qualitative data showed that although students saw flexibility as an advantage of TÖD, they mentioned lack of interaction, shortage of feedback, and attention problems among its important limitations. In this light, it is clear that online TÖD satisfaction is a multidimensional structure dependent not only on the platform but also on demographic characteristics, language background, and individual learning conditions.

Targeted Recommendations Based on Empirical Findings

For the 26–34 age group:

Design online modules that comprise shorter segments, with micro-breaks built in and reduced demands on concentration. Incorporating interactive checkpoints, attention-renewal activities, and asynchronous alternatives may directly address the cognitive load difficulties reported by this group.

For learners from the Semitic language family / Arabic-speaking learners:

Provide supplementary materials prepared to minimize linguistic distance: pre-lesson vocabulary lists, visual glossaries, transliteration support, and slowed-down content explanations. Instructors may also insert contrastive linguistic explanations in order to reinforce contextual understanding and facilitate switching between the Arabic script and the Latin-based Turkish alphabet.

For learners from regions with limited technological infrastructure (especially African participants):

Make the course design more bandwidth-friendly: offer downloadable content, audio-only alternatives, offline practice tasks, and low-resolution options for participation to mitigate connectivity-related dissatisfaction.

For older learners (35+):

Provide optional digital literacy mini-tutorials and platform navigation guides aimed at increasing comfort and reducing initial resistance toward online environments.

Limitations

This study has a number of limitations that should be borne in mind when interpreting these findings. First, while the sample size was sufficient to perform the analyses, the distribution of participants across demographic categories was not well matched. For instance, the number of male students was considerably higher than that of female students, while a similar imbalance could be seen between participants from Asia and those from Africa. Such unequal group sizes may have had an impact on the statistical comparisons. Although the parametric assumptions were met, the use of more robust alternatives, such as Welch's t-test or non-parametric methods, would further validate the stability of the gender- and origin-based results.

The second limitation is that the qualitative strand of this study involves only two focus group sessions with 12 volunteer students. Although data saturation was reached, a greater range of participants or multiple interview rounds could provide more diversity in their insights. Besides, even though inter-rater reliability was ensured through dual coding and calculation of Cohen's Kappa, results should also allow for interpretation within the context of the specific learning environment and institutional setting in which the study was conducted.

Third, although Microsoft Teams was the primary e-learning platform studied, students' previous familiarity with similar platforms or even the individual levels of digital literacy might

have affected their ratings of satisfaction. Comparing multiple platforms in one study or evaluating the impact of digital competencies on satisfaction are avenues for further studies.

The study was also carried out with B2-level learners in only one private institution in Istanbul. Therefore, the findings cannot be fully generalized to other proficiency levels, types of institutions, or other regions. Different replication studies might increase external validity through the use of larger and more diverse samples.

Declaration of Generative AI Use

Generative Artificial Intelligence (AI) tools were used solely for language editing purposes to improve the clarity, coherence, and readability of the manuscript. The authors reviewed and verified all content to ensure the accuracy and integrity of the final version. No AI tool was used for data analysis, interpretation, or generation of original research content.

References

- Abdelouahed, L. (2019). The use of e-learning in foreign language learning: a case study of undergraduate EFL students, *International Journal of Language and Literary Studies*, 1(3), 30-42. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v1i3.79>.
- Alshallaqi, M., Al Halbusi, H., Abbas, M., & Alhaidan, H. (2022). Resistance to innovation in low-income populations: The case of university students' resistance to using digital productivity applications in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 13, 961589. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.961589>.
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: e-öğrenme, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 121-131.
- Atan, N. & Diop, T. (2024). The analysis of satisfaction levels of international students learning Turkish as a foreign language online during the pandemic. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 23(1), 135-144.
- Ayaz, M. A. & Yağci, E. (2023). A lost year? Perspectives of foreign language students before and after the COVID-19. *Journal of Qualitative Research in Education*, 34, 239-265, <https://doi.org/10.14689/enad.34.1662>.
- Bayrak, F., Tibi, M. H., & Altun, A. (2020). Development of online course satisfaction scale. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 110-123. <https://doi.org/10.17718/tojde.803378>.
- Bolliger, D. U., & Erichsen, E. A. (2013). Student satisfaction with blended and online courses based on personality type. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(1), 1-24. <https://doi.org/10.21432/T2B88W>.
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>.
- Bouyzem, M., & Al Meriouh, Y. (2020). Exploratory analysis of factors influencing e-learning adoption by higher education teachers: Case study: Abdelmalek Essaâdi University. *Education and Information Technologies*, 25(3), 2297–2319. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10075-5>.
- Brika, S. K. M., Chergui, K., Algami, A., Musa, A. A., & Zouaghi, R. (2022). E-learning research trends in higher education in light of COVID-19: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 762819. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762819>.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cantoni, V. vd. (2004). Perspectives and challenges in e-learning: towards natural interaction paradigms, *Journal of Visual Languages and Computing* 15, 333-345.
- Cuadrado-García, M., Ruiz-Molina, M.E., & Montoro-Pons, J.D. (2010). Are there gender differences in e-learning use and assessment? Evidence from an interuniversity online project in Europe. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 367-371.
- Fauzi, M. A. (2022). E-learning in higher education institutions during COVID-19 pandemic: current and future trends through bibliometric analysis. *Heliyon*, 8(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09433>.
- Grosu, L. M. & David, I. (2013). E-learning in foreign language teaching: what is gained and what is lost, *The 9th International Scientific Conference e-Learning and Software for Education Bucharest*, 25-26.
- Indreica, E. S. (2014), E-learning platform: advantages and disadvantages on time management, *The 10th International Scientific Conference e-Learning and Software for Education Bucharest*, 236-244.
- İltar, L., ve Öztürk, A. T. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi öğretime ilişkin öğrenci memnuniyetleri ve öğretici görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(50), 1309–1336.
- Klein, D. & Ware, M. (2003). E-learning: new opportunities in continuing professional development. *Learned publishing*, 16(1) 34-46.

- Koç, A. (2015). E-öğrenme ve Türk eğitim sistemindeki yeri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 44-57.
- Lu, H., & Chiou, M. (2010). The impact of individual differences on e-learning system satisfaction: A contingency approach. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 307-323.
- Ma, L., & Lee, C. S. (2019). Understanding the barriers to the use of MOOCs in a developing country: An innovation resistance perspective. *Journal of Educational Computing Research*, 57(3), 571-590. <https://doi.org/10.1177/0735633118757732>.
- Martin, F. Vd. (2011). Measuring success in a synchronous virtual classroom. S. B. Eom & J.B. Arbaugh (Ed.), *Student satisfaction and learning outcomes in e-learning: an introduction to empirical research* in (246-263). Information Science Reference.
- Muqtadiroh, F. A., Nisafani, A. S., Saraswati, R. M., & Herdiyanti, A. (2019). Analysis of user resistance towards adopting e-learning in Indonesia. *Procedia Computer Science*, 161, 123-132. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.107>.
- Mushtaq, M., Noor, A., & Sabahat, N. (2021). Adoption barriers of e-learning in higher education institutes (HEIs) of developing countries—A systematic literature review. *2021 International Conference on Innovative Computing (ICIC)*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/ICIC53490.2021.9693081>.
- Oktoma, E., Nugroho, M. A. B., & Suryana, Y. (2023). E-learning as a platform in studying English among EFL learners: Benefits and barriers. *English Review: Journal of English Education*, 11(2), 405-412. <https://doi.org/10.25134/erjee.v11i2.7566>.
- Pham, T. N., & Nguyen, G. H. (2021). An investigation of student satisfaction in an online language learning course. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 16(5), 121–136. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.20210901.oa7>.
- Rashidi, N., & Moghadam, M. (2014). The effect of teachers' beliefs and sense of self-efficacy on Iranian EFL learners' satisfaction and academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2), 1–23.
- Sagafe, A., & Wendebon, T. (2023). An inconvenient truth? The (un-) importance of e-learning as a tool for sustainable education in Germany. *Journal of the European Teacher Education Network*, 111-134.
- Shin, H.W. & Sok, S. (2023). Student satisfaction and perceived learning in an online second language learning environment: A replication of Gray and DiLoreto (2016). *ReCALL* 35(2), 160–177. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000034>.
- Sitzmann, T. vd. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 59, 623-664.
- Trajanovic, M. vd., (2007). Distance learning and foreign language teaching, *In Balkan Conference in Informatics (BCI 2007)*, 441-452.
- Tymoshchuk, N. (2022). The implementation of e-learning to support learning and teaching foreign language: a case study in Ukrainian higher education. *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid 19 Challenges* (2), 233-244. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid2.15>.
- Ufuophu-Biri, E., & Ijeh, N. P. (2021). The place of digital nativity and digital immigration on internet accessibility and usage by students and lecturers of tertiary institutions of learning in Delta State, Nigeria. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(1), 214-227. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0019>.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B., & Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 36, 33-40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.002>.
- Xu, T., & Xue, L. (2023). Satisfaction with online education among students, faculty, and parents before and after the COVID-19 outbreak: Evidence from a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1128034>.
- Zheng, H., Qian, Y., Wang, Z., & Wu, Y. (2023). Research on the influence of e-learning quality on the intention to continue e-learning: Evidence from SEM and fsQCA. *Sustainability*, 15(6), 5557. <https://doi.org/10.3390/su15065557>



A/r/tographic Subjective Stories: Becoming a Teacher

Ebru GÜLER¹, Defne TAŞ², Süleyman BALKAŞ³, Ahmed YILDIRIM⁴

Date Submitted: 10.09.2025

Date Accepted: 03.02.2026

Type⁵: Research Article

Abstract

A/r/tography is a research process that delves into the depths of inquiry, foregrounding artistic contexts and encompassing meaning-making, embodiment, and a living process of exploration. This study involves the a/r/tographic inquiries of visual arts teachers regarding their “experience of becoming a teacher,” drawing on their personal narratives to understand their own worlds, construct meaning, and engage in reflection. The aim of the study is to examine how visual arts teachers experience the process of “becoming a teacher” through their identities as artists, researchers, and learners, based on their personal stories within the a/r/tographic inquiry process. The study was designed using a/r/tography, one of the arts-based qualitative research methods. The participants consisted of three visual arts teachers enrolled in the Master’s Program in Art Education at the Faculty of Education of Erzincan Binali Yıldırım University, selected through criterion sampling, a purposeful sampling method. The data were collected through document analysis, reflective journals, and visual materials. The data obtained in the study were analyzed using rhizomatic analysis. According to the findings, the meaning of “being a teacher” varies for newly appointed visual arts teachers depending on geographical conditions and personal expectations. During the a/r/tographic inquiry processes, the teachers expressed their initial teaching experiences through metaphors such as “guard–shepherd,” “destruction–earthquake,” and “light–art.” In the meaning-making process of conveying their a/r/tographic personal stories, the city they lived in, their socio-cultural environment, and their life experiences influenced them and were reflected in their artistic creation processes. The findings indicate that the a/r/tographic inquiry process enables visual arts teachers to make sense of the “experience of becoming a teacher” not only through their individual narratives but also in relation to the socio-cultural, geographical, and institutional contexts in which they are situated, through their identities as artists, researchers, and learners.

Keywords: A/r/tography, Art Education, Arts-Based Research, Visual Arts Teaching

Cite: Güler, E., Taş, D., Balkaş, S., & Yıldırım, A. (2026). A/r/tographic Subjective Stories: Becoming a Teacher. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 103-142. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1781472>



¹ (Corresponding author) Assoc. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Turkey, ebru.guler@erzincan.edu.tr, 0000-0003-1149-6489

² Visual Arts Teacher, Kırıkhan Anadolu Lisesi, Turkey, defnetas2323@gmail.com, 0009-0001-5733-7849

³ Visual Arts Teacher, Kulp Bayır Ortaokulu, Turkey, suleymanbalkas0@gmail.com 0009-0003-6194-4240

⁴ Visual Arts Teacher, Sancak Ahmed Yesevi Ortaokulu, Turkey, ahmedd_2121@hotmail.com 0009-0001-0764-9158

⁵ This study was conducted with the approval of the Erzincan Binali Yıldırım University Educational Sciences Ethics Committee, dated February 29, 2024, and numbered 05/08.



A/r/tografik Öznel Hikayeler: Öğretmen Olmak

Ebru GÜLER¹, Defne TAŞ², Süleyman BALKAŞ³, Ahmed YILDIRIM⁴

Gönderim Tarihi: 10.09.2025

Kabul Tarihi: 03.02.2026

Türü⁵: Araştırma Makalesi

Öz

A/r/tografi, araştırmaların derinliklerine inerek sanatsal bağlamları esas alan ve anlamı yaratma, somutlaştırma ve yaşayan bir sorgulama sürecini içinde barındıran bir araştırma sürecidir. Bu araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin kendi dünyalarını anlamak, anlam yaratmak ve sorgulamaları için öznel hikayelerinden yola çıkarak “öğretmen olma deneyimi” sürecine ilişkin a/r/tografik sorgulamaları içermektedir. Araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin a/r/tografik sorgulama sürecinde öznel hikayelerinden yola çıkarak “öğretmen” olma deneyimini sanatçı/araştırmacı ve öğrenen kimlikleri ile nasıl deneyimlediklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma sanat temelli nitel araştırma yöntemlerinden a/r/tografi yöntemi ile tasarlanmıştır. Katılımcılar, Erzincan Bşinali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi yüksek lisans programında öğrenim gören üç görsel sanatlar öğretmeninden oluşmakta olup, amaçlı örnekleme kapsamında ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada veriler doküman inceleme, yansıtıcı günlükler ve görsel veriler ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler rizomatik analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre “öğretmen olmak” yeni atanan görsel sanatlar öğretmenlerine göre farklı coğrafi koşullarda, beklentilerine göre değişmektedir. A/r/tografik sorgulama süreçlerinde öznel hikayelerine odaklanan görsel sanatlar öğretmenleri ilk öğretmenlik deneyimlerini “bekçi-çoban, yıkım-deprem, ışık-sanat” metaforları ile ifade etmişlerdir. A/r/tografik öznel hikâyelerin aktarımında anlamlandırma sürecinde bulundukları şehir, sosyo-kültürel çevre ve yaşam tecrübeleri etkilemiş ve bu bağlamda sanatsal yaratım süreçlerine yansıdığı görülmüştür. Görsel sanatlar öğretmenleri, ‘öğretmen olma deneyimi’ a/r/tografik sorgulama süreci ile sanatçı, araştırmacı ve öğrenen olarak sadece bireysel hikâyeler üzerinden değil; aynı zamanda içinde bulundukları sosyo-kültürel, coğrafi ve kurumsal bağlamlarla birlikte anlamlandırmalarına olanak tanıdığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: A/r/tografi, Görsel Sanatlar Öğretmenliği, Sanat Eğitimi, Sanat Temelli Araştırma

Atıf: Güler, E., Taş, D., Balkaş, S., & Yıldırım, A. (2026). A/r/tografik Öznel Hikayeler: Öğretmen Olmak. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 103-142. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1781472>

¹ (Sorumlu Yazar) Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, ebru.guler@erzincan.edu.tr, 0000-0003-1149-6489

² Görsel Sanatlar Öğretmeni, Kırıkkale Anadolu Lisesi, Türkiye, defnetas2323@gmail.com, 0009-0001-5733 -7849

³ Görsel Sanatlar Öğretmeni, Kulp Bayır Ortaokulu, Türkiye, suleymanbalkas0@gmail.com , 0009-0003-6194-4240

⁴ Görsel Sanatlar Öğretmeni, Sancak Ahmed Yesevi Ortaokulu, Türkiye, ahmedd_2121@hotmail.com, 0009-0001-0764-9158

⁵ Bu çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 29.02.2024 tarih ve 05/08 sayılı etik kurul onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı, eleştirel ve estetik yönlerini çok boyutlu biçimde geliştiren; duyuşsal, bilişsel ve duyuşsal gelişimini bütüncül bir yaklaşımla destekleyen bir öğrenme alanıdır. Bu disiplin, yalnızca sanatsal becerilerin kazandırılmasını değil; aynı zamanda bireyin kendini ifade edebilme yetisini geliştirmeyi, kültürel farkındalık kazanmasını ve toplumsal bilinç edinmesini amaçlamaktadır (San, 2004; Özsoy, 2005; Freedman, 2003). Çağdaş sanat eğitimi yaklaşımları, öğrencilerin aktif katılımını esas alarak onları düşünmeye, sorgulamaya ve üretmeye teşvik eden yapılar üzerine inşa edilmektedir. Bu bağlamda, sanat eğitiminin niteliğini belirleyen en temel aktörlerden biri olan görsel sanatlar öğretmeni, geleneksel anlamda bilgi aktaran bir figürün ötesinde öğrenci merkezli bir hale geçmektedir. Sanat öğretmeni, öğrencilerin yaratıcı ifade biçimlerini teşvik eden, sanat yoluyla kendini ve çevresini anlamlandırmasına aracı olan ve pedagojik ilişkiler aracılığıyla dönüşüm sağlayan bir öğrenme lideridir (Mamur, 2012; Alakuş, 2013). Öğretmenlik, sadece akademik bilgiyi aktarma süreci değil, aynı zamanda bireylerin yaşamlarına dokunma, onları yönlendirme ve dönüştürme sorumluluğunu da içeren, etik ve insani bir meslektir. Bu dönüşümsel yaklaşım, Maxine Greene'in (1995) "özgürleştirici eğitim" anlayışı ile örtüşmektedir. Greene'e göre öğretmenlik, öğrencilerin dünyayı farklı bakış açılarından görebileceği, tahayyül gücünü kullanarak anlam dünyalarını genişletebileceği deneyim alanları yaratmakla yükümlüdür. Özellikle sanat eğitimi bağlamında öğretmen, yalnızca teknik bilgi veren değil; hayal gücünü tetikleyen, sorgulamayı teşvik eden ve bireyin içsel dünyasını dışa vurmasına olanak tanıyan bir rehber rolü üstlenmelidir. Bu anlayış, Freire'in (1970), öğrencinin edilgen bir alıcı değil, öğrenme sürecinin aktif ve dönüştürücü öznesi olduğu görüşünü desteklemektedir. Freire'e göre öğretmen, bilgi veren değil; öğrencilerle birlikte öğrenen, eleştiren ve yeniden kuran bir "diyalog ortağı"dır. Sanat eğitimi bu bağlamda, öğrencinin eleştirel bilinç geliştirebileceği güçlü bir araçtır. Eisner (2002) ise bu dönüşümsel öğretmen rolünü sanat eğitimi üzerinden yorumlayarak, öğretmenin sanat yoluyla çoklu düşünme biçimlerini destekleyen, sezgisel bilgiyi ve yaratıcı deneyimi teşvik eden bir yapı kurması gerektiğini vurgular. Öğrencilerin estetik ve eleştirel farkındalıklarının gelişmesi, ancak öğretmenin bu potansiyeli görebilmesi ve işleyebilmesi ile mümkündür.

Sanat öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki yeterlikler; alan bilgisi, sanat kuramları, çağdaş sanat anlayışları, pedagojik yöntemler ve yaratıcı ifade tekniklerini kapsayan çok yönlü bir donanımı gerektirir (Özsoy, 2005; Alakuş, 2013). Öğretmenin yalnızca teknik değil, aynı zamanda eleştirel, kültürel ve sosyal anlamda sanatı kavraması, sanat eğitiminin etkisini artıran bir faktördür. Çağdaş sanat eğitimi kuramcıları da öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğini savunmakta; öğretmenin, öğrenciyle birlikte düşünen, sorgulayan ve yeniden üreten bir öğrenme ortağı olması gerektiğini vurgulamaktadır (Freedman, 2003; Duncum, 2009; Freedman ve Stuhr, 2004). Türkiye'de öğretmen yeterliklerine ilişkin düzenlemelerde öğretim süreci, tarihsel olarak farklı belgelerde çeşitli başlıklar altında ele alınmıştır. 1999 yılında yayımlanan yeterlik belgesinde, "öğretme-öğrenme süreci" yeterlik alanı kapsamında öğretim süreci yeterliği, öğretmenin sınıf içi uygulamalarına yönelik bir yetkinlik alanı olarak tanımlanmıştır. 2002 yeterlik belgesinde ise "eğitim-öğretme yeterlik alanı" içerisinde yer alan öğretim yapma yeterliği, bir dersin planlanmasından uygulamasına kadar olan süreci kapsayan yeterlik göstergeleri ile detaylandırılmıştır. 2006 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) belgesinde ise "öğretme ve öğrenme süreci" doğrudan bir yeterlik alanı olarak tanımlanmış, öğretmenin bu süreçte üstlenmesi gereken roller açık biçimde ortaya konmuştur. Bu kapsamda, öğretmenlerden sadece bilgi aktarımı değil; aynı zamanda öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini destekleyecek şekilde süreci yönlendirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin niteliğini belirleyen yeterlik alanları

arasında öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme; öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma; etkili materyal hazırlama; bireysel farklılıkları gözetererek öğretimi çeşitlendirme; zaman yönetimi yapma; çevre olanaklarını derse entegre etme; ve özel alan öğretim programı bilgisine sahip olma gibi beceriler öne çıkmaktadır (Ocaklı ve Kılıç, 2018). Özellikle görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerileri, etkili öğretim yöntemlerini seçebilme kapasitesi, öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejiler geliştirme, öğretim için ayrılan zamanı verimli kullanma ve öğrencileri motive edebilme gibi pedagojik yetkinliklerle yakından ilişkilidir (Kurt, 2012, s. 202). Bu bağlamda, görsel sanatlar öğretmeni olmak, öğrencilere sanatın anlamını ve estetik değerlerini aktarma fırsatı sunarken, onların yaratıcılıklarını ve sanatsal ifade becerilerini geliştirmelerine de rehberlik eder. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları, yaşları ve eğitim kademeleri öğrenme çıktılarında belirleyici olurken, öğretmen aynı zamanda sanatın toplumdaki yerini kavrayarak geçmiş ve gelecek arasındaki kültürel bağları güçlendiren bir rol üstlenir. Bu çerçevede, öğretmenlerin hem kendi sanatsal kimliklerini hem de pedagojik yaklaşımlarını daha derinlemesine keşfedebilecekleri araçlardan biri olan a/r/tografi, sanatın bireysel ve toplumsal bağlamda anlamlandırılması sürecine dair bakış açılarını geliştirir. A/r/tografi, sanat ve pedagojiyi iç içe geçirerek, öğretmenlerin deneyimlerini, uygulamalarını ve yaratıcı süreçlerini yansıtmalarına imkân veren bir araştırma yöntemi ve düşünsel çerçevedir. Bu yöntem, görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde hem öz-yansıtım hem de sosyal-kültürel aktarım bağlamında yeni perspektifler kazanmalarını sağlayarak, a/r/tografi'nin yaşayan sorgulama sürecinde öğretmenlerin değişim ve dönüşümleri ile ilgili farkındalık kazandırabilir.

A/r/tografi uygulaması, bireyin sanatçı, araştırmacı ve eğitimci rollerini eşzamanlı olarak üstlendiği, sanat yapma süreci devam ederken bu sürecin içinden bir fenomeni derinlemesine sorgulamaya çalıştığı bir yaklaşımdır (Bickel ve diğerleri, 2007). A/r/tografi, sanatçı (artist), araştırmacı (researcher) ve eğitimci (teacher) kimliklerini temsil eden sözcüklerin ilk harflerinin aralarında ayırım oluşturulmuş bir kısaltmadır. Bu terim, özellikle eğitim, sanat ve araştırma disiplinlerinin kesişiminde yer alan ve bu alanlardaki araştırmaları içeren bir yaklaşımı ifade eder. A/r/tografi, farklı kimlikler çerçevesinde etkileşimleri ile araştırma sürecini yapılandırmakla ilgilidir. Çoklu kimliklerin çok sesli doğası gereği araştırmacının çok yönlülüğü görünür hale gelmektedir. Araştırmacı kimliğinin işe koşulduğu sürece sanatçı kimliği, öğrenen ya da öğretici kimlikler de dahil olur (Irwin ve diğ., 2006). A/r/tografi, disiplinler arası bir bakış açısını benimser ve sanat, eğitim ve araştırma arasındaki etkileşimleri keşfetmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, geleneksel araştırma paradigmasından farklı olarak, sanatsal üretim, eğitim ve araştırmanın birbirini nasıl etkilediğini anlamaya yönelik bir perspektifi vurgular. A/r/tografi, araştırma sürecinin sanatsal pratiği, eğitimi ve araştırmayı bir araya getirerek yaratıcı bir anlam oluşturmasını amaçlar. Bu çerçevede, bu yaklaşım, araştırmayı sadece bir bilgi toplama süreci olarak değil, aynı zamanda sanatsal bir yaratım ve deneyimleme süreci olarak ele alır.

Bu bağlamda araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin a/r/tografik sorgulama sürecinde öznel hikayelerinden yola çıkarak “öğretmen” olmayı nasıl deneyimlediklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görsel sanatlar öğretmenleri a/r/tografik sorgulama süreçlerinde “öğretmen olma deneyimi” sürecini nasıl anlamlandırmışlardır?
2. Görsel sanatlar öğretmenleri a/r/tografik sorgulama süreçlerinde “öğretmen olma deneyimi” sürecini sanat yoluyla nasıl ifade etmişlerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin a/r/tografik sorgulama sürecinde öznel hikayelerinden yola çıkarak “öğretmen” olmayı nasıl deneyimlediklerini incelemek amacıyla sanat temelli araştırmalardan a/r/tografi yöntemi kullanılmıştır. Sanat temelli eğitim araştırmaları, araştırmacı, sanat ve araştırma birlikteliğine dayalı bir araştırma sürecini yorumlamayı ve araştırma sorularına yanıt aramayı kapsar. Sanat ve eğitimin araştırma sürecine entegrasyonunu esas alan yaklaşımların ortak noktası, araştırmacılara daha etkileşimli bir araştırma süreci inşa edebilecekleri bir zemin sunmalarıdır. Sanat ve eğitim, sanat temelli eğitim araştırmalarında birbirlerini tamamlar, destekler ve araştırma sürecine yansımaları olarak kabul edilen bakış açılarıyla katkıda bulunurlar. Sanat temelli eğitim araştırması süreci, çok sistemli bir yapıda uygulamaya dayalı bir yaklaşımı benimser ve kuram ile etkileşimli, eleştirel, doğal, bilişsel ve sanatsal uygulamaları birleştiren anlamlı deneyimler oluşturur. Böyle bir süreçte araştırmacıların, öğretmenlerin ve katılımcıların deneyimlerine anlamlandırmalarına kılavuzluk etmek oldukça önemlidir. Bu bakımdan sanat temelli eğitim araştırmaları, eğitim sürecinde sanatçılar, araştırmacılar ve öğretmenler arasında bir ilişki kurulmasına yardımcı olur (Bedir Erişti, 2015). Bu bağlamda, A/r/tografik araştırma sürecinde, araştırmacılar, eğitimciler veya sanat eğitimcileri, pedagojik bağlam temelindeki kimlikleri, uygulayıcı kimlikleri ve sanatsal sorgulamaları ile yeni ve özgün bağlamlar oluştururlar. Araştırmacılar, kendi uygulamalarını sorgulayarak, anlamlandırarak ve paylaşarak, süreci uygulayıcı, araştırmacı ve sanatçı olarak sorgulama imkânı bulurlar. A/r/tografi kelimesindeki "Art" (Sanat) içindeki a-sanatçı; r-araştırmacı; t-öğretmen kavramlarına atıfta bulunur. "Graphy" kelimesi ise kelime anlamından da anlaşılacağı üzere çizmek, yazmak, yansıtmak, göstermek, kaydetmek, tanımlamak gibi süreçleri içerir. A/r/tografi kelimesi içindeki "grafi" kısmı ise dokümantasyon, raporlaştırma, yazma, çizme, yansıma ve gösterme gibi süreçlere karşılık gelir (Bedir Erişti, 2021).

A/r/tografi araştırma yönteminin kimliklere dayalı kavramsal açılımına göre, araştırmada vurgulanan temel prensip, sanatçı-araştırmacı ve öğrenen-öğreten kimliklerinin birlikte araştırma sürecinde etkileşime girmelerine dayalı bir ilişkisellikte araştırma sürecini yapılandırmaktır. Bu çerçevede, a/r/tografi, sanata dayalı kimlikleri (sanatçı, sanat eğitimcisi, müzisyen, şair, dansçı, ressam, moda tasarımcısı, görsel iletişim tasarımcısı gibi geniş bir kimlik ağı) ve eğitime dayalı kimlikleri (formal ve informal süreçlere dayalı öğretmen/öğrenci, tasarımcının öznel öğrenmesi, katılımcı-uygulayıcı arasındaki öğrenme ilişkileri, sanatçının öznel gelişimine dayalı öğrenme süreçleri gibi geniş bir çerçeve) bir araya getirerek değerlendirir. A/r/tografi aynı zamanda araştırmacıların (soruşturmacı, sorgulayan, yeni deneyimler üzerinden sorgulayan, kuram ve uygulamayı ilişkilendiren gibi bağlamları içeren) gerçek yaşam deneyimlerini içeren uygulama temelli bir araştırma yaklaşımını benimser (Irwin ve diğ., 2005). A/r/tografi araştırmaları, sanatsal bağlamlara dayanan anlam yaratma, somutlaştırma ve özellikle yaşayan bir sorgulama sürecini içerir (Springgay ve diğ., 2008). Bu yöntem, sanatçı kimliği, eğitimci kimliği (öğreten/öğrenen) ve araştırmacı kimliği iç içe geçmiş bir sorgulama sürecine dayanır ve uygulamayı merkeze alır (Sinner ve diğ., 2006). A/r/tografik yaklaşımın özelliği, bu süreçteki bireyin sanatçı araştırmacı, eğitimci, katılımcı veya uygulayıcı rollerini üstlenebilmesidir. A/r/tografi, sanatsal sürecin bilimsel bağlamlarla birleştiği ve sanat eğitimcisinin veya uygulayıcısının farklı rollerini vurguladığı bir yaklaşımı destekler. Sanat, eğitim ve araştırmacı kimliği birbirine bağlayan a/r/tografi yöntemi, araştırmayı sürekli olarak sorgulama olanağı sağlar (Leggo ve Irwin, 2013).

Katılımcılar

Araştırmının katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Katılımcılar, 2023-2024 eğitim-öğretim I. Döneminde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Öğretmenliği yüksek lisans programında a/r/tografi dersini alan üç yüksek lisans öğrencisinden (yeni atanan görsel sanatlar öğretmenleri) oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların, a/r/tografi dersini almış olmaları ve “öğretmen” olgusunu deneyimlemiş olmaları ölçüttür.

Katılımcıların a/r/tografi sürecini birlikte bir olgu ve bir oluş olarak deneyimlemeleri, bu yöntemin temel doğasını yansıtmaktadır. Çünkü a/r/tografi, sabit bir sonuçtan ziyade, sürekli bir gelişim, dönüşüm ve kendini yeniden tanımlama sürecidir. Bu bağlamda, üç katılımcının farklı coğrafyalarda (Hatay, Diyarbakır, Bingöl) yeni atanmış görsel sanatlar öğretmeni olmaları, sürecin dinamik ve oluşan yapısını güçlendirmiştir. Onların deneyimleri, a/r/tografi'nin canlı bir sorgulama ve yaratım süreci olarak hem bireysel hem de mesleki kimliklerin şekillendiği bir “oluş hali”ni temsil etmektedir. Araştırmada katılımcılara kod isimler verilerek kimlik gizliliği sağlanmıştır. Katılımcıların isimleri “Eylül, Mehmet ve Ali” olarak kodlanmış ve a/r/tograf olarak nitelendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

A/r/tografi, titizliğini sürekli yansıyan ve yansıtan bir tutuma sahip olmasından, analiz ve öğrenme süreçlerinden türetilir. Bu yaklaşım, çeşitli nitel veri toplama biçimlerini içerebilir, örneğin görüşmeler, dergi yazıları, günlükler, malzeme toplama ve fotoğraf dokümantasyonu gibi. Ayrıca, sanatsal sorgulamaları da ele alabilir; örneğin resim yapma, müzik besteleme, şiir yazma ve eğitim soruşturması gibi. Eğitime odaklanan bir perspektifle, öğrenci ve öğretmen günlükleri, anlatılar ve ebeveyn anketleri gibi unsurları içerebilir. A/r/tografi, geniş bir veri yelpazesi kullanarak derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde analiz ve öğrenme süreçlerine odaklanır (Irwin ve Springgay, 2008). Bu bağlamda, araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme, yansıtıcı günlükler ve görsel veriler ile toplanmıştır.

Doküman incelemede, a/r/tografi dersiyle ilgili notları ve sunumları doküman olarak incelenmiştir.

Yansıtıcı günlükler, araştırma sürecinde görsel sanatlar öğretmenleri, 14 hafta boyunca her hafta düzenli günlük yazmışlardır. Bu günlüklerde düşüncelerini ele alan sorgulamalar, günlük “öğretmen olmak” olgusuna ilişkin görüşleri, öğrencilerinin söylemleri ve sanatsal çalışmaları, meslektaşlarının görüşleri, kendi sanatsal çalışmaları, fotoğraflar, çizimler, sanatsal çalışmalara ilişkin eskizler gibi a/r/tografi sürecini yansıtan günlükler oluşturulmuştur. Araştırmının ana verisi bu yansıtıcı günlüklerden elde edilmiştir.

Görsel veriler ise a/r/tografi dersi sürecinde çektikleri fotoğraflar üzerinden oluşturdukları eskizleri, dijital kolajlar ile sanatsal çalışmalardan elde edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada veriler rizomatik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. A/r/tografi Deleuze ve Guattari'nin (1987) köksap ya da rizom olarak bahsettikleri iç içe geçmiş bir sorgulama sürecinden temellenmektedir. Araştırma sürecinde anlamların ve anlamlandırmaların sorgulandığı, anlam parçalarına ayrıldığı ya da farklı varyasyonlar ile bütünleştirildiği esnek bir

ilişkiselliğe zemin hazırlar (Bedir Erişti, 2021, s. 35). Rizomatik analiz süreci, araştırmanın içinde ve dışında olan bağlantılara ulaşmayı mümkün kılar. Rizomatik süreç, esnek ve ilişkisel sorgulama koşulları için bir çıkış noktası oluşturarak, araştırmanın başlangıç noktasından tahmin edilemeyen bir başka noktaya geçişi mümkün hale getirir. Bu süreç, eylemin, araştırmanın odak noktasına dayalı anlam ve anlayış yollarının sürekli olarak yeniden üretilmesi ile ilgili olduğunu vurgular. Rizomatik süreç, geleneksel ve hiyerarşik bir yapı yerine ağ benzeri, bağlantıları güçlü ve esnek bir yapıya odaklanır. Bu, araştırma sürecinin beklenmedik ve öngörülemez yönlere doğru genişlemesine olanak tanır. Araştırmacılara, önceden belirlenmiş bir yol yerine, çeşitli bağlantıları keşfetme ve yeni anlam katmanları oluşturma özgürlüğü verir. Bu yaklaşım, araştırmayı daha yaratıcı ve dinamik kılar, çünkü rizomatik süreç, fikirleri, kavramları ve ilişkileri hiyerarşik olmayan bir şekilde birbirine bağlamayı teşvik eder. Rizomatik analiz, üç bileşenden oluşmaktadır. Kavramsallık, öznellik ve ilişkiselliktir (Deleuze ve Guattari, 1987, aktaran Bedir Erişti, 2021)

Araştırma ilişkiselliğe dayalı bir kavramsal yapı veya teorik çerçeve oluşturabilir veya süreç içinde ilişkiselliği yeniden yapılandırabilir. Araştırmacılar, öznel bakış açısını kullanarak çıkış noktasını belirleyebilir ve analizi öznel yorumlamaya dayalı olarak yapılandırma esnekliğine sahip olabilirler. Ayrıca, süreç, tüm araştırma paydaşlarının katılımına dayalı ilişkisellik ile analizi yapılandırmaya gereksinim duyabilir. Bu noktada, araştırmacılar elde ettikleri verileri değerlendirirken, ilişkisel kavramları veya teorik çerçeveleri göz önünde bulundurarak analiz yapabilirler. Öznel bakış açısı, araştırmacılara kendi deneyimlerini ve anlayışlarını dikkate alarak verileri değerlendirme ve yorumlama fırsatı sunar. Ayrıca, araştırma sürecinde katılımcıların etkileşimini ve katılımını değerlendirmek ve bu ilişkisellikten çıkan sonuçları analiz etmek önemli olabilir. Bu, araştırmanın katılımcı, dinamik ve sürekli bir süreç olduğunu vurgular, çünkü ilişkisel yapının veya teorik çerçevenin süreç içinde değişebileceğini ve gelişebileceğini gösterir (Bedir Erişti, 2021, s. 36).

Bu çerçevede katılımcıların a/r/tografik araştırma süreçleri ve deneyimlerinden elde edilen veri çeşitliliği ilişkiler oluşturmada ve etkileşimi ortaya çıkarmada yardımcı olmuştur. A/r/tografi süreci katılımcıların yeni bağlantılar keşfetmesine ve yeni anlam katmanları oluşturmalarını sağlamıştır. Bu bağlamda veri analiz sürecinde bu yeni bağlantılar ve anlam katmanları hem metinsel hem de görsel olarak ortaya konulmuştur.

Araştırmacıların Rolü ve Uygulama Süreci

Bu araştırmada, araştırmacılar aynı zamanda veri toplama aracı görevini üstlenmişlerdir. Araştırmaya katılan her bir birey, a/r/tografi dersinde ortaklaşa sorgulayabilecekleri, kendiliğinden gelişen bir oluş süreci üzerinden ortaya çıkan bir konuya odaklanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci, 14 haftalık bir dönemi kapsamaktadır. A/r/tografılar, sürecin ilk üç haftasında başlangıçta farklı konulara yönelmiş olsalar da a/r/tografi'nin oluş hali doğası gereği süreç içinde öğretmenlik deneyimleri üzerine derinlemesine bir sorgulamaya yönelmişlerdir. Bu süreçte, öğretmenlik mesleği etrafında şekillenen öznel hikayelerini sanat yoluyla ifade ederken, bulundukları şehirlerde çalıştıkları okullardan fotoğraflar paylaşarak deneyimlerini somutlaştırmış ve görselleştirmişlerdir. Yeni atanmış olmalarının getirdiği perspektiflerle yaşadıkları deneyimler, öğretmenlik olgusuna farklı anlamlar yüklemelerine olanak sağlamış ve böylece a/r/tografi'nin temelindeki "oluş hali" sürekli bir dönüşüm ve yeniden anlamlandırmaya evrilmesine imkân vermiştir.

A/r/tografi süreci boyunca a/r/tografılar, sanatçı kimlikleriyle bu deneyimlerini ve öznel hikayelerini sanat yoluyla ifade etmiş; araştırmacı kimlikleriyle hem a/r/tografi sürecini hem de

kişisel yaşantılarını derinlemesine sorgulamış; eğitimci kimlikleriyle ise öğretmenlik mesleği üzerine odaklanmışlardır.

Etik Konular

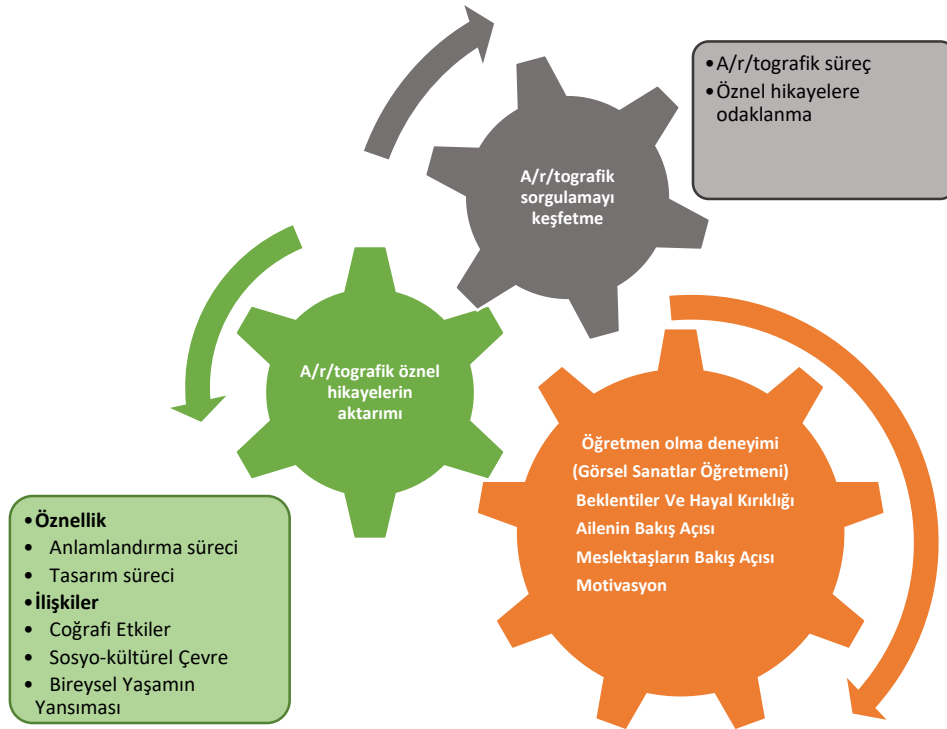
Bu çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 29.02.2024 tarih ve 05/08 sayılı etik kurul onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulgular rizomatik ilişki ağında etkileşimler, ilişkiler, bağlantılar irdelenmiş ve öznel hikayeler üzerinden bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, “a/r/tografik sorgulamayı keşfetme”, “A/r/tografik öznel hikayelerin aktarımı” ve “Öğretmen olma deneyimi” olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır.

Şekil 1.

A/r/tografik Öznel Hikayelere İlişkin Temalar



Araştırmada temalara ilişkin bulgular rizomatik ilişkilerin ortaya çıkması ve öznel hikayelerin anlamlı örüntü içinde verilmesi açısından üç a/r/tograf'ın süreci sırasıyla verilmiştir. Öznel hikayelerde araştırmaya katılan görsel sanatlar öğretmenlerinin kendi a/r/tografik süreçlerine verdikleri isimler kullanılmıştır. Araştırmacının “Görsel sanatlar öğretmenleri a/r/tografik sorgulama süreçlerinde “öğretmen olma deneyimi” sürecini nasıl

anlamlandırmışlardır?” ve “Görsel sanatlar öğretmenleri a/r/tografik sorgulama süreçlerinde “öğretmen olma deneyimi” sürecini sanat yoluyla nasıl ifade etmişlerdir?” sorularına yönelik bulgular her bir a/r/tograf’ın, a/r/tografik sorgulama sürecinin bütünlüğünün korunması için görsel sanatlar öğretmenlerinin öznel hikayelerine verdikleri başlıklar altında incelenmiştir.

Bu a/r/tografik süreçlere verdikleri başlıklar şunlardır: “Yıkımın olduğu bir yerde öğretmen olmak, idealist Öğretmen ve sanat yoluyla öğrencileri tanımak”. A/r/tograf’ların a/r/tografik süreçlerine verdikleri bu başlıklar, onların öğretmenlik deneyimlerine dair derinlikli bir içsel yolculuğu ve çok katmanlı kimliklerini yansıtmaktadır. “Yıkımın olduğu bir yerde öğretmen olmak” başlığı, öğretmenliğin sadece bilgi aktarmak değil, duygusal dayanıklılık ve toplumsal sorumluluk gerektiren bir varoluş olduğunu vurgular. “İdealist öğretmen” başlığı, mesleğe yönelik etik ve anlam arayışını yansıtarak öğretmenliğe dair umutlu bir vizyonu temsil etmektedir. “Sanat yoluyla öğrencileri tanımak” ise öğretmen, sanatçı ve araştırmacı kimliklerin birleştiği noktada öğrencinin iç dünyasına sanatsal bir duyarlılıkla ulaşma çabasını öne çıkarır. Bu başlıklar, a/r/tografi sürecinin kişisel, mesleki ve sanatsal kimlikleri bütüncül olarak nasıl ortaya çıkardığını güçlü biçimde göstermektedir. Bu çerçevede a/r/tografik bulguların sunumu verilmiştir.

A/r/tografik Öznel Hikayelerin Aktarımı

“Yıkımın olduğu bir yerde öğretmen olmak” deneyiminde görsel sanatlar öğretmeni Eylül yeni atandığı şehir Hatay’da ilk tecrübelerini anlatırken beklentileri ve hayal kırıklıklarını çektiği fotoğraflar ile ifade etmiştir. Eylül öğretmenliğe ilişkin yüksek beklentisi ile bu deneyimi yıkımın çok ağır olduğu bir şehirde ilk defa deneyimlemesi sonucu öğretmenlik ile hayatta kalma mücadelesi arasında kaldığını ifade etmiştir. Ayrıca, Eylül a/r/tografi sürecinde yeni çevreye adaptasyon, köklenme çabası ve varoluşsal süreçte bunları ortaya koymaya çalışmıştır.

Görsel 1.

A/r/tograf Eylül’ün Atandığı Yere İlişkin Fotoğrafları



A/r/tograf Eylül a/r/tografi sürecine başlarken çıkış noktası için o an deneyimlediği yaşam üzerinden sürece başlamıştır. *“A/r/tografi sanatsal ve metinsel ifadelerle birlikte bunları anlamlandırma ve deneyimler aracılığıyla somutlaşarak yaşayan bir sorgulama süreci içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Deprem bölgesine atandığım için sorgulama sürecine başlamadan önce birkaç fotoğraf çektim. Çektiğim bütün fotoğraflar yıkımla ilgiliydi.”* (A/r/tograf günlüğü [AG], Eylül, 2023).

Görsel 2.

A/r/tograf Eylül'ün Depreme İlişkin Fotoğrafları



İlerleyen haftalarda çektiğim fotoğraflar arasında daha çok hasarlı olan okulların fotoğrafları olduğunu fark ettim. Deprem bölgesindeki okulların bu derecede kötü halde olması benim sorgulama sürecimin başlangıç noktası oldu. Eğitim öğretim ortamlarının en güvenli yerler olması gerektiğinin bir kez daha anladım... Biz öğretmenler sabah işe gidiyorum diye çıkmayız evden okula gidiyoruz deriz.

A/r/tograf Eylül, ifadesinde deprem bölgesinde eğitim-öğretimin nasıl devam edeceğine ilişkin düşüncelerini hem bir öğretmen hem de yaşam mücadelesi veren bir kişi olarak anlatmıştır. Eylül'ün *“... Biz öğretmenler sabah işe gidiyorum demeyiz; okula gidiyorum deriz.”* ifadesi, onun öğretmenlik mesleğini sıradan bir işten öte, kendisi için belirli bir “kutsallık” ve anlam değeri taşıyan bir kimlik olarak konumlandığını göstermektedir.

Görsel 3.*A/r/tograf Eylül'ün Sınıf İçi Fotoğrafları*

Öğrencilerle tanışma sırasında bana yönetilen soruların çoğu dersimizin işlenme şekli ve atölye ortamının nasıl olacağı ile ilgiliydi. Çok şaşırmış ve etkilenmişim. Hiçbir öğrenci yaşamış oldukları depremle ilgili şeylerden bahsetmiyor derse olan isteklerinden ve heyecanlarından bahsediyorlardı. Bu olaydan sonra a/r/tografik sorgulama sürecim biraz daha yön değiştirdiği bu konu üzerinden sorgulama yapmaya devam etmem gerektiğini düşündüm. Öğrencilerime daha uygun şartlarda eğitim vermek onların istek ve motivasyonun arttırmak için resim atölyelerini düzenlemeye eski haline dönüştürmeye başladık... (AG,2023)

A/r/tograf Eylül, ifadesinde öznel hikayelere odaklanma sürecinde yıkım ve öğretmenlik, deprem bölgesinde öğretmenin bir günü, öğretmen ve öğrenci ilişkisi gibi konulara yöneldiği gözlemlenmiştir.

Görsel 4.*A/r/tograf Eylül'ün Konteynır Yaşamına İlişkin Fotoğrafları*

Yıkımın olduğu bir yerde öğretmen olmak” deneyiminden yola çıkarak a/r/tografik sorgulama sürecim sonraki haftalarda farklı yönler doğru ilerlemeye devam etmiştir. Bu kadar zor bir bölgede öğretmen olmayı deneyimlerken kendi bakış açımdan yola çıkarak gözlemler yapmaya yeni fotoğraflar çekmeye

devam ettim. Önceki hayatımda önemsemediğim, üzerinde durmadığım durumlarla karşılaşılıyor olmak araştırma sürecime farklı bir bakış açısıyla bakmama neden oldu. Çok daha güzel mekanlarda yapılan hafta sonu kahvaltılarından şimdiki konteynırımızdaki suyun olmadığı bulaşıklarımızı masanın üzerinde yıkadığımız bir döneme geçtik. Yaşam şartlarının zorluğu karşında eğitim adına yararlı olmak benim bu bölge ile olan bağımı kuvvetlendiriyor.

A/r/tograf Eylül ifadesinde araştırma sürecinde daha önce yaşam üzerine fark etmediği konular üzerine odaklandığını belirtmiştir. Öğretmenlik yaptığı yerin hayata farklı perspektiften bakmasını sağladığını ve bir öğretmen olarak bölgedeki hasarlı hayatın yapıcı bir unsuru olmasının aidiyet duygusunu da arttırdığını ifade etmiştir.

Görsel 5.

A/r/tograf Eylül'ün Deprem Enkaz Fotoğrafları



Bu kadar fazla bir yıkımın olduğu bölgede eğitimin aksamaması adına bir şeyler yapmak için bende üzerime düşen görevleri yerine getirmeye çalışıyorum. Geçtiğimiz hafta bölgeye atanan yeni öğretmenlere yapılan seminere katılmak için bizlerde zor şartlarda okulun bulunduğu yere gittik. Enkazların arasında yürürken hiçbir öğretmenin isyan etmemesi, öğrencilere faydalı olmak için mücadele etmesi eğitim öğretim için büyük önem taşımaktadır.

A/r/tograf Eylül ifadesinde deprem sonrası umut ve eğitim üzerine düşüncelerini belirtmiştir.

Görsel 6.*A/r/tograf Eylül'ün Deprem Enkaz-Umut Fotoğrafları*

A/r/tografik sorgulama sürecine ilk başladığımızda “öğretmen olmayı deneyimlemek” fikriyle yola çıktık. Bende 2023 yılında gerçekleşen depremde fazlasıyla etkilemiş bir il olan Hatay’a atandım...İlk görev yerimin bu kadar zor bir bölge olacağını düşünmüyordum. Yıllarca hayalini kurduğum mesleği bu kadar zor bir dönemde nasıl yapacağımı düşündüm ilk zamanlar. Çünkü her yerde yıkım ve hüznün var. Ama bir şekilde ayakta durmam gerektiğini öğrencilerime faydalı olmak için buraya geldiğimi hatırlattım kendime. Zor bir zamanda gelmiş olsam da hayalimi gerçekleştirdiğim için şükrettim...Bu duyguyu ilk kez hissetmek ise çok farklıydı. İlk öğretmenler gününde bir demet çiçekle söylenen sözleri en güzel anılarımın arasına sakladım. Elimde öğrencilerimden aldığım çiçeğim bana yaşattıkları mutlulukla enkaz yığınları arasında yürürken sorgulama sürecime dair böyle bir fotoğraf çekmek istedim. Tam olarak yaşadığım her şeyi anlatan bir fotoğraf oldu. “Yıkımın Olduğu Bir Yerde Öğretmen Olmak” yıkımın olduğu bir bölgede ilk öğretmenler gününde böylesine derin duygular sonucunda ortaya böyle bir şey çıktı.

A/r/tograf Eylül, diğer a/r/tografiler ile ortak deneyimledikleri “öğretmen olma deneyimi” sürecini farklı duygu durumlarıyla yaşamış ve bu süreçte idealist öğretmen kimliği öne çıkmıştır.

A/r/tografik Sorgulamayı Keşfetme

Bu alt temada araştırmanın ikinci alt sorusu olan “Görsel sanatlar öğretmenleri a/r/tografik sorgulama süreçlerinde “öğretmen olma deneyimi” sürecini sanat yoluyla nasıl ifade etmişlerdir?” sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Görsel 7.*A/r/tograf Eylül'ün Sanat Denemeleri***Görsel 7. 1****Görsel 7.2.****Görsel 7.3.**

A/r/tograf Eylül, öznel hikayesini sanatsal bir sürece aktarırken deprem ve öğretmen olmak odak noktasında yer almıştır.

Çok zor ve bir o kadar kötü zamanlar geçirmiş bu şehri özellikle siyah renkle boyamak istedim. Karamsarlık ve umutsuzluğu temsil ediyor bu renk. Yaşanılan deprem felaketinin etkilerini ise arka plana çizdiğim duvar ve bıraktığı izlerle göstermek istedim. Haritanın iç kısmından açılan kapı ve sarı ışık beni o şehre atamamı ve bütün umutsuzluğa karşı olan umudumu temsil ediyor (Görsel 7.1). Ön kısımdaki figür de ise kendimi çizmek istedim. Masa çizmek yerine kitap çizerek dayanağımın eğitim adına bir şey olması gerektiğini düşünerek açılan kapıya ve umuda yönelmeyi bu şekilde yansıttım... Çizimin en dikkat çeken kısmında ise yaşadıklarımı da anlatan bir materyal olan pusulayı çizdim. Boynuma asılı olan pusula ile çok zor şartlarda bulunduğum bu bölgede kendi arayışımı temsil etti (Görsel 7.2.)

A/r/tograf Eylül ifadesinde çalışmasında yer verdiği imgelerin zihninde oluşma sürecini ve bu imgelerin kendisi için özel anlamlarını açıklamıştır.

Görsel 8.*A/r/tograf Eylül'ün Sanatsal Çalışması*

A/r/tograf Eylül ifadesinde pusula ile karamsar bir ortamda öğretmenliğin yol gösterici olmasından bahsetmiş ve *a/r/tografi* sürecini bu şekilde sonlandırmıştır.

...Pusulanın çevresine şimdiye kadar yaşadığım bütün anları çektiğim fotoğrafları da düşünerek öğretmen olmayı deneyimlemek sözünden esinlenerek pusulanın etrafına [depreme ve yaşadığı kişisel alana ait] fotoğraflar yerleştirdim... Yıkımın Olduğu Bir Yerde Öğretmen Olmak konusundan yola çıkarak her hafta farklı deneyimler elde ettim. Sorgulama süreci sürekli değişkenlik gösterdi...Böylesi bir umutsuzluğun karamsarlığın içinde ayakta durma kendimi motive ettiğim tek şey eğitim vereceğim öğrencilerim ve onları istek ve motivasyonu oldu... Arada kalmışlığımı [umut ve umutsuzluk] temsil edecek çalışmalar [kırılmış ve parçalanmış ayna görseli] yaptım.

A/r/tograf Eylül'ün ifadesi, *a/r/tografi* sürecinde sanatçı, araştırmacı ve eğitimci kimliklerinin bütünleşik bir şekilde nasıl işlediğine güçlü bir örnek teşkil etmektedir. Sanatçı kimliğiyle, “*pusulanın çevresine şimdiye kadar yaşadığı anların fotoğraflarını yerleştirme*” eylemi, kişisel deneyimlerini görsel ve sembolik bir biçimde ifade etme çabasını göstermektedir. Bu görselleştirme, özellikle “Yıkımın olduğu bir yerde öğretmen olmak” temasıyla karamsar ve zorlu bir ortamda öğretmenlik deneyimini estetik bir yaklaşımla ortaya koymaktadır. Araştırmacı kimliği ise, “*sorgulama sürecinin sürekli değişkenlik göstermesi*” ifadesinde kendini açıkça göstermektedir; *a/r/tograf* deneyimlerini, yaşadığı zorlukları ve motivasyon kaynaklarını sorgulayarak süreci dinamik ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Son olarak öğrenen/öğreten kimliği, “*kendini motive eden tek şeyin öğrencileri olduğu*” vurgusunda öne çıkar; bu, öğretmenlik mesleğine duyduğu bağlılığı, mesleki sorumluluğunu ve öğrencilerine yönelik güçlü bir içsel motivasyonu yansıtmaktadır. Eylül'ün arada kalmışlık duygusunu sanat yoluyla dışa vurması ise hem bireysel hem de mesleki kimlikler arasında kurduğu ilişkiyi

derinleştirerek, a/r/tografi'nin “oluşan” doğasına uygun bir dönüşüm ve anlamlandırma süreci yaşadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen Olma Deneyimi

Araştırmının ilk alt soruna yönelik bulguya ilişkin; “*İdealist öğretmen*” deneyiminde a/r/tograf Mehmet, öğretmenliğe duyduğu tutku ve inançla, karşılaştığı zorluklara rağmen mesleğini idealist bir bakış açısıyla sürdürme çabasını paylaşmıştır. Öğrencileriyle kurduğu anlamlı ilişkiler, zaman zaman karşılaştığı bürokratik ve toplumsal engeller karşısında dahi mesleki motivasyonunu diri tutmasını sağlamıştır. Mehmet'in sürecinde idealist kimliği, öğretmenliğin sadece bir meslek değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olduğuna dair güçlü bir inançla şekillenmiştir. Ancak sorgulama süreci ilerledikçe, beklentileri ile karşılaştığı gerçekler arasındaki farkın görünür hâle gelmesi, onun öğretmen olma deneyimine yönelik daha derin ve eleştirel bir değerlendirme yapmasına yol açmıştır.

Görsel 9.

A/r/tograf Mehmet'in Sorgulama Sürecine İlişkin Fotoğrafları



A/r/tograf Mehmet, **idealist öğretmen** olma deneyiminde “*Yeni atanmış bir öğretmen olarak farkı bir ortam farklı arkadaşlıkların geliştiği kişilerle tanışır oldum...Görsel sanatlar dersine ön yargıları ‘basit ve alaycı’ ifadeler beni mutsuz etmişti. Görsellerdeki ateş biraz onlara olan üzüntümün yansıması.*” İfadesinde, öğretmenliğin ilk günlerinde meslektaşlarının görsel sanatlar branşına yönelik tepkilerinden ve bazı davranışlarının rahatsız edici olmasından yola çıkarak, bunu fotoğraflarda “ateş” ve “kıvılcım” görselleriyle ifade etmek istemiştir.

Görsel 10.*A/r/tograf Mehmet'in Fotoğrafları*

A/r/tograf Mehmet a/r/tografi araştırma sürecinde odaklandığı öğretmen olmak ve beklentileri üzerine şunları ifade etmiştir.

...Sorgulayan, araştıran a/r/tografi dediğimizde sürecin nasıl gelişeceğini kurgusal olarak nasıl şekilleneceğini biraz sanatçının iç dünyasından, biraz dışarıdaki kadrajından kaynaklandığını düşünüyorum. Çektiğim ilk fotoğrafa bakıldığında bir deneme sınavı yapıldığını görüyoruz. Bu deneme sınavı Görsel sanatlar dersimin seçilmesiyle alakalı, çünkü geçen hafta öğrencilerin aslında derse ilgisiz olduğunu istemeyerek resim yaptıklarını bunun sebebinin ne olduğunu bilemediğimi, hiçbir çocuğun resmi sevmeyeceği ihtimali aklıma gelmiyordu. Bu hafta daha çok şaşırdım. Çünkü sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de resim dersine karşı önyargılı ve soğuk olduklarını fark ettim diğer ana derslerin saatinin gitmemesi için deneme sınavını benim ders saatine koydular... Bu çok ağırıma gitti...Şeker Portakalı kitabında geçen çok güzel bir cümle şöyle diyordu. “Bir kış sabretmişsin de tam çiçek açacakken dolu vurmuş gibi oluyor bazen hayat” ...Öğrencilerin ve öğretmenlerin resim dersine olan soğuk tutumları beni kendimle baş başa bıraktı ben de fırçalarımı ve boyalarımı alıp en azından Görsel sanatlar dersine dair öğrencilerin iç dünyasını etkileyebilecek çizimlerle onları etkileme yoluna gittim. Aslında bu sadece öğrencileri değil, öğretmenleri de etkileme yoluna gittim. Çünkü kendimi öğrencilere ve öğretmenlere kanıtlama gereği duymuştum... Bende görsel sanatlar dersine dair umutlarımı...korumak istiyorum (AG, 2023).

Görsel 11.*A/r/tograf Mehmet'in Öğrencilerinin Çalışmaları*

Öğrencim 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı yarışmasında 1. Oldu...bugüne kadar resim 'bizim ne işimize yarayacak' anlayışından birazcık uzaklaştıklarını resim dersinin de hayata dair bir karşılığının olduğunu hissettirdim... Hem istedikleri şeylere resim yaparak ulaşabileceklerini hem de mutlu olacakları bir mesleği icra etmeleri hoşlarına gitmişti.... Başından beri yakındığım idarecilerin, öğrencilerin ya da velilerin görsel sanatlar dersine soğuk tutumları beni mutsuz ediyordu. Bunu biraz olsun böyle bir etkinlikle kırabildiğim için öğretmenlik mesleğini umduğumla bulduğumun yavaş da olsa karşılandığını hissettim.... Kendi içimdeki bunaltıları bir kara delik gibi her şeyi zihninde yok eden derin üzüntülere yol açan mutsuzluk duygusu, dışarıdaki insanların görsel sanatlar dersine olan tavır ve tutumları beni tetikliyordu.

A/r/tograf Mehmet ifadesinde, görsel sanatlar dersine karşı bakış açısını bir öğretmen olarak değiştirmek amacıyla meslektaşlarına, velilere ve idarecilere yönelik sanat aracılığıyla yürüttüğü çabanın etkili olduğunu vurgulamıştır.

Görsel 12.*A/r/tograf Mehmet'in Öğrencilerinin Çalışmaları*

Bu süreçte öğrencilerimin aslında görsel sanatlar dersine soğuk olmadıklarını gördüm. Toplumun, velilerin ya da yakın aile bireylerinin yani onları yönlendirenlerin başarıyı sadece sayısal ve sözel

derslerden ibaret olduğu düşüncelerinden kaynaklı. Öğrencilerin bu inandırdıkları için üst sınıflarda oluşan görsel sanatlar dersine karşı tabuları yıkmak [sanat üretimleri, sanat yarışmaları, okul içerisindeki sanatsal faaliyetler] zahmetli ve yorucuydu. Çocukların görsel sanatla ilgilenip motivasyonlarını yükseldiğini gördükten sonra diğer derslere yansımaları [diğer derslerde motivasyon artışı] da olduğunu fark ettim. Sanatın iyileştirici yüzünü okulun en büyük ve boş duvarına umudun ve huzurun rengini bolca bulunduran bu çalışmayı sınıf rehber öğretmenliğini yaptığım öğrencilerimle birlikte a/r/tografik sürecime dahil ettim. Velilerin, öğretmenlerin ya da öğrencilerin sanata ön yargılı olmalarında aslında geçmişten gelen derin ayrılıkları olduğunu anladım. İlkokulda çocuklarımızın sanat bilinci gelişmediğinde daha sonraları sanata dair umutlarını yenileyip duyarlılıklarını yükseltmek bir hayli zor olduğunu gördüm... Bu konuda kişisel ya da tek bir okul bazında değil de resim derslerinde bütün okulları kapsayacak sanat bilincini geliştirecek çalışmaların yapılması gerektiğine inanıyorum.

A/r/tograf Mehmet, a/r/tografik süreçte öğretmen olmayı deneyimlerken, öğrencilerin gerçekleştirdiği çalışmalar aracılığıyla sanatın toplum ile birey arasında güçlendirici bir bağ oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Görsel 13.

A/r/tograf Mehmet'in Atölye Ortamı



A/r/tograf Mehmet ifadesinde toplum ve sanat ilişkisi üzerine yüklediği anlamları belirtmiş ve a/r/tografik süreçte motivasyon sürecini anlatmıştır.

Görsel sanatlar öğretmeni olarak a/r/tografik sürecimde çocukların derse dair umutsuzlukları ve ön yargılarını, velilerin ve öğretmenlerin kötü tutumları [görsel sanatlar dersinin boş ders olarak algılanması, sanata değer vermeme] beni umutsuzluğa sürüklemişti. Süreç içerisinde yapmış olduğu farklı girişimler ve çalışmalarla bunları azaltmayı hedefledim. Öğretmen olmayı deneyimlerken dönem başında bugüne gelmiş olduğum noktaya kadar iyi bir yol izlediğimi ve ileriye dönük olumlu adımlar gerçekleştirdiğini anladım. Öğrencilerin resim dersinden uzak durmalarını, korkuyla karşılamalarına anlam verememiştim. Yapmış olduğum sınıf içi etkinliklerle öğrencilerin ilkokullarda geçirmiş olduğu görsel sanatlar dersine dair olumsuz ders geçmişleri ile ya da aile fertlerinin toplumda bir karşılığı olmadığını düşündüğü resim sanatına dair kötü algının öğrencilerin bilincine yerleştiğini fark ettim.

Öğrencileri aslında yapamayacakları korkusunu, ayıplanma, utanma, başaramama hislerinin ortadan kaldırmaya yönelik cesaretlendirici çalışmalarla birlikte güzel sonuçlar elde ettim. Bugün resim atölyem 'de birçok öğrencinin zaman geçirdiğini ve ilk 24 Kasım Öğretmenler Günümü öğrencilerimle bitmeyen umudumla kutlamış oldum.

Görsel 14.

A/r/tograf Mehmet'in Okulundaki Duvar Fotoğrafları



A/r/tografik sürecimin başından bu yana fikirlerimin zamanla nasıl evrildiğini, nasıl değiştiğini gördüm. Yeni bağlamlar [rizomatik bağlantılar, öğretmen olma deneyimine yüklediği anlamlar] yaşadıkten sora eski ve yeni fikirlerimin farklı bağlamlarda değiştiğini bunların bazılarını somutlaştırdığımı gördüm. Çünkü dönemin başından beri öğrencilerin derse tutumları beni endişelendiriyordu. Kimi zaman onları anlamak için kendi sorgulamamı yapıyordum, kendi eksikliklerimi gidermeye çalışıyordum, ancak benim bu tür adımlardan sonra gördüğüm öğrenci profilleri çok fazla değişmedi. Çünkü yetiştikleri aile yapısı, ailelerin sanata olan ilgi ve alakalarının uzaklığı çocuklarına yansımış bu tutumları katı bir tabu haline gelmişti. Bu çizimle (Görsel 14) beraber var olan düşüncelerini belki yıkabileceğim inancı ve umuduydu. O yüzden insan fikrini değiştirip geliştiren kitapları kuşlara benzeterek yeni ufuklara kanat çırpmasını göstermek istedim.

A/r/tograf Mehmet ifadesinde, a/r/tografik sürecin başından itibaren öğretmenin kendi düşüncelerinin zamanla nasıl evrildiğini ve eski ile yeni fikirlerinin farklı bağlamlarda nasıl yeniden şekillendiğini gözlemlediği görülmektedir. Öğrencilerin derse tutumları ve sınıf içi gözlemler, öğretmenin kendi pedagojik sorgulamalarını ve eksikliklerini değerlendirmesine yol açarken, öğrencilerin yetiştiği aile yapısı ve ailelerin sanata ilgisizliği gibi sosyo-kültürel bağlamlar, öğrencilerin tutumlarını katı bir biçimde şekillendirmiştir. Bu bağlamda, öğretmen sanatı kullanarak öğrencilerin düşüncelerini dönüştürmeye çalışmış ve aynı zamanda kendi fikirlerinin de dönüşümüne vurgu yapmıştır. Rizomatik bağlantılar ve metaforik anlatımlar

aracılığıyla, eski ve yeni fikirlerini somutlaştırmış; öğrencilerin düşüncelerinin değişimini ve gelişimini “Kitapları kuşlara benzeterek yeni ufuklara kanat çırpmaları” metaforuyla ifade etmiştir. Böylece süreç, öğretmenin pedagojik anlayışı, sanat aracılığıyla etki ve bağlamsal koşulların karşılıklı etkileşimi üzerinden açıklanmıştır.

Görsel 15.

A/r/tograf Mehmet'in Okul Fotoğrafları



Öğretmen olmayı deneyimleyen bir a/r/tograf olarak, öğrencilerin sanatsal yeterliliklerini geliştirmek ve eksiklerini gidermek amacıyla bu göreve geldiğimi düşünürken; okul içinde ve dışında öğretmenliğin, çoğu zaman öğrencilerin başında duran bir güvenlik görevlisi gibi hissettirdiğini fark ettim. Okuldaki nöbetlerde ya da okul dışı etkinliklerde adeta bir bekçi gibi öğrencilerin bakımını üstleniyoruz. Bu durum, bizim de bir yaşamımız olduğunu göz ardı ederek sabahın erken saatlerinden gecenin geç saatlerine kadar mesai dışında bile görev ve sorumluluk yüklenmemize yol açıyor. Böylece asıl yapmamız gereken öğretmenlik görevine gölge düşüyor.

A/r/tograf Mehmet öğretmenlik mesleğinin ağır sorumluluklar olduğunu ve mental yorgunluk oluşturduğunu ifade etmiştir.

Görsel 16.

A/r/tograf Mehmet'in Okulundan Bir Fotoğraf



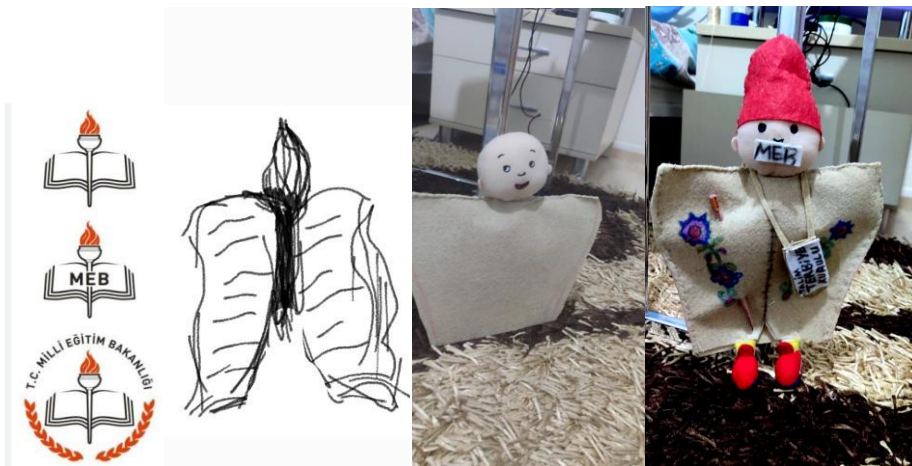
Okul idaresinin yönlendirmeleri doğrultusunda gün içinde öğrencilerin başında beklemek, onları gözetlemek, uzaklaşmalarını engellemek ve yanlış davranışlara mâni olmak gibi pek çok görev üstlenmem, kendimi bir öğretmenden çok bir ‘çoban’ gibi hissettirdi. Öğretmenliği deneyimlerken bu hafta yeni bir durumla daha karşılaştım. Dönemin başından beri asıl görevimizin eğitimcilik olması

gerekirken, ders içi ve ders dışı zamanlarda öğretmenliğin bakıcı-bekçi-çoban metaforlarıyla örtüşen bir niteliğe büründüğünü; bunun da öğretmenleri yorgun düşürdüğünü ve derslere odaklanmayı zorlaştırdığını ifade ediyordum. Bu metaforları desteklediğini düşündüğüm yeni gözlemim ise, okul bahçesinde nöbet tutan öğretmenlerin ders zili çalar çalmaz düdük kullanarak öğrencileri sınıflara yönlendirmeleriydi. Bu sahne, a/r/tografi dersinde üzerine düşündüğüm metaforik çıkarımları yeniden aklıma getirdi. Düdüğün sesi, bilinçaltıma yerleşmiş bu imgeleri harekete geçirerek zihnimde bir süredir “kuluçkaya yatmış” düşünceleri uyandırdı.

A/r/tograf Mehmet ifadesinde, okul idaresinin yönlendirmeleri doğrultusunda öğrencileri gözetmek, uzaklaşmalarını engellemek ve yanlış davranışlara mâni olmak gibi görevler üstlenmesinin, kendisini bir “çoban” gibi hissettirdiğini belirtmiştir. Ders içi ve ders dışı zamanlarda öğretmenliğin bakıcı-bekçi-çoban metaforlarıyla örtüştüğünü ve bunun öğretmenleri yordüğünü ifade etmiştir. Bu metaforu destekleyen yeni gözlemi, nöbet tutan öğretmenlerin ders zili çalar çalmaz düdükle öğrencileri sınıflara yönlendirmeleri olmuştur; düdüğün sesi, bilinçaltındaki imgeleri harekete geçirerek öğretmenlik deneyiminde beklenti ve görevler arasındaki gerilimi, mesleğe yüklenen anlamı ve pedagojik rolün dönüşümü gibi fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylece a/r/tografik süreçte çeşitli uyarıcıların, öğretmenin düşüncelerini sorgulamasına ve yeniden şekillendirmesine katkıda bulunduğu vurgulanmıştır.

Görsel 17.

A/r/tograf Mehmet'in Sanat Denemeleri



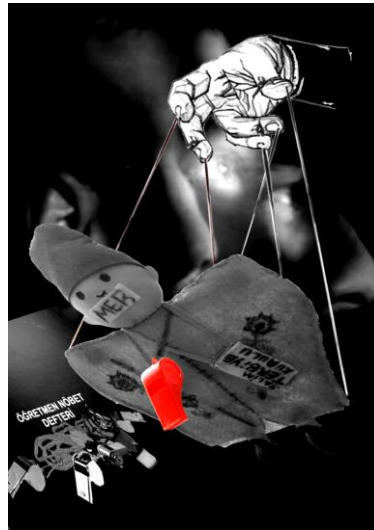
Tıpkı yanlış bir durumda düdük çalan bir bekçi ya da sürüyü yönlendirmek için ısıklık kullanan bir çoban gibi davranmak zorunda kalmak, biz eğitimcilerin amacının dışında görevlerde konumlandırıldığını ve bu rollerin öğretmenliğin özünü gölgelediğini bir kez daha gösterdi. Öğretmenliği deneyimlerken karşılaştığım bu durumlar, a/r/tografik süreçte farklı anlamlandırmalar oluşturarak üretim aşamasında ne tür bir çalışma ortaya koyabileceğime dair yeni fikirlerin gelişmesine katkı sağladı. Bu metaforik göndermeler içinde özellikle, çobanın kullandığı ‘kepenek’ adı verilen palto-parka benzeri kıyafetin,

öğretmenlik mesleğine yüklenen koruyucu ama aynı zamanda sınırlayıcı rolü çağırıyordu. Buna karşılık, MEB logosundaki meşale öğretmenleri temsil eden bir başka güçlü imge olarak, bilgiyi nesilden nesle aktaran bir taşıyıcı, aydınlanma sembolü niteliğindedir.

A/r/tograf Mehmet'in "bekçi" ve "çoban" metaforları üzerinden aktardığı deneyim, öğretmenlik kimliğinin yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda disiplin sağlayıcı ve yönlendirici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu metaforlar, öğretmenin mesleki pratiklerinde asli görevlerinin dışındaki sorumlulukların öne çıktığını ve zaman zaman eğitim sürecinin önüne geçtiğini yansıtmaktadır. A/r/tografik süreçte söz konusu metaforik göndermeler, öğretmenin öznel hikâyesinden doğan rizomatik dallanmalara işaret etmekte; öğretmenliğin çok katmanlı ve değişken doğasını görünür kılmaktadır.

Görsel 18.

A/r/tograf Mehmet'in Dijital Sanat Denemesi



Öğretmen olmayı deneyimlerken görsel sanatlar dersine dair öğrencilerin tutumlarının az olması yine ilgisiz veli profillerinin yanında okul idarecilerinin derse olan bakışları bu çalışmayı oluşturmamdaki ilk bağlamlardı...Ortaokul düzeyindeki öğrenciler için haftalık bir saat olan görsel sanatlar dersinin kazanımlarını nöbetçi öğretmen olduğumuz gün planlama aşamasında zaman sıkıntısının olması, kalabalık sınıf mevcutlarının ders içeriğinde öğrencilere yeterli vakti ayırmama engel olmaktadır.

A/r/tograf Mehmet öğretmen olmayı deneyimlerken görsel sanatlar dersine yönelik öğrencilerin olumsuz tutumları, ilgisiz veli profilleri ve okul idarecilerinin derse bakış açısı, çalışmayı oluşturmada temel bağlamları oluşturmuştur. Ortaokul düzeyindeki öğrenciler için haftada yalnızca bir saat olan görsel sanatlar dersinin kazanımlarını, nöbetçi öğretmen oldukları günlerde planlama sürecinde zaman sıkıntısı ve kalabalık sınıf mevcutları nedeniyle öğrencilere

belirtmiştir. Ayrıca, a/r/tograf, a/r/tografik sorgulama sürecinde günümüz eğitim sisteminde süreklilik gösteren sorunları deneyimleyerek (sanata olan ilgisizlik, ders süresi, sanat derslerini değersiz bulma) bunlara çözüm önerileri üretmeyi amaçladığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlik deneyimi yalnızca kişisel bir süreç değil; aynı zamanda toplumsal bağlamda yeni fikirler geliştirmeye ve eğitimde sorunlara eleştirel bir bakış açısı sunmaya aracılık etmektedir.

A/r/tograf'ın ifadesi, a/r/tografi'nin üç temel kimliğinin sanatçı, araştırmacı ve eğitimci birbiriyle iç içe geçtiği karmaşık bir mesleki deneyimi yansıtmaktadır. Sanatçı kimliği, a/r/tograf'ın yaşadığı zorlukları ve karşılaştığı karamsar ortamı yaratıcı ve estetik bir bakış açısıyla yorumlamasına olanak verirken; öğrenen kimliği ile ise öğretmenlik mesleğinin ek sorumlulukları (bir öğretmenden daha çok ebeveyn rolü üstlenilmesi) ve nöbet gibi görevlerin eğitimci kimliğinden sapmaya yol açtığı gözlemi, mesleki rollerinin dışında sorgulanmalara zemin hazırlamaktadır. Araştırmacı kimliği ise, a/r/tograf'ın sosyokültürel bağlamda öğrenciler ve veliler arasındaki etkileşimleri, eğitim ortamının dinamiklerini ve mesleki zorlukları eleştirel bir perspektifle analiz etmesini sağlamaktadır. Bu üç kimlik arasında kurulan diyalog, a/r/tograf'ın mesleki deneyimini zenginleştirirken, a/r/tografi yaklaşımının öğretmenlik mesleğinde yaşanan karmaşık ve çok boyutlu gerçeklikleri anlamada nasıl güçlü bir araç olduğunu göstermektedir.

“Sanat yoluyla öğrencileri tanımak” başlığında ise a/r/tograf Ali, öğretmenlik deneyimini sanat aracılığıyla öğrencilerin iç dünyalarına dokunma süreci olarak ele almıştır. Öğrencilerin duygu dünyalarını ifade edebilmeleri için sanatsal alanlar yaratmanın, onların bilinmeyen yönlerini keşfetmesine olanak sağladığını vurgulamıştır. Ali, öğretmen, araştırmacı ve sanatçı kimliğini bir arada kullanarak, sanat yoluyla öğrencilerle kurduğu pedagojik ve duygusal köprüye odaklanmış ve bu iletişim yolculuğunu anlamlandırıcı bir anlatıya dönüştürmüştür.

Görsel 20.

A/r/tograf Ali'nin Fotoğrafları



A/r/tograf Ali, **sanat yoluyla öğrencileri tanımak** deneyiminde hissettiği yalnızlık duygusunun ayrıntılı bir sorgulama ve arayışa sebebiyet verdiğini anlatmıştır.

A/r/tografi sürecim aslında yeni bir başlangıçtan çıkan yalnızlık ve bu yalnızlığın iç dünyamda oluşturduğu hissi dışa vurma çabamdan kaynaklandığını söyleyebilirim. 2023 Eylül’ünde Görsel sanatlar öğretmeni olarak Bingöl’de bir okulda çalışmaya başladım. Okul, öğrenci ve farklı unsurlar dışında da artık belirli bir zaman bu şehirde yaşamam gerektiğinin düşüncesiyle aslında baş başaydım. Değişim sadece coğrafik bir farklılaşma değildi tabi ki, arkadaşlıklar, alışagelmış aile ritüelleri ve sürekli etkileşim içinde olduğum ambiyans da bu değişimden hakkını fazlasıyla aldı...Yalnızlık aslında bir süreden sonra insanın kendisine yönelmesini, kendisiyle ertelediği ya da bastırmış olduğu düşünceleri iç dünyasında farklı bakışlardan daha hür eleştirme cesareti verdiğini de anlamaya başlıyordum. Bu birazda insan ruhunun kilerine atılmış düşüncelerin tekrar irdelemesine de yol açıyordu. Tabi bu süreç bir bunalım gibi aksettirmek değil; değişim aynı zamanda merak ve keşfetme dürtüsünü de körüklüyordu. Küçük bir şehir de olsa ben de bunu deneyimlemek için şehri bir başıma gezmeye başladım...Günlük yaşamda bilinçle yaptığımızı düşündüğüm pek çok davranışımızın aslında bilinç dışımızdan kaynaklanabildiğini bu fotoğraflara geriye dönük baktığımda daha iyi idrak edebiliyorum. Geniş bir alanda bu kadar kimsesiz kareler aslında içimdeki yalnızlık hissinin bir dışavurumu muydu? Yaşadığımız mekânlarda ben de bu mekânın bir parçasıyım demek; içimizdeki varoluşsal hisleri bir şekilde yansıtmaya ihtiyacı çeşitli eylemlerle meydana gelebilir. Sanat bu hususta aktarım sürecindeki en iyi enstrümandır. Dili, mezhebi ve daha ırksal ayrımlar olmadan herkese hitap eden o evrensel dil belki de geçmişten günümüze tüm insanlığın ortak bileşeni olmasındaki en büyük etkidir (AG, 2023).

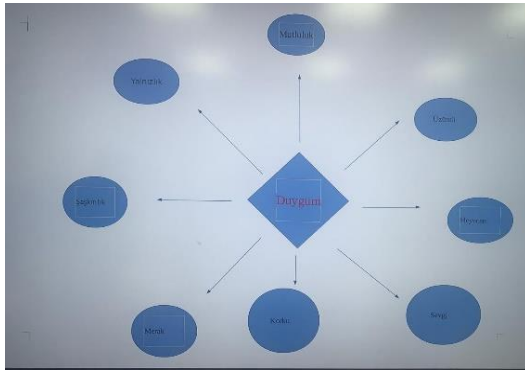
A/r/tograf Ali’nin, günlüğüne yazdığı Cahit Sıtkı Tarancı’dan alıntılanarak dile getirdiği *“İnsan kendine benzeyen, düşüncelerine ve duygularına samimi olarak iştirak eden bir kimseyle konuşmaktan, beraber olmaktan duyduğu zevki, bilmem ki nerede ve başka ne’de duyabilir!”* ifadesi, a/r/tografi’nin temelinde yatan ilişkisellik ve ortaklık kavramlarını güçlü biçimde yansıtmaktadır. A/r/tografi sürecinde, sanatçı, araştırmacı ve eğitimci kimlikleri birbirine bağlı ve iç içe geçmiş bir biçimde var olurken, a/r/tograflar arasında derin bir empati ve paylaşım zemini oluşturulur. Ali’nin vurguladığı samimiyet ve benzerlik hissi, bu sürecin üretkenliğini ve dönüşümünü mümkün kılar. Ortak deneyimler ve içten katılımı sağlanan bu bağ, a/r/tografi aracılığıyla bireysel ve mesleki kimliklerin birlikte gelişmesine imkân tanır. Dolayısıyla, Ali’nin bu alıntısı, a/r/tografi yaklaşımının özündeki topluluk ve ortak anlam üretme süreçlerine ışık tutmaktadır.

Görsel 21.*A/r/tograf Ali'nin Öğrenci Ürünleri*

21

Okuldaki oryantasyon sürecinde öğrencileri tanımaya ve onların görsel sanatlardaki potansiyellerini analiz etmeye çalıştım. Sıralar arasında gezinirken aslında her çocuğun hayat sahasından geçiyoruz. Bilinçli ya da bilinçsiz; olumlu veya olumsuz her çocuğun davranışında, ruhunda bir izde bırakıyoruz. Yine bu gezintiler sırasında kendi sessizliğine gömülüp önündeki kâğıda odaklanmış bir öğrenciye denk geldim. Kendi iç dünyası ile bir kâğıt parçası arasındaki bu senfonik iletişimi bozmak istemediğim için sadece gözlemci olarak kaldım. Sınıftan ayrı kalmış bu çocuğun yalnızlığını belki de kendi iç yalnızlığıma benzettim.

A/r/tograf Ali, sınıf ortamındaki gözlemlerinin sonucunda imgesel yeteneği güçlü ve yalnız bir öğrenciyi keşfettiğini ve empati kurduğunu ifade etmiştir.

Görsel 22.*A/r/tograf Ali'nin Sorgulayıcı Fotoğrafları*

Bu resim aslında bende bir fikrin ortaya çıkmasına neden oldu. Öğrencilerin kendi iç dünyalarındaki duyguları sanat yoluyla anlatabilmesi için bir etkinlik düzenledim. Beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerin hissettikleri duyguları tahtaya yazdık. Daha sonra ise bu fikirlerden bir kavram haritası çıkarıp herkes kendi hissettiği duyguyu anlatabilmesi için belirli bir süre verildi. Öğrencilerin kendi hislerini dışa vururken, istedikleri form, şekil çizgi ve renkleri kullanabilme özgürlüğü ile dilsel anlatımda belki de zorlanacakları düşünceleri daha rahat şekilde ifade edebilmelerine olanak sağladı.

A/r/tograf Ali a/r/tograf sürecinde öğrencilerin sanat aracılığıyla kendilerini ifade etme tekniklerine dikkat çekmiştir. Örneğin, öğrencilerin iç dünyalarındaki duyguları ortaya koyabilmeleri için bir etkinlik düzenlemiş; beyin fırtınası tekniğiyle öğrencilerin hissettikleri duyguları tahtaya yazmalarını sağlamış, ardından bu fikirlerden bir kavram haritası çıkararak her öğrencinin belirli bir süre içinde kendi duygusunu ifade etmesine imkân tanımıştır. Bu süreçte, öğrencilerin istedikleri form, şekil, çizgi ve renkleri kullanabilme özgürlüğü, dilsel anlatımda zorlanabilecekleri düşünceleri daha rahat bir şekilde ifade etmelerini mümkün kılmıştır.

Görsel 23.

A/r/tograf Ali'nin Öğrenci Ürün Fotoğrafları

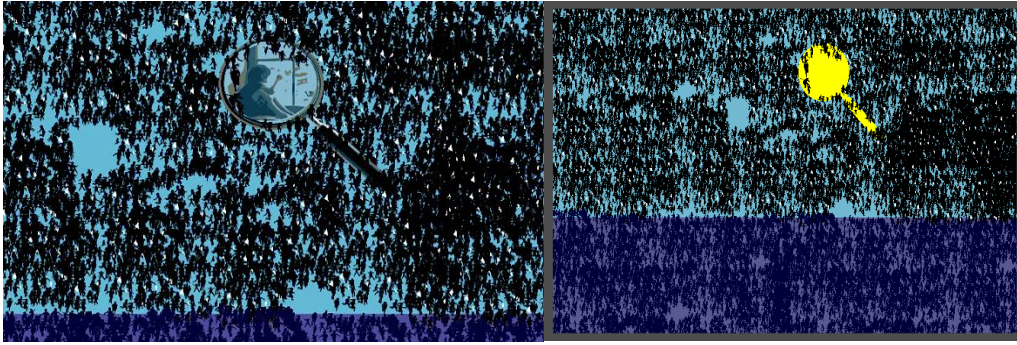


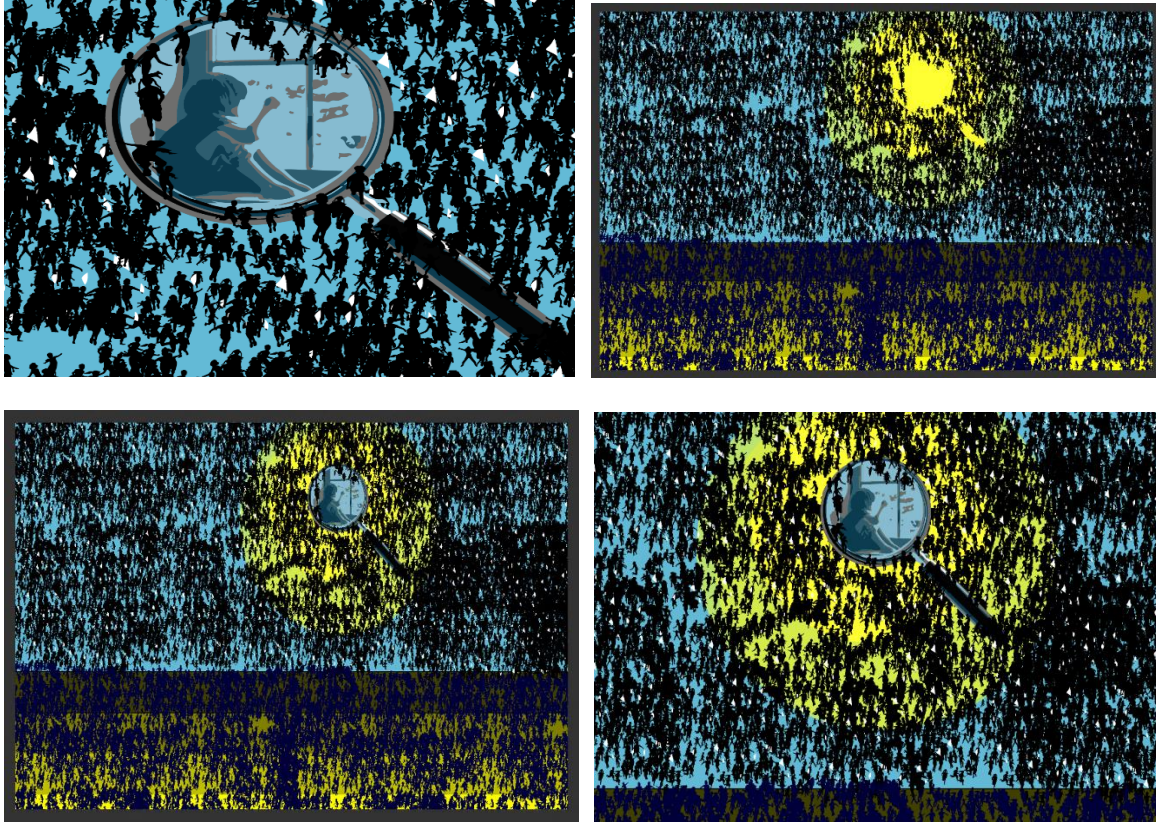
A/r/tografi sürecinde öğrencilerin duygularına tercüman olabilecek sanatsal bir etkinlikte onların iç dünyalarını ve hislerini aktarmak görsel sanatlar öğretmeni olarak beni çok motive etti. Süreç içinde yaşadığım duygu karmaşası ve oryantasyon süreci içindeki yalnızlığımı; bu etkinlikte öğrencilerin de duygularına bir mercek olabilecek bir dürtü yarattı. Yaşadıklarımız, hissettiklerimiz aslında bizi yeni yaratımlara sürükler. Bir öğretmen olarak öğrencilerin o bütünsel kalabalıklarının içinde her birinin dünyasına dokunma, ilk bakışta fark edilmeyen ince ayrıntıları görebilmeyi deneyimledim. Bu düşünceler ışığında, a/r/tografi sürecindeki kendi bireysel sorgulamalarım ile öğrencilerde gözlemlediğim duygusal sorgulamaları bir araya getirerek, bunları sanatsal bir anlatım yoluyla ifade etmeye karar verdim.

A/r/tograf Ali, ifadesinde öğretmen olarak öğrencilerle daha yakın bağ kurduğunu ve öğrencileri daha şeffaf gözlemlediğini anlatmıştır. A/r/tograf'ın bu söylemi, a/r/tografi sürecinin öğretmenlik mesleğinde yarattığı çok katmanlı etkileşim ve dönüşümün güçlü bir yansımasıdır. A/r/tograf, sanatçı kimliğiyle öğrencilerin iç dünyalarını ve duygularını sanatsal etkinliklerle ifade etmenin hem kendisi hem de öğrencileri için motive edici bir deneyim olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda, araştırmacı kimliğiyle sürecin içinde yaşadığı duygu karmaşası ve oryantasyon dönemindeki yalnızlık hissini fark ederek, bu duygusal deneyimi pedagojik bir sorgulamaya dönüştürmüştür. Eğitimci kimliğiyle ise, öğrencilerin bireysel dünyalarına dokunma, görünmeyen detayları fark etme yetisini geliştirme ve bu deneyimlerden yola çıkarak sanatsal üretime yönelme sürecini yaşamıştır. Bu bağlamda, a/r/tografi süreci a/r/tograf'a öğretmenlik mesleğinin sadece bilgi aktarma değil, aynı zamanda duygusal ve sanatsal bir keşif ve ifade alanı olduğunu deneyimlemiştir. Öğrencilerin duygularına mercek tutmak, öğretmenin kendisini de içsel olarak yenilemesine ve mesleki kimliğini yeniden şekillendirmesine olanak sağlamıştır. Böylece, a/r/tografi yaklaşımı, öğretmenlik pratiğinde duygusal farkındalığı artıran, pedagojik ve sanatsal açıdan zenginleştirici bir araç olarak ön plana çıkmaktadır.

Görsel 24.

A/r/tograf Ali'nin Dijital Sanat Denemeleri



Görsel 25.*A/r/tograf Ali'nin Sanat Ürünü*

A/r/tograf Ali'nin sorgulama süreci sonunda ortaya çıkan sanatsal ifadesiyle ilgili günlüğüne şunları yazmıştır:

Birçok farklı çocuk silueti ile gökyüzünün sonsuzluğu ve denizin enginliği anımsatacak bir biçimde tasarladım. Bu ilk görüntü aslında hayatta bizim ilk bakışımız ve ilk anlamlandırdığımız ayrıntısız görüntüyü temsil ediyor. Görselin içinde mercek ve ışık yayılımı ise; sanatın bütün içindeki ayrıntıyı fark edebilme ve bunu anlamlandırmasını ifade ediyor. Öğretmen eliyle tutulan bu mercek her bir öğrencinin hayatına ışık tutup onların gözükmeyen o karanlık siluetten gerçek iç dünyalarını görmemize olanak sağlıyor. Görsel sanatlar öğretmeni olarak öğrencilerin hayatlarına ışık olmayı onları daha fazla fark edip kendilerini de sanat yoluyla dokunmayı ifade eden bu çalışmamla a/r/tografik sürecimi görselleştirdim.

Ali'nin görsel anlatımı ve ifadesi, a/r/tografi'nin üç temel kimliği olan sanatçı, araştırmacı ve eğitimci kimliklerinin birbirleriyle iç içe geçtiği zengin bir mesleki deneyimi ortaya koymaktadır. Sanatçı kimliği, gökyüzünün sonsuzluğu ve denizin enginliğini çağrıştıran birçok farklı çocuk siluetini tasarlayarak, hayatın ilk bakış ve anlamlandırmalarındaki ayrıntısızlığı metaforik bir dille yansıtmalarıyla kendini gösterir. Bu estetik anlatım, izleyiciyi duyusal ve düşünsel bir yolculuğa çıkarır. Araştırmacı kimliği ise, mercek ve ışık yayılımı gibi semboller aracılığıyla sanatın içindeki

ayrıntıyı fark etme ve anlamlandırma sürecini vurgulayarak, öğretmenlik mesleğine eleştirel ve sorgulayıcı bir perspektif kazandırır. Ali, öğretmen eliyle tutulan bu mercek metaforuyla, her öğrencinin hayatına ışık tutmanın, görünmeyen karanlık silüetlerin ardındaki gerçek iç dünyaları görmeyi mümkün kıldığını ifade ederek, bu sürecin keşfedici doğasını ortaya koymaktadır. Eğitimci kimliği ise, öğrencilerin hayatlarına dokunma ve onların kendilerini sanat yoluyla ifade etmelerine rehberlik etme sorumluluğunu taşımaktadır. Ali'nin bu çalışmayla a/r/tografi sürecini sonuçlandırması, öğretmenlik mesleğinin sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda bireysel farkındalığı ve duygusal bağları güçlendiren derinlemesine bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu üç kimlik arasındaki dinamik etkileşim, öğretmenlik pratiğinin çok boyutlu doğasını anlamak için a/r/tografi yaklaşımının ne denli etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu a/r/tografik araştırma süreci sonunda, a/r/tograf'lardan Eylül'ün öğretmenlik deneyimi, fotoğraf, günlük yaşamdan izlenimler, dijital çizimler ve metaforik imgeler aracılığıyla görselleştirilmiş ve "Yıkımın olduğu bir yerde öğretmen olmak" teması etrafında şekillenmiştir. 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen büyük depremin ağır yıkımı, yalnızca fiziksel çevresiyle değil, aynı zamanda iç dünyasıyla da derin bir bağ kurmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, a/r/tograf kimliğiyle araştırmacı, rizomatik bir düşünme biçimini benimseyerek sanatsal, pedagojik ve araştırmacı yönlerini birbirine bağlamış; süreci çok katmanlı, dinamik ve etkileşimli biçimde deneyimlemiştir. Mesleğini yaptığı bölgenin fiziki zorlukları, okul atmosferinin olumsuz koşulları, günlük tecrübe ve fotoğraf çekimlerinin temasına "yıkım" kavramını merkeze almıştır. Yaşayan ve sorgulayan konumunda olan a/r/tograf hem fiziki hem de içsel yıkımı derinleştirerek, farklı rizomatik bağların sürece dahil olmasıyla yeni arayışlar sunmuştur. "Yıkımın içinde motivasyon", a/r/tograf'ın öğretmenlik deneyiminde; okulun fiziki durumu ve öğrencilerin içinde bulunduğu psikolojik yönlerin yanı sıra, öğrencilerden gelen "Eğitim süreci ne zaman başlayacak?" ya da "Atölye ne zaman düzenlenecek?" gibi isteklerin öznel hikâyeye dahil olmasıyla, motivasyonda artış olarak devam etmiştir. A/r/tograf'ın zorlayıcı süreci, yıkımın olduğu bir bölgede deneyimlerini ve meslek tecrübelerini en iyi şekilde icra etme arzusu, ona idealist bir rol kazandırmış; bu süreç, motivasyonun ve yıkım bölgesinde bulunmanın öğretmenlik pratiğine yansısı olarak değerlendirilmiştir. Dijital çalışmaları, öznel çizimleri ve yorumları; sorgulama sürecinde "öz-ben" kavramını farklı metaforlarla yansıtmıştır. Masayı kitapla, yıkım bölgesini kapıyla, ışık ve pusula imgeleriyle dışa vurmuştur. Bu tür rizomatik öğeler, araştırmacının mesleğinde üstlenmiş olduğu "rehber olma, yol gösterme" işleviyle anlamını bulmuştur. A/r/tografi'nin kendi iç dinamiklerinden dolayı araştırmacıların farklı rizomları ile farklı evreler geçirebilmektedirler. Alanyazında a/r/tografik araştırmalara bakıldığında atölye uygulamalarında öznel sorgulamalar üzerinden çalışmalarda özgün

eserlerin yapılandırıldığı (Güneş, 2018; Güler, A. 2021; Şahin ve Güler, 2023), a/r/tografik sorgulama sürecinde ve öznel hikayelerden yola çıkarak eser üretiminde metaforlar kullanıldığı (Güler, 2021; Cemiloğlu ve Güler, 2023) çalışmalar bulunmaktadır.

A/r/tografılardan Mehmet, a/r/tografi süreci sonunda, Öğretmen olmayı deneyimleme üzerine meslek arkadaşları, dersine ve öğrencileriyle olan süreçte beklenti ve umutsuzluk ana unsur hâline gelmiştir. Günlük tecrübeleri, çalışmaları, fotoğrafları ve dijital içeriklerinin evrildiği görülmektedir. Yaşayan ve sorgulayan profilinde olan a/r/tograf'ın, atanan öğretmenin mesleğini tecrübe etmede yaşadığı hayal kırıklıklarının sorumlusunun ya da sonucunun ne olacağına dair bir bakış ve çaba geliştirdiği belirtilmiştir. Mesleğinde karşılaştığı durumun, bulunduğu ortamdaki daha az kaynaklı olduğunu; aslında bunun kültürel geçmişin getirip aktardığı olumsuz kanaat ve tutumlardan geliştiğini belirtmiştir. Bu yönüyle a/r/tograf'ın araştırmasında bireysellik ön planda olsa bile, toplumsal çıkarımda bilinmeyen sorunların yüzeye çıkmasında ve/veya daha iyi ifade edilmesinde doğru sonuçlara ulaşmada ön ayak olduğu söylenebilir. Araştırmacının süreç boyunca rizomatik bağlantılarından esinlenerek tasarladığı dijital materyallerde kullandığı bekçi, çoban, düdük gibi metaforlarla mesleğinden beklentilerini ve karşılaştığı olumsuzlukları yansıttığı görülmüştür. A/r/tografi, toplumun, kurumun ya da bir yapının özgün hikâyelerinden ve çıkarımlarından yola çıkarak, eleştiri ve muhakeme yoluyla çözüm üretme noktasında sorunları açığa çıkarmada fayda sağlamıştır.

A/r/tografi kişi için içsel bir yol ve serüvenin başlangıç noktasından odak noktalara esinlenmektedir. A. Güler'in (2021) araştırmasında a/r/tografi sürecinin atölye pratikleri ve teorik derslerde bilgiye ulaşma, yaratma, metaforik düşünme, sezgisel dinleme ve derinlemesine görme deneyimlerinde dönüştürücü bir rol oynayabileceği vurgulanmıştır. Bu noktada fotoğraflar, kişisel görüşler ve dijital çalışmalar aynı konuda farklı sonuçlar doğurmaktadır. Diğer bir a/r/tograf olan Ali'nin a/r/tografi süreci, öğretmenlik deneyimini yansıtan görsel ve dijital çalışmalar aracılığıyla "yalnızlık" temasını merkeze almaktadır. Nesnel olgular üzerinden üretilen fotoğraflarda, boş mekanlar ve تنها caddeler metaforu, bireysel ve toplumsal düzeyde yaşanan yalnızlaşmayı estetik ve kavramsal açıdan sorgulamak için kullanılmıştır. Dijital tasarımda büyüteç metaforunun tercih edilmesi, yalnızlaşmanın içinde hapsolmuş bireylerin görünmezleşme sürecine dikkat çekmekte; bu metafor, kaybolan ve göz ardı edilen yaşam hikayelerinin yeniden görünür kılınması için bir çağrı niteliği taşımaktadır.

A/r/tografi sürecinde Ali, sanatçı kimliğiyle bu görsel temsilleri üretirken, araştırmacı kimliğiyle süreç boyunca yalnızlık kavramını sorgulamış; eğitimci kimliğiyle de bu temanın öğretmenlik deneyimindeki yansımalarını değerlendirmiştir. Sarı rengin ışık olarak kullanımı, yalnızlık içinde var olan görünürlüğü ve fark edilebilirliği simgeleyerek, "bakmak" ile "görmek" arasındaki derin ayrımı vurgulamaktadır. Aynı zamanda bu renk, öğretmen olarak Ali'nin içinde bulunduğu topluma dair taşıdığı umut, motivasyon ve dönüşüm arzusunun ifade etmektedir. Bu yönüyle Ali'nin a/r/tografi süreci, bireysel deneyimle toplumsal gerçeklik arasındaki rizomatik

bağlantıları açığa çıkararak, öğretmen kimliğinin çok katmanlı doğasını ve öğretmen olma sürecinin karmaşıklığını sanat, araştırma ve eğitim üçlemesi bağlamında ele almaktadır.

Farklı koşullar altında a/r/tografi sürecini deneyimleyen a/r/tograflar, öğretmen olmayı deneyimleme ile ilgili süreçlerine bakıldığında yüzeyde bağlantısız gibi görünsede, derinlemesine incelendiğinde aralarında anlamlı rizomatik ilişkilerin varlığı ortaya çıkmaktadır. Gerek coğrafi olarak atama yerlerinin birbirinden uzak olması gerekse farklı kültür ve yaşam pratiklerinden evrilen rizomatik süreçlerin kendi içinde ayrışması, deneyimlerin farklılaşmasını açıklayabilir. Ancak, üç a/r/tograf'ın oluşturduğu metaforlarda; "bekçi-çoban, yıkım-deprem, ışık-sanat" metaforları ile ifade etmişlerdir. Ortak bir paydada buluştukları gözlemlenmiştir. "Umut, motivasyon ve idealist olmak" vermek istedikleri mesajlar, sanatsal üretimlerinde açıkça ifade edilmiştir.

A/r/tograflar, öğretmenlik mesleğini deneyimleme sürecinde, yaşantılarına ilişkin rizomatik bağlantıları sanatsal çalışmalar aracılığıyla yansıtmışlardır. Sanat temelli eğitim araştırmaları yaklaşımı, eğitim araştırmacılarının kavramsal sınır çizgilerini genişletmelerine yardımcı olur. Sanat temelli eğitim araştırmaları hem araştırmacıların hem de katılımcıların iç dünyalarının alternatif vizyonlar aracılığıyla yaratıcı bakış açılarını ortaya koymalarına yardımcı olur. Araştırmacılar ve katılımcılar araştırma sürecinde neler olup bittiğinin farkındadırlar ve üretkendirler (Sullivan, 2010). Bu bağlamda, A/r/tografik öznel hikâyelerin aktarımında anlamlandırma sürecinde bulundukları şehir, sosyo-kültürel çevre ve yaşam tecrübeleri etkilemiş ve bu bağlamda sanatsal yaratım süreçlerine yansıdığı görülmüştür. Görsel sanatlar öğretmenleri, 'Öğretmen olma' deneyimini beklentiler, hayal kırıklığı, aile, meslektaşların bakış açısı ve içsel motivasyonlarının şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Bedir Erişti' e (2015) göre, sanat temelli araştırmalar, araştırmacıların neyle uğraştıklarını sorgulamalarına veya araştırma sürecinin hikayesini yorumlamaya ve raporlamaya yardımcı olan bir süreç tasarlamalarına yardımcı olur ve bilgi üretir. Bu bağlamda, a/r/tograflar öznel hikayelerinden yola çıkarak anlamlandırdıkları sorgulama süreçleri sonunda sanatsal ürünler ortaya koymuşlardır. Bu sorgulama süreci onlara yeni bilgiler, deneyimler kazandırmış ve tasarım süreçlerine yansımıştır.

Sonuç olarak, a/r/tografi yöntemiyle yürütülen süreç, öğretmen adaylarının sanatsal, pedagojik ve kişisel yolculuklarına ışık tutmuştur. Süreç boyunca öğretmen adayları, sanatçı kimlikleriyle kendi iç dünyalarını ve yaşadıkları duygusal dönüşümleri sanatsal üretimler yoluyla görünür kılmışlardır. Fotoğraf, resim ve metaforlar aracılığıyla öğretmenliğe dair yaşadıkları kırılma, beklenti ve hayal kırıklıklarını dile getirerek, sanatın ifade gücünden yararlanmışlardır. Araştırmacı kimlikleriyle ise içinde bulundukları bağlamı sorgulamış; afet sonrası bölgede öğretmen olmanın sorumluluğunu, öğrencilerin duygusal dünyasına yaklaşma yollarını ve mesleki etikle olan ilişkilerini irdelemişlerdir. Süreç, öğretmen adaylarının yalnızca kendi

deneyimlerini değil, öğrencilerinin iç dünyalarını da anlamaya çalıştıkları çok yönlü bir sorgulama ortamı yaratmıştır. Eğitimci kimlikleri ise bu iki alanın kesişiminde yeniden şekillenmiş; öğretmenliğin yalnızca bir bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bir var olma, direnme ve iyileştirme biçimi olduğu vurgulanmıştır. A/r/tograflar, yıkımın içinde bile bir pusula gibi yol göstermeye çalışan öğretmen olma durumunu, mesleki etik ve idealist olma durumunu ve sanatla iç içe geçmiş bir farkındalık süreci olarak deneyimlemişlerdir. Bu bağlamda, a/r/tografi yöntemi, öğretmen adaylarının sahadaki deneyimlerini çok katmanlı biçimde anlamlandırmalarına olanak sağlayarak, üçlü kimlik arasında geçişkenlikler kurmalarına ve mesleki farkındalıklarını derinleştirmelerine katkı sunmuştur. Diğer bir deyişle, öznel hikayelerden yola çıkılarak grup olarak devam eden a/r/tografik araştırma süreçleri, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini yalnızca bireysel hikâyeler üzerinden değil; aynı zamanda içinde bulundukları sosyo-kültürel, coğrafi ve kurumsal bağlamlarla birlikte anlamlandırmalarına olanak tanıdığı görülmektedir. A/r/tograf'ların öznel anlatıları, a/r/tografi'nin rizomatik yapısı sayesinde farklı bağlamlardan beslenerek çeşitlenmiş ve öğretmen kimliğinin çok boyutlu doğası görünür kılınmıştır. Bu süreç, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları sanatsal ve eleştirel bir bakış açısıyla yeniden yorumlamalarını sağlarken, aynı zamanda mesleki pratiklerine ilişkin yeni düşünme biçimleri ve alternatif çözüm önerileri geliştirmelerine de katkıda bulunmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak, grup/topluluk temelli a/r/tografik süreçlerin öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öznel deneyimlerini sanatsal yollarla ifade etmelerine, mesleki sorunlara eleştirel bakış açısıyla çözüm üretmelerine ve okul topluluğu ile daha güçlü bir iletişim kurmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, görsel sanatlar dersinin öğrencilerin özgüven ve yaratıcılık gelişimindeki öneminin görünür kılınması için aile ve okul iş birliğini destekleyen sanatsal etkinliklerin artırılması önem taşımaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar, yapılan araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın herhangi bir kurum, kuruluş ve kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alakuş, A. O. (2013). *Görsel sanatlar eğitiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Bedir Erişti, S. (2015). Art-based educational research to generate a practice based approach. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(3), 383–401. <https://doi.org/10.18039/ajesi.85467>
- Bedir Erişti, S. D. (2021). *A/r/tografik araştırma nedir?* S. D. Bedir Erişti & R. Irwin (Ed.), *A/r/tografi: Uygulama tabanlı araştırma yöntemi içinde* (s. 6–43). Pegem Akademi.
- Bickel, B., Triggs, V., Springgay, S., Irwin, R. L., Grauer, K., Xiong, G., Beer, R., & Sameshima, P. (2007). Richgate: Transforming public spaces through community-engaged art. *Amerasia Journal*, 33(2), 115–124.
- Cemiloğlu, A., & Güler, E. (2023). Güzel sanatlar eğitimi almış bireylerde metafor üzerinden a/r/tografik bir sorgulama. *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XXI*, 163–180.
- Duncum, P. (2009). Visual culture in art education: Why, what and how. *Art Education*, 62(6), 6–11. <https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519039>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815–828). Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Güler, A. (2021). The transformative role of music in visual arts education: Rediscovering intercultural and interdisciplinary possibilities through a/r/tographic inquiry. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 28, 204–240.
- Güler, E. (2021). A/r/tographic inquiry for the transformation of pre-service art teachers' concept of social justice (Resim öğretmen adaylarının sosyal adalet kavramının dönüşümü için a/r/tografik sorgulama). *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 27–53. <https://doi.org/10.33200/ijcer.801804>
- Güneş, N. (2018). *Sanat eğitimcisi yetiştirmede alternatif bir yöntem: Resim atölye dersinde a/r/tografi* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Irwin, R. L., & Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70–88. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.). (2005). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. xiii–xvii). Sense Publishers.
- Leggo, C., & Irwin, R. L. (2013). Becoming pedagogical. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *A/r/tography as living inquiry: An introduction to arts-based research* (pp. 67–80). Sense Publishers.

- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 1–8.
- Mamur, N. (2012). Görsel kültür kuramı ve sanat eğitimi: Sanat öğretiminde yeni açılımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 194(1), 94–111.
- Ocaklı, E., & Kılıç, D. (2018). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 2006 ve 2017 yıllarına göre karşılaştırılması. 7. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumu*, 1241–1258.
- Özsoy, V. (2005). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- San, İ. (2004). *Sanat eğitimi kuramları*. Ütopya Yayınevi.
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2006). Arts-based educational research dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1223–1270.
- Şahin, E., & Güler, E. (2023). Sanat eğitimi alan resim-iş eğitimi lisans öğrencilerinin günlük yaşam deneyimlerinin sanatsal yansıması: A/r/tografik bir sorgulama. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6(2).
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts* (2nd ed.). Sage.

Extended Abstract

Introduction

Becoming a visual arts teacher not only offers the opportunity to convey the meaning and aesthetic values of art to students but also guides them in developing their creativity and artistic expression skills. While students' readiness levels, ages, and educational stages are decisive for learning outcomes, the teacher also assumes a role in understanding the place of art in society and strengthening cultural connections between the past and the future. In this respect, *a/r/tography* serves as one of the tools that allow teachers to explore more deeply both their artistic identities and their pedagogical approaches, enhancing awareness of the processes of meaning-making in art within individual and social contexts. *A/r/tography* intertwines art and pedagogy, functioning as both a research methodology and a conceptual framework that enables teachers to reflect upon their experiences, practices, and creative processes. This method may contribute to the professional development of visual arts teachers by offering new perspectives in the contexts of self-reflection and socio-cultural transmission, thus providing depth in understanding teachers' processes of change and transformation within the living inquiry of *a/r/tography*.

The practice of *a/r/tography* is an approach in which the individual simultaneously assumes the roles of artist, researcher, and educator, while engaging in the process of art-making and conducting an in-depth inquiry into a phenomenon from within that process (Bickel et al., 2007). The term "*a/r/tography*" is a composite formed from the first letters of *artist*, *researcher*, and *teacher*, separated by slashes to emphasize distinction as well as interrelation. This concept refers to an approach situated particularly at the intersection of education, art, and research, and encompassing inquiries within these fields. *A/r/tography* concerns itself with structuring the research process through multiple identities. Owing to the polyphonic nature of these identities, the multiplicity of the researcher becomes visible. In processes conventionally confined to the researcher identity, the artist, learner, or teacher identities are also incorporated (Irwin et al., 2006). In this sense, research is not only regarded as a process of collecting knowledge but also as a process of artistic creation and lived experience.

In this context, the aim of the study is to examine how visual arts teachers experience "being a teacher" through their *a/r/tographic* inquiry processes, drawing on their subjective narratives. Within this aim, the following research questions were addressed:

1. How do visual arts teachers make sense of their "experience of being a teacher" during their *a/r/tographic* inquiry processes?
2. How do visual arts teachers articulate their "experience of being a teacher" through artistic expression during their *a/r/tographic* inquiry processes?

Method

This study employed *a/r/tography*, one of the arts-based research methodologies, in order to investigate how visual arts teachers experience "being a teacher" through their subjective stories within the *a/r/tographic* inquiry process. Arts-based educational research interprets the research process through the integration of the researcher, art, and inquiry, and seeks to answer research questions through this interrelationship. What unites approaches that

emphasize the integration of art and education into research is that they provide researchers with a ground for building more interactive research processes. In arts-based educational research, art and education complement and support one another, contributing through perspectives considered as reflections of the research process. The process of arts-based educational research adopts a multi-systemic, practice-based approach, creating meaningful experiences that combine theoretical, critical, natural, cognitive, and artistic practices. In such a process, attributing meaning to the experiences of researchers, teachers, and participants is of critical importance. Accordingly, arts-based educational research supports the establishment of a relationship among artists, researchers, and teachers within the educational process (Bedir Erişti, 2015). Within the framework of a/r/tographic inquiry, researchers, educators, or art educators construct new and original contexts through their pedagogical identities, practitioner roles, and artistic explorations.

The participants were selected using criterion sampling, a purposeful sampling technique. The participants were three graduate students (newly appointed visual arts teachers) enrolled in the Master's Program in Art Education (Painting Education) at XXX University, who took the a/r/tography course in the first semester of the 2023–2024 academic year. The criteria were that participants had completed the a/r/tography course and had experienced the phenomenon of “being a teacher.”

Data were collected through document analysis, reflective journals, and visual data. Document analysis included photographs taken by participants, their notes and presentations related to the a/r/tography course. Reflective journals were written weekly by visual arts teachers for 14 weeks, consisting of their reflections, inquiries about “experience of being a teacher” students' statements and artworks, colleagues' perspectives, their own artistic productions, photographs, drawings, and sketches representing the a/r/tographic process. The primary data of the study were derived from these reflective journals. Visual data consisted of sketches, digital collages, and artistic works created from photographs taken during the a/r/tography course.

The data were analyzed using rhizomatic analysis. Unlike traditional hierarchical structures, the rhizomatic process focuses on a network-like, strongly interconnected, and flexible structure, allowing the research process to expand in unexpected directions. This gives researchers the freedom to discover various connections and to generate new layers of meaning. The diversity of data obtained from participants' a/r/tographic inquiry processes and experiences was instrumental in revealing relationships and interactions. In this way, the a/r/tographic process enabled participants to discover new connections and generate new layers of meaning, which were presented both textually and visually.

In this study, researchers also acted as participants and data collection instruments. Each participant focused on an emergent theme in the a/r/tography course that they could collaboratively explore. The process extended over 14 weeks. Although participants initially pursued different topics in the first three weeks, the emergent nature of a/r/tography led them to an in-depth exploration of their teaching experiences. During this process, while expressing their subjective stories about teaching through art, they also shared photographs from the schools where they worked, thus making their experiences tangible and visible. Their experiences as newly appointed teachers allowed them to ascribe new meanings to the phenomenon of teaching, and thus the “state of becoming” at the heart of a/r/tography evolved into a continuous process of transformation and reinterpretation.

Findings

The findings were interpreted through a rhizomatic network of interactions, relations, and connections, and were obtained from participants' subjective stories. Three main themes were identified: *exploring a/r/tographic inquiry*, *the narration of a/r/tographic subjective stories*, and *being a teacher*. To preserve the integrity of each participant's a/r/tographic process, findings were examined under the titles that the visual arts teachers themselves gave to their subjective stories. These were: *Being a Teacher in a Place of Destruction*, *The Idealist Teacher*, and *Recognizing Students through Art*.

Conclusion and Discussion

At the end of the a/r/tographic research process, the participant Eylül visualized her teaching experience through photographs, impressions from daily life, digital drawings, and metaphorical images, shaped around the theme *Being a Teacher in a Place of Destruction*. The severe devastation caused by the February 6, 2023 earthquake established a profound connection not only with her physical environment but also with her inner world. Within this context, as an a/r/tographer, she adopted rhizomatic thinking to interconnect her artistic, pedagogical, and researcher identities, experiencing the process in a multi-layered, dynamic, and interactive way. The physical difficulties of her region, adverse school conditions, daily experiences, and photographic practices centered around the concept of "destruction."

The participant Mehmet, by contrast, experienced teaching largely through the lens of expectations and disillusionment, shaped by his colleagues, lessons, and students. His daily experiences, artworks, photographs, and digital content evolved throughout the process. As a questioning a/r/tographer, he reflected upon the sources of his frustrations and suggested that they stemmed not primarily from his environment but rather from negative attitudes and cultural dispositions shaped by the past. Although individual experiences were foregrounded, the a/r/tographic process made it possible to surface hidden social issues. His digital artworks incorporated metaphors such as "guardian," "shepherd," and "whistle," reflecting both his expectations of the profession and the challenges he encountered. Thus, a/r/tography proved beneficial in revealing issues and fostering critique and reflection as a pathway toward solutions.

The third participant, Ali, centered his a/r/tographic process on the theme of "loneliness." Through visual and digital works, he explored the metaphor of deserted spaces and empty streets, using them aesthetically and conceptually to critique both individual and societal alienation. His use of the magnifying glass metaphor in digital design highlighted the invisibility of individuals trapped in loneliness and called attention to overlooked life stories. Ali, as an artist, created these visual representations; as a researcher, he interrogated the concept of loneliness; and as an educator, he evaluated its reflections in his teaching experience.

Although the participants experienced the a/r/tographic process under different conditions, rhizomatic connections emerged across their stories. Geographical distances and diverse cultural contexts accounted for the divergence of experiences, yet meaningful rhizomatic relationships were revealed upon deeper analysis. The metaphors employed—*guardian-shepherd*, *destruction-earthquake*, *light-art*—showed that they converged on shared meanings. Their artistic productions openly conveyed messages of *hope*, *motivation*, and *idealism*. Based on the findings, it is recommended that group- and community-based a/r/tographic processes

be integrated into teacher education and professional development programs. This approach would enable teachers to express their subjective experiences through art, develop critical perspectives on professional challenges, and establish stronger communication with the school community. Furthermore, to emphasize the importance of visual arts classes in fostering students' self-confidence and creativity, it is crucial to increase artistic activities that support collaboration between families and schools.

Statement of Conflict of Interest

The researchers who conducted this study have no conflict of interest with any person or organisation



DOI: 10.18039/ajesi.1790059

Digital Instructional Material Development Competency Scale for Pre-Service Teachers

Canan ÇOLAK YAKAR¹

Date Submitted: 24.09.2025 **Date Accepted:** 09.01.2026

Type²: Research Article

Abstract

While extant studies on digital competence have yielded insights into contemporary digital competencies, the need for operational definitions remains paramount to assess both teacher candidates' awareness and capacity, as well as the efficacy of pedagogical practices in this domain. Therefore, the objective of this study is to develop a valid and reliable scale to measure Digital Instructional Material Development Competence (DIMDC). Therefore, the objective of this study was to develop a valid and reliable scale to measure DIMDC. To this end, a literature review was conducted, expert opinion was sought, and a 32-item item pool was created. The form created using this item pool was administered to 252 teacher candidates. The data were then subjected to exploratory factor analysis (EFA), a statistical method for identifying underlying structures in complex datasets. This analysis yielded a scale form comprising 16 items and 3 factors, accounting for 70.72% of the observed variance. The aforementioned factors were designated technopedagogical competence, design competence, and technical competence. The data was collected separately from 348 teacher candidates for confirmatory factor analysis (CFA). The goodness-of-fit indices of the model, as confirmed by CFA, were found to be within the established measurement ranges. Convergent, discriminant validity, and composite reliability coefficient values were calculated for all sub-factors of the scale based on the findings of the CFA. Additionally, Cronbach's alpha reliability coefficient was determined to be .94 for both the EFA and CFA groups. The findings related to the validity and reliability of the scale indicate that it is a valid and reliable instrument for assessing teacher candidates' DTMDC.

Keywords: Digital Instructional Material, Pre-service teachers, Scale

Cite: Çolak Yakar, C. (2026). Digital instructional material development competency scale for pre-service teachers. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 143-168. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1790059>



¹ (Corresponding author) Assist. Prof. Dr., Giresun University, Education Faculty, Department of Educational Science, Education Sciences and Curriculum, Turkey, canan.colak@giresun.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4760-6387>

² This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Giresun University, dated 07.05.2025 and issue number 05/297.



DOI: 10.18039/ajesi.1790059

Öğretmen Adayları için Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Yeterliği Ölçeği

Canan ÇOLAK YAKAR¹

Gönderim Tarihi: 24.09.2025

Kabul Tarihi: 09.01.2026

Türü²: Araştırma Makalesi

Öz

Dijital yeterlik konusundaki çalışmalar güncel dijital yeterlikler hakkında bilgi verse de hem öğretmen adaylarının farkındalık ve kapasitelerini hem de bu konudaki öğretim uygulamalarının etkililiğini belirlemek amacıyla operasyonel tanımlamaya ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu çalışmada, Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Yeterliği (DÖMGeY) ölçmek amacıyla geçerliği ve güvenirliği test edilip sağlanmış bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir literatür taraması yapılmış, uzman görüşüne başvurulmuş ve 32 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu kullanılarak oluşturulan form, 252 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile çözümlenmiş ve varyansın %70,72'sini açıklayan 16 madde ve 3 faktörden oluşan ölçek formuna ulaşılmıştır. Bu faktörler teknopedagojik yeterlik, tasarımsal yeterlik ve teknik yeterlik olmak üzere isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 348 öğretmen adayından ayrı zamanda veri toplanmıştır. DFA ile doğrulanan modelin uyum iyiliği indeksleri ise iyi ve kabul edilebilir ölçüm aralıklarında olduğu tespit edilmiştir. DFA bulgularıyla ölçeğin tüm alt faktörleri için yakınsak, ıraksak geçerlik ve birleştirici güvenirlik katsayı değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca Cronbach alfa güvenirlik katsayısı AFA ve DFA grubu için .94 olarak bulunmuştur. Tüm bu geçerlik ve güvenirlikle ilgili bulgular ölçeğin öğretmen adaylarının DÖMGeY'lerini belirlemede güvenilir ve geçerli olduğunu kanıtlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Dijital öğretim materyali, Öğretmen adayları, Ölçek

Atıf: Çolak Yakar, C. (2026). Öğretmen adayları için dijital öğretim materyali geliştirme yeterliği ölçeği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 143-168. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1790059>

¹ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Türkiye, canan.colak@giresun.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4760-6387>

² Bu çalışma Giresun Üniversitesi'nin 07.05.2025 tarih ve 05/297sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Teknoloji odaklı pedagojik eğitimlerin ve uygulamaların öğretmen eğitimi programlarında sürekli ve sistemli bir şekilde entegrasyonu hem adayların dijital becerilerini geliştirmek hem de öğrenci merkezli, çağdaş öğretim yaklaşımlarını yaygınlaştırmak açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adayları, üniversite öğrenimleri boyunca hem kendi branşlarına ilişkin alan ve içerik bilgisi ile pedagojik eğitimi almakta hem de teknolojiyi öğretim süreçlerinde nasıl etkili kullanabileceklerine dair derslerle donatılmaktadır. Bu eğitimler, ders planlama, öğretim materyalleri hazırlama, ölçme-değerlendirme araçları geliştirme ve sınıf yönetimi gibi becerilerin çeşitli teknolojik araçlarla birlikte ele alınmasını sağlamaktadır. Teorik bilgilerin uygulama temelli çalışmalara dönüştürülmesi; etkinlikler, uygulayıcı çalışmalar ve mesleki stajlar gibi öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırmakta, onların öğretme-öğrenme süreçlerine daha hazır bireyler olarak mezun olmalarına katkı sunmaktadır (İhtiyaroğlu ve Ulucan, 2022). Ayrıca, öğretmen adaylarının gelecekteki temel öğretme sorumlulukları arasında dijital içerikler oluşturma, bu içerikleri çeşitlendirme, güncelleme ya da yeniden hazırlama gibi görevler de yer almaktadır (Park ve Ocak, 2022).

Öğretmen adaylarının sınıflarında çeşitli dijital teknolojilerden etkili ve verimli bir şekilde nasıl yararlanmaları gerektiği hep tartışılan bir konudur. Tømte vd. (2015)'e göre öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasındaki dijital deneyimleri, mesleki hayatlarındaki dijital yeterliklerini verimli bir şekilde kullanmalarını etkilemektedir. Geleceğin öğretmenlerini yetiştirirken dijital öğrenme ve öğretim araçlarıyla yüzleştirilmeleri (McGarr ve McDonagh, 2019), öğrenme ve öğretme kültürünün değiştirilmesi gerektiği (Müller vd., 2021) savunulmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları dijital yeterliklerini sadece öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla değil bu yeterliklerini geliştirmenin mesleki gelişimlerinin ve kimliklerinin bir parçası olarak görmektedirler (Karacan ve Can, 2025). Öğretmen adayları BİT'i derslerine entegre etmede yeterli olarak hazırlanmadıklarını (Tondeur vd., 2017), hatta mesleki süreçlerindeki öğretmenler bile dijital teknolojilerin ve bu ortamın getirdiği zorluklar için dijital yeterlik öğretimine ihtiyaç duyduklarını düşünmektedirler (Sjöberg ve Lilja, 2019).

Dijital yeterlik; 21. yy becerileri, bilgi ve veri okuryazarlığı, teknoloji/BİT/internet/dijital beceriler ve dijital okuryazarlık gibi teknolojiyle ilgili becerileri bütüncül ve işlevsel tanımlayan kavramdır. Bu kavram dijital teknolojileri kullanmada: teknik beceriler, çeşitli faaliyetlerde anlamlı kullanım becerileri, eleştirel değerlendirme ve dijital kültüre katılma motivasyonundan oluşmaktadır (Ilomäki vd., 2011). Dijital yeterlikler çağdaş eğitim ortamlarında gerekli olan temel dijital becerileri anlamada bir çerçeve sunmaktadır (Mejías-Acosta vd., 2024). Öğretmen adaylarının gelecek eğitim-öğretim standartlarında mesleklerini yapabilmeleri için bu alandaki çerçeveleri dikkate almaları gerekmektedir (Tondeur vd., 2017). Öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmeleri için çeşitli çerçeveler vardır. Bunlar arasında TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) (Mishra ve Koehler, 2006), DigCompEdu (Digital Competence for Educators) (Redecker, 2017), ISTE standards for educators (International Society for Technology in Education) (Crompton, 2023) vb. yer almaktadır. Ferrari vd. (2013)'e göre dijital yeterlik (DigComp), "bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve işbirliği, içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme" alt boyutlarından oluşmaktadır. Redecker (2017)'e göre DigComp (Digital Competence) kapsamı temelinde eğitimciler için dijital yeterlik çerçevesi (DigCompEdu) oluşturularak eğitimde inovasyonun geliştirilmesi amaçlanmıştır. DigCompEdu kapsamında ise "mesleki katılım, dijital kaynaklar, öğrenme ve öğretme, değerlendirme, öğrenciyi güçlendirme ve öğrencilerin dijital yeterliklerini geliştirme" yeterlik alanları bulunmaktadır. Dijital yeterlikler öğrenme alanında pedagojik yenilikleri mümkün kılmakla

birlikte, sadece teknik becerilere değil özellikle öğretmen eğitiminde öğretim süreci için gelişmiş dijital yeterliklerin işe koşulmasına odaklanmıştır (Ala-Mutka vd., 2008).

Öğretmen eğitiminde dijital becerilerin geliştirilmesi, gelecek öğretim etkinliklerinde dijital öğrenme materyallerinin kullanım niyetlerini önemli düzeyde açıkladığı ifade edilmektedir (Paetsch ve Drechsel, 2021). Öğretmen adaylarının BIT yeterliklerinin ölçülmesi önemlidir. Çünkü BIT araçları veya teknolojilerini kullanmadaki uzmanlık ya da yeterli olmayan öz güven gibi alanları belirleme oldukça önemlidir (Sergeevaa vd., 2024). Bunlarla birlikte dijital yeterliklerin ölçülmesi öğretmen adaylarının dijital yeterlik boyutlarındaki yeterlik düzeyleri hakkında da bilgi verir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Galindo-Dominguez ve Bezanilla (2021), gelecek öğretmenlerin orta düzeyde dijital yeterliklere sahip olduğunu fakat, dijital içerik geliştirme boyutunda sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bu nedenle bu boyuta ilişkin çalışmaların daha derinlemesine ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca dijital yeterlikleri ele alınan öğretmen adaylarının dijital ürün tasarlama konusunda en düşük skoru gösterdikleri belirlenmiştir (Sergeevaa vd., 2024). Benzer bir sonuca Tomczyk vd. (2023)'ün çalışmasında da örneğin video düzenleme ya da ders materyali oluşturma gibi dijital içerik geliştirmede öğretmen adaylarının yeterliklerinin iyi olmadığı ulaşılmıştır. Redecker (2017), birçok öğretmen adayı mezun olup işe başladıklarında, etkileşimli dijital öğretim materyalleri ve sunuları tasarlama, oluşturma ve uygulamada yeterli olmadıklarını belirtmiştir. Hatta öğretme ve öğrenmede dijital teknolojilerin pratik olarak kullanımı ve teknik yeterlikler arasında bir boşluk olması dünya genelinde karşılaşılan bir sorundur (Abedi, 2024; Gangmei ve Thomas, 2025). Aradaki bu boşluğu kapatmada, öğretmen eğitimi veren kurumların ve öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme ve öğretme süreçlerine entegre etme ve göstermede sorumluluk alması, öğretmen adaylarına teknoloji kullanımında yeterli pedagojik desteği vermesi gerekmektedir. Öğretmen adayları, adaylık süreçleri boyunca çoklu dijital okuryazarlık kurslarıyla etkileşimli dijital öğretim materyallerini tasarlamalarına ihtiyaçları vardır (Limbong ve Wadham, 2024). Çünkü 21. yy öğretmenleri için dijital içerik geliştirme zorunlu bir beceri olarak değerlendirilmiştir (Drotner, 2020). Bununla birlikte dijital içerik geliştirme yeterliğine sahip olan öğretmen adayları, sınıflarında aktif ve yenilikçi metodolojileri kullanmalarına büyük katkıda bulunmaktadır (Lopez Belmente vd., 2019). Limbong ve Wadham (2024)' çalışmasında öğretmen adayları dijital kaynaklar üzerinde seçme, oluşturma ve düzenleme gibi birçok yeterliklerini işe koşmuşlar, uygulanan programdan sonra öğretim sürecini planlama ve uygulama konusunda daha yeterli hissetmişlerdir. Öğretmen adayları dijital öğretim materyallerini yalnızca tüketenler değil aynı zamanda üretenleri de olmuştur. Bu durum onlara meslek öncesinde önemli bir deneyim kazandırmıştır. Sonuç olarak bu tür eğitimlerin dijital araçların teknik yönlerinin kullanımına ve öğrenme çıktılarını geliştirecek teknolojilerin pedagojik stratejilerine odaklanmaları gerektiğini de vurgulamıştır.

Dijital yeterlikler kapsamında oldukça fazla ölçme aracının geliştirildiği, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütüldüğü görülebilir. Genel olarak dijital yeterlikler ilköğretim çağındaki çocuklardan, yaşlılara kadar her kesim için ölçülmeye çalışılan önemli bir değişkendir (Calero-Plaza vd., 2025; Gao vd., 2024; Liaquat ve Farooq, 2025; Li ve Hu 2022; Vuorikari vd., 2025). Özellikle öğretmenlerin dijital yeterliklerini ölçmek için oldukça fazla ölçek geliştirilmiştir. Ölçeklerin geneli doğrudan veya dolaylı olarak DigComp/DigCompEdu alanlarını referans almaktadır. Birçok ölçek AFA ve DFA ile alfa güvenirlik katsayısını vererek klasik analizlere dayanmakta, ölçüm değişmezliği ve Rash gibi daha ileri istatistiklerde eksik kaldıkları belirlenmiştir (Mattar vd., 2022). Hedef kitle fark etmeksizin tüm ölçeklerde dijital içerik oluşturma belirgin bir bileşen olarak yer bulmakta, bağımsız ve ölçülebilir bir bileşen olarak ele alındığı görülmektedir (Arık Güngör vd., 2025; Wang vd., 2021).

Tablo 1*Dijital yeterlikler ve dijital içerik geliştirme ile ilgili ölçekler*

Yazarlar	Ölçeğin adı	Faktörler	Madde Sayısı	Kimler için	Kaç kişiyle geliştirilmiş
Karacan ve Can (2025)	DigCompEdu ölçeği	1.Birleşik Pedagojik Yetkinlik 2.Mesleki Katılım ve Gelişim	20	İngilizce öğretmen adayları	448
Korkmaz vd. (2019)	Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilikleri Ölçeği	1. Web 2.0 geliştirme, 2. Tasarım 3. Olumsuz bakış	38	Öğretmen ve öğretmen adayları	308
Tondeur vd. (2017)	ICT-C -BİT- Yeterlik Ölçeği	1. Öğrencilerin sınıfta BİT kullanımını desteklemek için gerekli yeterlilikler, 2. Öğretim tasarımı için BİT kullanma yeterlilikleri	19	Öğretmen Adayları	931
Tekin ve Polat (2016)	E-içerik hazırlama becerileri anketi	1.Eğitim ve Tasarım Kriterleri 2.Teknik Kriterler 3.Animasyon Kriterleri 4.Video Kriterleri 5.Ölçme ve Değerlendirme Kriterleri 6.Grafik ve Fotoğraf Kriterleri 7.Ses Kriterleri	48	Öğretmen Adayları	226+588

Dijital içerik veya öğretim materyali geliştirme yeterlik alanı öğretmenler için ele alındığında, öğretim materyali geliştirme, pedagojik olarak kendini yenileme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirme bakımından kritik bir alan olarak ele alınmıştır (Lucas vd., 2024). Öğrenciler için ele alındığında ise materyal edinme ve değerlendirme becerilerini artırarak akademik başarılarındaki rolleri üzerinde durulmuştur (Wang vd., 2021). Genel vatandaşlar içinse dijital içerik üretimi, aktif dijital katılım etik davranış gibi birçok alanda gerekli bir yeterlik olarak dikkat çekmektedir (Vuorikari vd., 2025). Katılımcı gruplarından bağımsız olarak dijital içerik üretiminin dijital yeterliklerde evrensel ve tekrarlayan boyutlardan biri olduğu görülebilir (Mattar vd., 2022). Ayrıca bu yeterlik alanı sadece teknik beceri değil, öğrenme kalitesi, pedagojik yenilik, öğrenci katılımı konularında son derece merkezi bir boyuttur. Tüm bu ölçme araçları ve literatürdeki dijital öğretim materyali geliştirmeyi ölçmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde oldukça sınırlı oldukları da ortaya çıkmaktadır (Aslan ve Enbezer, 2023; Göçen Kabaran ve Uşun, 2021; Korkmaz vd., 2019; Park ve Ocak, 2022; Tekin ve Polat, 2016). Tondeur vd. (2017), öğretmen adaylarının BİT yeterliklerinin öğretmenlerden farklı bir biçimde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve bu doğrultuda öğretmen adaylarına özgü yeni ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ancak araştırmacıların geliştirdiği ölçekte maddelerin ağırlıklı olarak genel BİT kullanımına odaklandığı, dijital öğretim materyali geliştirme sürecini doğrudan ölçmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik diğer ölçekler incelendiğinde ise e-içerik hazırlama sürecinin yalnızca genel adımlarının ele alındığı (Tekin ve Polat, 2016), öğretmen adaylarının daha çok genel dijital yeterliklerinin değerlendirildiği (Karacan ve Can, 2025) ve öğretmen ile öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme özyeterliklerinin aynı ölçekte birlikte ele alındığı ve teknik ve pedagojik alt bileşenlere sınırlı düzeyde yer verildiği (Korkmaz vd., 2019) anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerini güncel teknolojik ve pedagojik gerekliliklerle birlikte ele alan ve öğretmen eğitimi bağlamının

ihtiyaçlarına uygun biçimde ölçekbilen yeni bir ölçek geliştirilmesi bu çalışmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında, DÖMGeY yeni bir kavram olmasa da hızına yetişilmeyen yenilikler doğrultusunda sürekli güncellenen bir dizi önemli beceriyi içermektedir. DÖMGeY eğitimleri öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin mesleki yaşamlarında kullanabilecekleri çeşitli teknolojileri ve pedagojik süreçleri bir araya getirirken özgüven, farkındalık ve yeterlikler geliştirmelerini sağlamaktadır. Dijital yeterlik konusundaki çalışmalar güncel dijital yeterlikler hakkında bilgi verse de hem öğretmen adaylarının farkındalık ve kapasitelerini hem de bu konudaki öğretim uygulamalarının etkililiğini belirlemek amacıyla operasyonel tanımlama tam olarak karşılanamamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, DÖMGeY ölçmek amacıyla geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İncelenen literatürde DigComp, DigCompEdu, TPACK, dijital okuryazarlıklar bağlamında dijital içerik geliştirmenin bir alt boyut olarak ele alındığı görülmüştür. Bu boyutlarda dijital öğretim materyali geliştirme alanını tanımlamaya yönelik genel göstergelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Oysa DÖMGeY, sadece içerik geliştirme değil, öğretimsel amaçlar ve öğretim ilke ve yöntemleri doğrultusunda işe koşulacak unsurları uygulama, bir yandan kullanılan teknolojilerin teknik özelliklerinin de dikkate alındığı yeterlikleri de kapsamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın, DÖMGeY'in sistematik olarak araştırılmasının geliştirilmesine ve öğretmen adaylarının DÖMGeY'inin kapsamlı bir şekilde ölçülmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada DeVellis (2012)'nin veri toplama araçlarından ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. Bu aşamalar; madde havuzu oluşturma, uzmanlardan bu maddelere ilişkin görüşler alma, pilot uygulama yapma ve faktör analizi aşamalarını yürütme olarak sıralanabilir.

Madde Havuzu Oluşturma

DÖMGeY'i oluşturacak ilgili bilgi, tutum, beceri gibi nitelikler araştırılmıştır. Öncelikle dijital okuryazarlıklar, dijital yeterlikler, eğitimciler için dijital yeterlikler, eğitimciler için ISTE standartları, TPACK başta olmak üzere eğitimde teknoloji entegrasyon modelleri ile ilgili bahsedilen teorik çerçeveler, Tablo 1'de özetlenmiş ölçekler, anketler incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda çeşitli göstergeler yazılmış ve uzmanlarla bu maddeler üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. Böylece DÖMGeY'i için oluşturulan göstergeler Tablo 2'deki gibi düzenlenmiştir.

Tablo 2.

DÖMGeY boyut ve göstergeleri

Yeterlik Alanı	Göstergeler	Göstergelerin Kaynakları
Dijital Farkındalık	- DÖM geliştirebileceğim web araçlarına örnekler verebilirim. - DÖM geliştirebileceğim web araçlarındaki gelişmeleri takip edebilirim. - DÖM geliştireceğim web aracına nasıl erişebileceğimi bilirim. - DÖM geliştirilebilecek web araçlarının sergilendiği ortamlardan (web2tools, edshelf, commonsense, eğitim çantası vb.) haberdarım. - DÖM geliştirilebilecek web araçlarıyla hangi tür materyaller geliştirilebileceğim hakkında öngörüm var.	Gao vd. (2024), Yılmaz Ergül ve Taşar (2023)
Teknik Kullanım	- DÖM geliştirebileceğim web aracındaki tasarım unsurları beni zorlayacağını düşünüyorum. - DÖM geliştireceğim web aracının dil özellikleri beni engellemez. - DÖM geliştireceğim web aracının tasarım özelliklerini çözebilirim. - DÖM geliştireceğim web aracının iş birliği özelliğini kullanabilirim. - DÖM geliştireceğim web aracıyla ürettiğim içeriği diğer web araçlarına entegre edebilirim. - DÖM geliştireceğim web aracıyla ürettiğim içeriği paylaş veya indir seçeneklerini kullanabilirim. - DÖM geliştirmede kullandığım web aracının menü özelliklerini keşfedebilirim. - DÖM geliştireceğim web aracının amacıma hizmet edecek teknik özelliklerini bilirim. - DÖM geliştireceğim web aracı ile diğer uygulamaları eklentili olarak kullanabilirim. - DÖM geliştireceğim web aracının içe aktar özelliklerini kullanabilirim.	Göçen Kabaran ve Uşun (2021); Yılmaz Ergül ve Taşar (2023)
Pedagojik	- Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretim sürecini etkileşimli hale getirebilir. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretim sürecini kolaylaştırır. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretim sürecini eğlenceli hale getirebilir. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretim sürecini ilgi çekici hale getirebilir. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretimi kalıcı hale getirir. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretim sürecine katılımı artırır.	Gao vd. (2024), Göçen Kabaran ve Uşun (2021), Korkmaz vd. (2019), Yılmaz Ergül ve Taşar (2023)
Görsel Tasarım	- Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM, tasarıma uygun renk uyumunu sağlayabilirim. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM, amacıma göre tasarım öğeleri (çizgi, nokta, şekil, grafik, beyaz alan vb.) kullanabilirim. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM, içeriğinde hizalamaya- sayfa kullanımını planlayabilirim. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM, görsel bilgi akışını sağlayabilirim. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM görsel tasarımı hedef kitleme göre düzenleyebilirim	Gao vd. (2024), Göçen Kabaran ve Uşun (2021), Korkmaz vd. (2019), Yang vd. (2021)
Mesaj Tasarımı	- Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM türlerine göre içeriğimi planlayabilirim. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM, içeriğini farklı duyu organlarını işe koşacak şekilde düzenleyebilirim. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM içeriğinde gereksiz bilgilerden kaçınırım. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM türünü (görsel, etkileşimli video, video, oyun vb.) içeriğime göre belirleyebilirim. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM türünü dersimin hangi aşamasında kullanacağımı bilirim. - Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM içeriğinde kullanılan çoklu ortam öğelerini birbirlerini tamamlayacak şekilde oluştururum.	Göçen Kabaran ve Uşun (2021), Korkmaz vd. (2019), Yılmaz Ergül ve Taşar (2023)

*DÖM: Dijital Öğretim Materyali

Uzman Görüşü

Teorik temele dayanan ve ölçülecek davranış alanının temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi için ölçek içeriğinin sistematik olarak incelenmesi kapsam geçerliğini ifade eder (Anastasi ve Urbina, 1997). Bir ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanmasında en yaygın kullanılan yaklaşım ise uzmanlara danışmaktır. DÖMGeY'in kapsam geçerliliğinin değerlendirilmesi için Lynn (1986)'in önerdiği iki aşamalı süreç kullanılmıştır. Geliştirme aşamasında, Tablo 2'deki yeterlik alanı belirlenmiş ve DÖMGeY kavramsallaştırılmıştır. İlk madde listesi eğitimde teknoloji entegrasyonu ve dijital yeterlikler konusunda akademik çalışmaları olan iki öğretim teknolojileri alan uzmanıyla, tekrarlar, anlam bozuklukları, ifadelerin netliği ve maddelerin uygunluğu için kontrol edilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. İlk uzman madde havuzunu değerlendirdiğinde; maddelerden 9 tanesine “düzeltilmeli”, diğer maddelere “uygun” dönütü verilmiştir. Düzeltilmesi istenen maddelerin 3 tanesi için maddede belirtilen unsurların örneklendirilerek açıklanması beklenmiştir. 3 madde için öngörülen faktör yerine diğer faktörlerde çalışabileceği belirtilmiş, 2 ters madde için analiz sonuçlarında faktörler altında yer almayabileceği görüşleri belirtilmiştir. 1 madde için de cümledeki düşüklüğün giderilmesi istenmiştir. Diğer uzman ise 5 madde için “düzeltilmeli” diğer maddeler için “uygun” dönütünü vermiştir. Bu maddelerden 3 tanesi için madde kapsamı örneklendirilerek daha açık ifade edilmesi beklenmiş, 2 ters madde için de sadece öngörülen teknik kullanım yeterliği faktörü altında yer aldığı, diğer öngörülen faktörlere ilişkin tüm maddelerin ise olumlu olduğu değerlendirmesi yapılmıştır. Örneğin; “Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM, amacıma göre tasarım öğeleri kullanabilirim.” maddesi öneriler doğrultusunda “Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM, amacıma göre tasarım öğeleri (çizgi, nokta, şekil, grafik, beyaz alan vb.) kullanabilirim.” maddesinde olduğu gibi örneklerle açıklanması önerilen maddeler düzenlenmiştir. Ters maddeler için bir değişiklik yapılmamıştır. Son olarak, Tablo 2'de belirtilen madde havuzu “Kesinlikle Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” aralıklarını gösteren 5'li Likert ölçüm tipinde 32 maddeden oluşmuştur.

Pilot Çalışma

Ölçek geliştirmede önemli aşamalardan birisi de muhtemel katılımcıların geliştirilen maddeleri anlamalarını sağlamaktır. Bu amaçla 6 öğretmen adayıyla görüşmelerde anket formuna cevap vermeleri beklenmiş ve her bir maddenin nasıl algılandığı hakkında tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Madde ifadelerinin netliği, anlaşılabilirliği ve organizasyonu hakkındaki kararları dikkate alınmış, anketin yanıtlanma süresi belirlenmiştir. Böylece kapsam geçerliğinden ziyade görünüş geçerliğinin sağlanması (Anastasi ve Urbina, 1997) amaçlanmıştır. Pilot uygulama ile maddelerin yanıtlanma süresi 10 ile 15 dakika aralığında zaman aldığı tespit edilmiştir. Pilot çalışmada 32 maddeye ilişkin herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Bunun yanında katılımcılar 5'li likert tipinde olan ölçek maddelerinin kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar

Ölçek geliştirme süreci sonucunda ortaya çıkan 32 maddelik DÖMGeY ölçeği Türkiye'de bir devlet üniversitesinde gönüllü 252 + 348 öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcılar Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve “Öğretim Teknolojileri” dersi alan farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Genel örneklemin yaş aralıkları 18-50

arasında değişmektedir. AFA katılımcılarının yaş ortalaması $\bar{X} = 25,46$; standart sapması $SS = 5,99$ 'dir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ($n=252$) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ($n=348$) için veriler ayrı ayrı zaman diliminde toplanmıştır. DÖMGeY ölçeği AFA katılımcılarının 179'u (%71) kadın, 73'ü (%29) ise erkek öğretmen adaylarıdır. DÖMGeY ölçeğinin DFA aşamasındaki veriler AFA aşamasında kullanılan verilerden farklıdır. Buna dikkat edilmesinin nedeni ölçek geliştirmenin AFA sürecinde değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişkiler dikkate alınırken (Worthington ve Whittaker, 2006), DFA aşamasında AFA sonucunda faktörel olarak ulaşılan ölçek yapısının çalışılan örnekleme test edilmesidir. DÖMGeY ölçeğinin DFA aşamasında analize tabi tutulan 348 katılımcının 252 (%72.4)'si kadın, 96 (%27.6)'sı erkek, yaş aralıkları ise 18-49 arasında değişen üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. DFA katılımcılarının yaş ortalaması $\bar{X} = 23.99$; standart sapması $SS = 5.21$ 'dir.

Etik Konular

Araştırmanın veri toplama aşaması için gerekli olan etik kurul belgesi Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 07.05.2025 tarihli 05/297 sayılı kararla alınmıştır.

Veri toplama aracı, derslerden önce veya sonra yanıtlanmıştır. Öğrencilerden araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı hakkında çevrimiçi onamları istenmiş, verdikleri bilgilerin gizli tutulacağı ve sadece araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir. Gönüllü olan katılımcıların anket formunu nasıl yanıtlayacakları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların kişisel verilerine başvurulmamış, öz değerlendirme yoluyla elde edilen verilerin bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Bulgular

Yapı Geçerliği

DÖMGeY ölçeğinin yapı geçerliği AFA ve DFA ile değerlendirilmiştir.

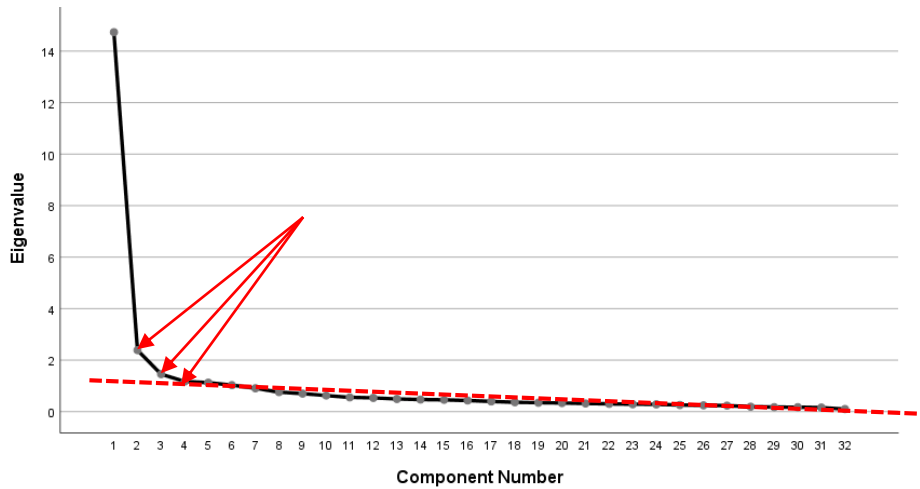
DÖMGeY ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi

DÖMGeY ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak ve örtük değişkenlerini belirlemek amacıyla AFA gerçekleştirilmiştir. Analize başlanmadan önce veri seti ($n=252$), çeşitli varsayımlar kapsamında değerlendirilmiştir. Kayıp değerler kontrol edilmiş, kayıp verinin olmadığı bulunmuştur. Daha sonra maddelerin normallikleri çarpıklık (S) $-1,369$ - $1,198$ ve basıklık (K) değerinin $-1,465$ - $1,822$ aralıklarında olduğu ve Kline (2015)'e göre normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Örneklem büyüklüğü incelenerek veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmiştir. Bu durumda 300'ün üzerinde örneklem büyüklüğü olan veri setinin korelasyon matrisi sonuçlarının güvenilir olacağı Tabachnick ve Fidell (2012), bir başka kaynakta örneklem büyüklüğünün 100-400 arasında olmasının AFA için kabul edilebilir olduğu belirtmektedir (Hair vd., 2009). Bu kriterler eşliğinde mevcut veri setinin ($n=252$) AFA için uygun büyüklükte olduğuna karar verilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesinde Barlett küresellik testine başvurulmuş, sonuç anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(120) = 2777.047$; $p < .001$). Ayrıca verilerin faktör analizine uygunluğunu desteklemek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Bulunan .931 değeri, faktör analizi için önerilen minimum değer olan .6'nın çok üstünde olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell,

2012). AFA aşamasında 32 madde, SPSS 25 kullanılarak varimax dik döndürme ile temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Böylece paylaşılan varyansı açıklayan gizil değişkenler bulunurken (Worthington ve Whittaker, 2006), bu değişkenlerin yorumlanması kolaylaşmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012). AFA'da değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için korelasyon matrisi incelenmiş ve .90 üstü ilişki gösteren değişkenin bulunmadığı görülmüştür (Field, 2009). Korunacak faktör sayısını belirlemede birden çok strateji işe koşulmuştur. Stevens (2002)'ye göre 200'den büyük örneklerde yamaç-birikinti grafiğinin oldukça güvenilir sonuçlar verse de, Henson ve Roberts (2006) ve Field (2009) faktör belirlerken birden fazla stratejinin işe koşulması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaiser ölçütü için gerekli olan 250 üzeri katılımcı şartı sınırda sağlanmış, ortak varyans (communality) değerleri ortalaması 0.6'nın (Field, 2009) üzerinde bulunmuştur (0.684). İncelenen ilk AFA analizine göre özdeğeri 1'in üzerindeki faktör sayısının 6 olduğu görülmüştür. Ancak ortak varyansı 0.30 altındaki maddeler ile bulaşık maddeler ölçek formundan çıkartılıp analiz tekrar edildikçe özdeğeri 1'in üzerinde olan faktör sayısının 3 olduğu belirlenmiştir. Diğer faktör sayısını belirleme stratejisi olarak Catell'in yamaç-birikinti (scree plot) grafiği incelenmiş ve ilk keskin kırılmanın 3. faktörde olduğu görülmüştür (Şekil 1). Bu bağlamda AFA'da korunacak faktör sayısının 3 olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 1

Faktör sayısını belirlemede Catell's yamaç-birikinti grafiği



Tabachnick ve Fidell (2012)'ye göre ortak varyans değerleri düşük olan maddelerin diğer maddelerle ilişkisiz olabileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda madde çıkarılmasında faktör yüklerinin önerilen .50 değerinden (Hair vd., 2009) veya iki faktörde gösterdikleri yükler farkı .10'dan az olması kriterleri değerlendirilmiştir. Başlangıçta .30 altı faktör yüküne sahip madde sayısı 2 iken, bulaşık madde sayısı ise 5'ti. Faktör sayısı sabitlenerek gerçekleştirilen AFA tekrarlarından sonra, 2 madde daha bulaşık özellik göstermiştir. Madde faktör yükleri .50'nin altındaki maddeler çıkartıldıktan sonra 16 maddelik ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tablo 3'te DÖMGeY ölçeğinin faktör yapısı sunulmuştur.

Tablo 3*DÖMGeY ölçeğinin faktör yapısı*

Faktör ve Maddeler			Açıklanan	$\bar{x}$	Ss	Madde Toplam r	Faktör Yükü
			Varyans (%)				
Faktör 1. Teknopedagojik Yeterlik ($\alpha=.923$)							
M18	1.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretim sürecini eğlenceli hale getirebilir.	24.925	4.13	1.080	.700	.841
M19	2.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretim sürecini ilgi çekici hale getirebilir.		4.29	.961	.684	.839
M20	3.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretimi kalıcı hale getirir.		4.10	.983	.696	.799
M21	4.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretim sürecine katılımı artırır.		4.10	1.050	.689	.783
M17	5.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM öğretim sürecini kolaylaştırır.		4.15	.993	.730	.766
Faktör 2. Tasarımsal Yeterlik ($\alpha=.908$)							
M28	6.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM, içeriğini farklı duyu organlarını işe koşacak şekilde düzenleyebilirim.	24.738	3.78	.955	.655	.808
M27	7.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM türlerine göre içeriğimi planlayabilirim.		3.97	.951	.711	.741
M30	8.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM türünü (görsel, etkileşimli video, video, oyun vb.) içeriğime göre belirleyebilirim.		4.05	.997	.716	.728
M26	9.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM görsel tasarımı hedef kitleme göre düzenleyebilirim		4.05	.997	.714	.723
M25	10.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM, görsel bilgi akışını sağlayabilirim.		3.92	.926	.700	.721
M31	11.	Web araçlarıyla geliştireceğim DÖM türünü dersimin hangi aşamasında kullanacağımı bilirim.		4.01	.984	.719	.685
Faktör 3. Teknik Yeterlik ($\alpha=.868$)							
M14	12.	DÖM geliştireceğim web aracı ile diğer uygulamaları eklentili olarak kullanabilirim.	21,065	3.53	1.050	.603	.789
M12	13.	DÖM geliştirmede kullandığım web aracının menü özelliklerini keşfedebilirim.		3.91	.947	.619	.782
M8	14.	DÖM geliştireceğim web aracının tasarım özelliklerini çözebilirim.		3.61	.998	.623	.753
M11	15.	DÖM geliştireceğim web aracıyla ürettiğim içeriği paylaş veya indir seçeneklerini kullanabilirim.		3.99	1.006	.719	.686
M10	16.	DÖM geliştireceğim web aracıyla ürettiğim içeriği diğer web araçlarına entegre edebilirim.		3.45	1.185	.649	.649
Toplam ($\alpha=.940$)				70.728			

*DÖM: Dijital Öğretim Materyali

Kalan 16 madde ile 3 faktörlü model toplam varyansın %70,7'sini açıklamıştır ki bu oran sosyal bilimlerde gerçekleştirilen çalışmalar için yeterlidir (Çokluk vd., 2014). Tablo 3'te elde edilen 3 faktörlü yapıda 1. faktör altında bulunan ve madde faktör yükleri .84-.76 arasında değişen 5 madde ile varyansın %26.925'i, 2. faktör altında bulunan ve madde faktör yükleri .80-.68 arasında değişen 6 madde ile varyansın %24.738'i, 3. faktör altında bulunan ve madde faktör yükleri .78-.64 arasında değişen 7 madde ile varyansın %21.065'i açıklanmıştır. Faktörlerde bulunan maddelerin ortak özellikleri faktör isimlendirmede kullanılmıştır. Faktör 2'in altında yer alan maddelerdeki ortak nokta DÖM'nin öğretim sürecindeki rolü ve nasıl

kullanılacağıdır. Bu nedenle Faktör 1, “Teknopedagojik Yeterlik” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2’nin altında yer alan maddelerdeki ortak nokta ise DÖM’nin görsel ve mesaj tasarımıdır. Bu nedenle Faktör 2, “Tasarımsal Yeterlik” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 3’ün altında yer alan maddeler incelendiğinde ortak noktanın çeşitli dijital teknolojiler hakkında farkındalık ve kullanım özellikleri olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle Faktör 3, “Teknik Yeterlik” olarak isimlendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirlik katsayısı .940 bulunmuş ve ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğu değerlendirilmiştir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Geliştirilen DÖMGeY ölçeği formu teorik çerçeveye oldukça uygun ve yorumlanabilir bir yapıdadır.

DÖMGeY ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi

AFA sonucunda elde edilen modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA varsayımları için veri seti incelenmiş, kayıp veri ve uç değerlerin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda IBM SPSS AMOS 21 paket programı kullanılarak modelin uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Bu bağlamda 16 gözlenen ve 3 gizil değişkene ilişkin ölçüm modeli oluşturulmuştur.

Tablo 4

DÖMGeY uyum iyiliği indeksleri (n=348)

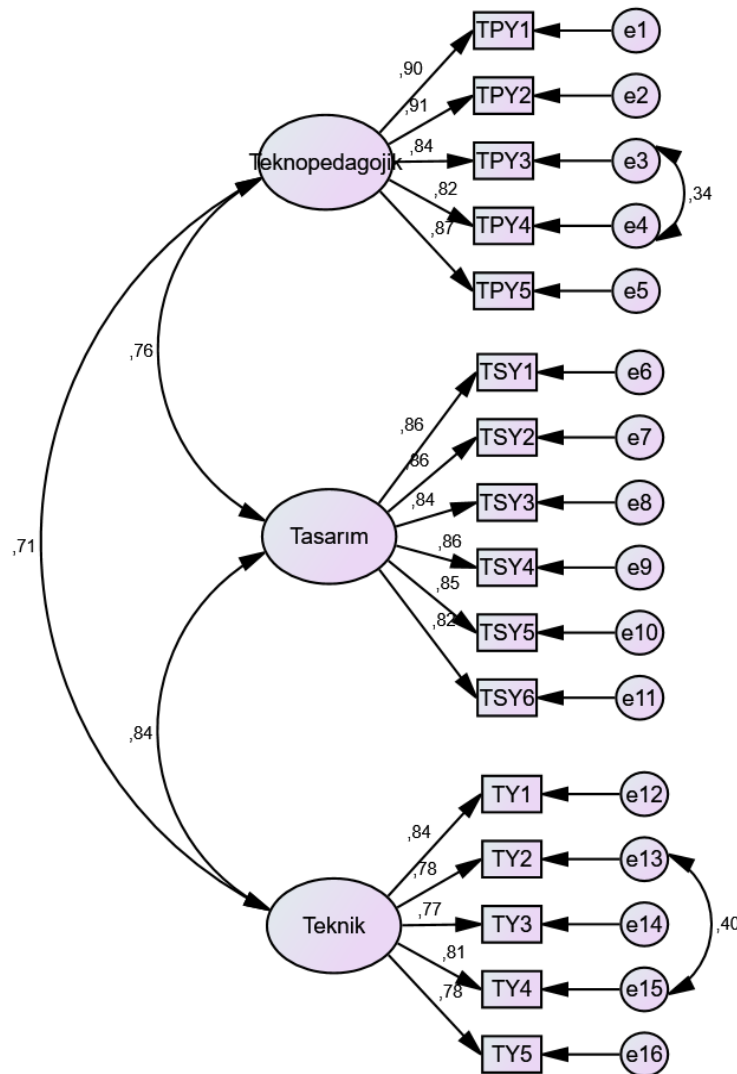
Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Gözlenen Uyum Değeri	Değerlendirme	Kaynak
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	$251.493 > 102$	-	(Tabachnick ve Fidell, 2012)
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.000	-	(Hoyle, 1995)
χ^2/sd	$0 \leq /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.466	Kabul Uyum	Edilebilir (Schermelele-Engel vd., 2003; Wheaton vd., 1977, s. 99)
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.065	Kabul Uyum	Edilebilir (Wheaton vd., 1977, s. 99; Marsh ve Hocevar, 1985, s. 576)
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.0953	Kabul Uyum	Edilebilir (Browne ve Cudeck, 1992; Hu ve Bentler, 1999, s. 27; Schreiber vd., 2006)
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.937	Mükemmel Uyum	(Hu ve Bentler, 1999, s. 27)
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	.962	Mükemmel Uyum	(Hu ve Bentler, 1999, s. 27)
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.892	Kabul Uyum	Edilebilir (Schermelele-Engel vd., 2003)
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.919	Kabul Uyum	Edilebilir (Schermelele-Engel vd., 2003)
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1$	$.50 \leq PGFI < .95$	.690	Kabul Uyum	Edilebilir (Schermelele-Engel vd., 2003)
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI < .95$	.962	Mükemmel Uyum	(Hu ve Bentler, 1999, s. 27)
$\chi^2=251.493$; $sd=102$					

Tablo 4'teki ölçüm modelinin uyum indekslerinin incelenmesi, değerlerin genel olarak kabul edilebilir aralıkta olduğunu ortaya koymuştur. Standart sapmaya

bölünmüş χ^2 değerleri (χ^2/sd), RMSEA, SRMR ve GFI değerleri *kabul edilebilir uyum* aralığı içindedir. NFI, CFI ve IFI değerleri *mükemmel uyum* aralıkları içindedir. Özetle, ölçüm modeli DÖMGeY'in uyum indeksi değerlerine göre onaylanmıştır. Ek olarak, her bir maddenin standartlaştırılmış analiz değerlerinin önemini değerlendirmek için t değerleri 18.90 ile 29.16 aralığında ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Uyum indeksi değerleriyle tutarlı olarak, 16 maddelik araç kabul edilebilir bir uyum sergilemiştir. Şekil 2'de DÖMGeY ölçeğine ilişkin yol diyagramı verilmiştir. DFA sonucunda model üzerinde herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmeden önce modelin uyum iyiliği indeksleri [$\chi^2/sd=3.05$ ($p=.000$); RMSEA=0,077; NFI=0,92; CFI=0,94; AGFI=0,86; GFI=0,89; PGFI=.68, IFI=.94 SRMR=0.1029 değerlerini yansıtmaktadır.

Şekil 2.

DÖMGeY ölçeğinin DFA'sı için yol diyagramı



DFA analizi sonucunda bazı maddeler arasında modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Aynı faktörler altında bulunan TPY3 ile TPY4, TY2 ile TY4 maddeleri

arasında gizil bir ilişkinin kabul edilebilir olduğu ve bu modifikasyonların modele yüksek düzeyde katkı yapacağı öngörülmüştür. Bu doğrultuda önerilen bu iki modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon işleminin ardından modele ilişkin elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te de belirtildiği üzere $\chi^2_{sd}=2.46$ ($p=.000$); RMSEA=0.065; NFI=0.93; CFI=0.96; AGFI=0.89; GFI=0.91; PGFI=0.69, IFI=0.96 SRMR=0.0953 değerlerini almıştır.

DÖMGeY ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

DÖMGeY ölçeğinin geçerliğinin değerlendirilmesi için yakınsak ve ıraksak geçerlik değerleri incelenmiştir. Ayrıca ölçüm değişmezliği analizleri yürütülmüştür. DFA sonucunda ulaşılan madde faktör yüklerinin .772 ile .905 yüksek değerler arasında olması yakınsak geçerliğin sağlandığını gösterse bile, ölçeğin faktörlerine ilişkin açıklanan ortalama varyans (AVE) değerlerinin .50'nin üzerinde olması ölçeğin yakınsak geçerliğinin sağlandığına ilişkin kritik değer olarak temel alınmıştır (Fornell ve Larcker, 1981). Aynı zamanda ölçeğin her alt faktörü için birleştirici güvenirlik (CR) değerleri hesaplanmış, bu değerlerin hem faktörlerin AVE değerlerinden hem de .70 üzeri olması her faktörün iç tutarlılığını ölçmede arzu edilen bir kriter değer olarak dikkate alınmıştır. Tablo 5'te görüldüğü üzere her faktör için hesaplanan AVE değerinin .50 üzerinde olduğu, her faktör için incelenen CR değerlerinin hem AVE değerlerinin hem de .70 'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin yakınsak geçerlik ve birleştirici güvenirlik ölçütlerini sağladığı kabul edilmiştir.

Tablo 5

DÖMGeY ölçeğinin AVE ve CR değerleri

Faktörler	Ortalama	SS	AVE	CR
1. Teknopedagojik yeterlik	4.13	.85	0.65	0.90
2. Tasarımsal Yeterlik	3.92	.78	0.54	0.87
3.Teknik Yeterlik	3.68	.81	0.52	0.84

İraksak geçerliğe ilişkin incelemeler için ölçeğin alt faktörlerine ilişkin hesaplanan AVE değerlerinin karekökleri alınmış, bu değerlerin .50'nin üstünde olmasına ve ait olduğu faktörün diğer faktörler arasındaki korelasyonundan yüksek olması kriterleri dikkate alınmıştır (Fornell ve Larcker, 1981). Tablo 6'ya bakıldığında AVE karekök değerlerinin .50 değerinden ve ait olduğu faktörün diğer faktörlerle korelasyonundan büyük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda DÖMGeY ölçeğinin ıraksak geçerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.

Tablo 6

DÖMGeY ölçeğinin ıraksak geçerlik değerleri

Faktörler	N	Ortalama	SS	1	2	3
1. Teknopedagojik yeterlik	348	4.13	.85	.80		
2. Tasarımsal Yeterlik	348	3.92	.78	.64**	.73	
3. Teknik Yeterlik	348	3.68	.81	.54**	.68**	.72

** 0,01 düzeyinde anlamlı korelasyon

Tablo 7*DÖMGeY ölçeği AFA ve DFA için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri*

Faktörler	AFA için Cronbach Alpha	DFA için Cronbach Alpha
1. Teknopedagojik yeterlik	.923	.927
2. Tasarımsal Yeterlik	.903	.912
3. Teknik Yeterlik	.868	.863
Toplam	.940	.941

DÖMGeY ölçeğinin AFA ve DFA çalışmalarında ölçeğin tamamı ve tüm alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde hem AFA hem DFA verileri üzerinden hesaplanan güvenirlik katsayılarının faktörler ve tüm ölçek bazında .70 değerinin üzerinde olduğu görülmüştür (Nunnally ve Bernstein, 1994). Bu doğrultuda DÖMGeY ölçeğinin bütünü ve tüm alt faktörleri için güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme Değişmezliği

Sosyal veya davranış bilimlerinde çeşitli gruplar için kullanılan ölçme aracının benzer işlevi gösterebilmesi için ölçüm denkliliğinin sağlanması gerekir. Bu durum ölçme değişmezliği olarak da ifade edilebilir. Ölçüm denkliği veya ölçme değişmezliğinin sağlanabilmesi için dört aşamadan oluşan bir hipotez testine genellikle başvurulmaktadır. Bu testler; yapısal denklik, metrik denklik, ölçek denkliği, katı denklik olarak sıralanmaktadır. Bir ölçeğin yapısal denkliği, faktör yapısının gruplar arasındaki benzerliğini gösterir (Milfont ve Fischer, 2010). Bir başka deyişle bir ölçüm modelindeki maddeler her grupta ait oldukları faktörlere yüklenirler. Metrik denklik, ölçme aracının faktörlerindeki maddelerin, faktör yüklerinin gruplar arasında eşdeğer olmasıdır. Ölçek denkliği, faktörlerdeki madde sabitlerinin gruplar arasında eşit olup olmadığını ifade eder. Katı denklik ise maddelerin hata varyanslarının gruplar arasında eşdeğer olup olmadığını ifade etmektedir. Metrik, ölçek ve katı denkliğinde X^2 veya CFI farklılık testleri değerlendirilerek hipotezler test edilir. X^2 farklılık testinin anlamlılık değeri 0,05’ten büyük olması, CFI farkının ise 0,01’den küçük olması durumunda metrik veya ölçek denkliği sağlanmış olur (Byrne, 2016). Örnekleme büyük olan durumlarda X^2 testi yerine genellikle CFI farklılık testinin daha güvenilir sonuçlar verdiği iddia edilir. Üç faktörlü DÖMGeY ölçeğinin cinsiyete göre ölçüm denkliği IBM AMOS 21 programı kullanılarak test edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermiş, bu doğrultuda Maximum Likelihood yöntemi kullanılarak çoklu grup analizi yapılmıştır (Gürbüz, 2024). Bu analizin sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*DÖMGeY ölçeği ölçme değişmezliği*

Modeller	X^2 (df)	X^2/df	CFI	SRMR	RMSEA	Model Karşılaştırma		
						Modeller	ΔX^2 (Δdf)	ΔCFI
1. Yapısal Denklik	421.491 (204)	2.066	.945	.10	.056	-	-	-
2. Metrik Denklik	437.729 (217)	2.017	.945	.10	.054	2. ve 1.	16.239 (13)	.000
3. Ölçek Denkliği	469.648 (233)	2.016	.941	.100	.054	3. ve 2.	31.919* (16)	.004

Tablo 8

(Devam)

4. Katı Denklik	535.262 (254)	2.107	.929	.09	.057	4. ve 3.	65.614* (21)	.012

Not: *p<.05. N=348; Nkadın=252 Nerkek=96; CFI= Comparative fit index; SRMR= Standardized Root Mean Square Residual; RMSEA=Roor mean square error of approximation.

İlk olarak herhangi bir parametre değerinin eşitlenmediği serbest model üzerinden yapısal denklik test edilmiştir. Bu testin sonucunda uyum indekslerinin kabul edilen eşik değerleri içinde olması, ölçeğin yapısal denkleğinin sağlandığını göstermiştir (X^2 [204, N=348]) =421.491; $p<.01$; $X^2/df=2.066$; CFI=.94; SRMR= .10; RMSEA=.05. Bu bulgu, üç faktörlü DÖMGeY ölçeğinin faktöriyel yapısının kadın ve erkekler bakımından eşdeğer olduğunu göstermektedir. Yapısal denklik sağlandıktan sonra diğer denklik türleri test edilmiştir. Metrik denkleğini test etmek için ölçekteki maddelerin faktör yükleri gruplar arasında eşitlenerek elde edilen çoklu grup DFA sonuçları yapısal model ile karşılaştırılmıştır. Ölçüm denkleğinde X^2 yerine CFI farklılık testlerinin kullanılması ve karşılaştırılan modeller arasında ΔCFI değerinin $<.01$ olması önerilmektedir (Byrne, 2016). Yapısal model ile metrik modeline ait $\Delta CFI <.01$ olduğundan metrik denkleğinin bulunduğu söylenebilir. Bu bulgu, ölçek maddelerinin faktör yüklerinin cinsiyet grupları bakımından eşdeğer olduğuna işaret etmektedir. Ölçek denkleğini test etmek için ölçekteki maddelerin sabitleri, gruplar arasında eşitlenerek elde edilen çoklu grup DFA sonuçları metrik model ile karşılaştırılmıştır. Söz konusu karşılaştırmada $\Delta CFI <.01$ olduğundan ölçek denkleğinin sağlandığı söylenebilir. Son olarak katı denkleği test etmek amacıyla ölçekteki maddelerin hata varyanslarının gruplar arasında eşitlenerek elde edilen çoklu DFA sonuçları ölçek denkleği modeli ile karşılaştırılmıştır. Ölçek model ile katı modele ait $\Delta CFI >.01$ olduğundan katı denkleğin sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda test edilen DÖMGeY ölçeğinin katı denklik dışında diğer denklik türleri bakımından ölçüm denkleğine bir başka deyişle ölçme değişmezliğine sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının kendilerini teknolojiyle öğretebilecek yeterliklerle donatması çağın öğretme-öğrenme ihtiyaçlarından biridir. Bu doğrultuda öğretim sürecini kılavuzlayacak, öğrenmeyi kolaylaştıracak ve öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek dijital öğretim materyalleri geliştirme konusunda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri içerisinde önemli bir yeri olan dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerini ölçmeye yönelik DÖMGeY ölçeğinin geçerli ve güvenilir olarak geliştirilmesi sağlanmıştır.

Bu bölümde, öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme süreçleri temel alınarak üç temel yeterlik faktörü belirlenmiştir. Birinci yeterlik alanı teknopedagojik yeterliktir. Bu yeterlik alanı, öğretim içeriği, alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknoloji bilgisinin entegrasyonu ile oluşmaktadır. Bu yeterlik alanında içeriğin uygun yöntem ve teknik kullanılarak hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılayabilecek materyallerin uygun teknolojilerle geliştirilmesini temel almaktadır. İkinci faktör ise tasarımsal yeterliktir. Bu yeterlik alanında dijital öğretim materyalinin mesaj ve görsel tasarım unsurlarının dikkate alınması temel alınmaktadır. Üçüncü faktör ise teknik yeterlik alanıdır. Bu boyutta ise öğretim materyalinin geliştirileceği dijital aracın seçimi, kullanım özelliklerini, birbirleriyle etkileşimli biçimde nasıl kullanılacağını kapsayan

yeterlikleri ele almaktadır. Tekin ve Polat (2016) çalışmasında, eğitsel ve tasarım kriterleri, teknik kriterler gibi bazı boyutlarda bu çalışmanın faktörel boyutlarıyla benzerlik gösterse de çalışmada animasyon, video, ses kriterleri gibi diğer boyutların geliştirilecek e-içerik türüne göre yapılandırıldığı belirlenmiştir. Aslan ve Erbenzer (2023) çalışmasında ise bu çalışmanın ana hedefi olan dijital materyal geliştirme materyal tasarlayabilme ve içerik oluşturabilme boyutlarıyla benzerlik gösterirken, hedef kitleye uygunluk gibi diğer faktörlerin farklılaştığı söylenebilir. Göçen Kabaran ve Uşun (2021) ise ulaştıkları teknik, teknopedagojik ve tasarım ve geliştirme yeterliği faktörleri bakımından çalışmanın faktörleri ve bu faktörlerdeki göstergelerle çok benzerdir. Fakat çalışma öğretim üyeleri ve öğretmenler için ölçek geliştirmişken, bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerine odaklanılmıştır.

Çalışmada sistematik bir ölçek geliştirme süreci izlenmiş, AFA ve DFA kullanarak iki turda ölçme aracı doğrulanmıştır. Güvenirlik analizi sonuçları, AFA ve DFA ile DÖMGeY ölçeğini üç boyutla değerlendirmenin mümkün olduğu görülmüştür. Üç faktörün tümünün Cronbach alfa katsayıları 0.863 ile 0.927 arasında değişen güvenirlik değerleri ile ortaya çıkmıştır. AFA sonuçları öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme yeterlilikleri ölçeğinin üç faktörlü yapısını ortaya koymuş ve varyansın %70.7 si açıklanmıştır. DFA'da ise çeşitli uyum indeksleri kullanılmış ve sonuçları literatürde kabul edilen değerlerle karşılaştırılıp değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçüm değişmezliği analizi yoluyla, aracın cinsiyetler arasında dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerinin karşılaştırılmasında kullanılabileceği bulunmuştur. Bu analiz ile Mattar vd., (2022)'nin önerdiği ölçüm değişmezliği gibi ileri analizler kullanılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları klasik analizlerle geliştirilen ölçeklerin önüne geçmiştir. Genel olarak tüm istatistiksel sonuçlar bu ölçeğin dijital öğretim materyali geliştirme yeterliğini ölçmek için uygun olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen adayları bu yeterlik alanının özünü kavrayabilir, avantaj ve dezavantajlarını değerlendirebilirler. İyi dijital öğretim materyali geliştirme yeterliğine sahip öğretmen adayları, mesleki hayatlarında öğrenme verimliliğini artırabilir, öğrencilerine bol miktarda öğrenme kaynağı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Öğretmen adaylarının dijital içerik geliştirme yeterlikleri, iş birliği ve iletişim, problem çözme gibi diğer dijital yeterlik alanlarından oldukça düşük düzeyde olduğu (Galindo-Domínguez ve Bezanilla, 2021), bu durumun dijital yeterlik eğitimlerinin öğretmen eğitiminde teorik boyutta kalmasından kaynaklanabileceği olarak yorumlanmıştır (Çebi ve Reisoğlu, 2020). Dijital araçların öğretmen eğitiminde kullanımlarının sağlanması, öğrenilen içeriği bir alan içindeki belirli öğretim ve öğrenim durumlarına uyarlama ve bir öğretmenin bakış açısıyla gerçekçi sorunları çözme ve yansıtmaya fırsatı sunmaktadır. Böylece öğretmen adayları bu deneyimi yaşayarak yeterliklerini geliştirmektedirler (Kuhn vd., 2025). Çeşitli araştırmalarda öğretmen adaylarına verilen dijital içerik geliştirme uygulamalarını kapsayan eğitimlerin sonucunda, ders planı oluşturma ve materyal tasarlama konularında ödev hazırlarken, dijital kaynakları seçme, öğrenme hedefleri için dijital araçlarla uygun etkinlik tasarımı yeterliklerini işe koştukları belirlenmiştir. Bunun yanında dijital araçlarla alternatif (e-portfolyo, rubrik vb.) ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma yeterliklerini kullandıkları görülmüştür (Haşlamam vd., 2024). Bir başka araştırmada öğretmen adaylarının, BIT'ler aracılığıyla ilgili öğrenme alanının sorunlarını tasarlama, düzenleme, sunma ve çözmede uygun BIT araçlarını belirlemede de dijital yeterliklerinden yararlandıkları tespit edilmiştir (Rahimi ve Mosalli, 2025). Benzer olarak öğretmen adayları için yapılan bir başka araştırmada, özellikle dijital içerik oluşturma ve problem çözme becerilerinde gelişme kaydettikleri, farklı içerik oluşturma biçimleri ve hazır içerik düzenleme konusunda bilgi ve deneyim kazandıkları belirlenmiştir (Çebi, vd., 2022).

Bu çalışmayla çeşitli nicel veri analizleriyle DÖMGeY ölçmek için bir ölçek oluşturulmuş ve geçerliği doğrulanmıştır. Çeşitli teorik çerçevelerden yola çıkılarak DÖMGeY ile ilgili üç boyut ve 16 gösterge geliştirilmiştir. Özetle bu çalışma sonucunda, öğretmen adayları kendi DÖMGeY'lerini değerlendirmelerine ve daha da iyileştirmelerine olanak sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının DÖMGeY'lerini güncel tutma, dijital anlamda eğitime hazır oldukları ve öğrencilerin gerekli ihtiyaç ve sorunlarına cevap verebilecekleri anlamına gelir. Ayrıca, bu ölçme aracı, öğretmen adaylarının DÖMGeY'lerini izlemek ve bu becerilerin hangi seviyede olduğunu belirlemek için önemlidir. DÖMGeY ölçeğinin etkinliğini sağlamak için çeşitli adımlar atılmış olsa da belirli sınırlıklara sahiptir. Seçilen örneklem bir üniversiteden olduğu için farklı bölgelere ölçeklendirilmesi sorun teşkil edebilir. Ayrıca çalışma, öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre geliştirilmiştir. Bu yaklaşım ise manipülasyona açık olmakla birlikte öğretmen adaylarının DÖMGeY'lerini fazla veya az düzeyde tahmin etme eğilimindedir. Gelecekte bu aracın standartlaştırılması için yapılacak araştırmada daha geniş bir öğretmen adayı yelpazesinden yararlanılması gerekmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazar, araştırmanın kavramsallaştırılması, veri toplanması, veri analizi, bulguların raporlanması ve makalenin yazımı gibi tüm aşamalarında bireysel olarak çalışmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmaya gönüllü katılım gösteren tüm öğretmen adaylarına teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışma herhangi bir kurum ve kuruluş tarafından fonlanmamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmayı yürüten araştırmacının herhangi bir kişi veya kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abedi, E. A. (2024). Tensions between technology integration practices of teachers and ICT in education policy expectations: implications for change in teacher knowledge, beliefs and teaching practices. *Journal of computers in education*, 11(4), 1215-1234. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00296-6>
- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning. *Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission, Joint Research Centre. Technical Note: JRC, 48708, 271-282.* https://www.researchgate.net/profile/Christine-Redecker/publication/256460657_Digital_Competence_for_Lifelong_Learning_Policy_Brief/links/02e7e522ddd89ec5a9000000/Digital-Competence-for-Lifelong-Learning-Policy-Brief.pdf?utm_medium=email&utm_source=transaction
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). New York: Macmillan.
- Arık Güngör, B., Metin, M., & Saraçoğlu, S. (2025). Digital Competencies Scale for Teachers: A validity and reliability study. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 9(3), 374-396. <https://doi.org/10.46328/ijtes.629>
- Aslan, M., ve Erbenzer, E. (2023). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algıları ölçeği geliştirme çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 226-237. <https://doi.org/10.21666/muefd.1173260>
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21 (2), 230-258.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, ÖE, Karadeniz, S, ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byrne, B.M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (3rd Edition). New York: Routledge
- Calero-Plaza, J., González-García, R. J., & Fernández-Piqueras, R. (2025). Validation of a scale to measure digital competence in the elderly population. *International Journal of Instruction*, 18(1), 77-94.
- Crompton, H. (2023). Evidence of the ISTE Standards for Educators leading to learning gains, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 201-219, DOI: [10.1080/21532974.2023.2244089](https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2244089)
- Çebi, A., Özdemir, T. B., Reisoğlu, İ., & Çolak, C. (2022). From digital competences to technology integration: Re-formation of pre-service teachers' knowledge and understanding. *International Journal of Educational Research*, 113, 101965. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101965>
- Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2020). Digital competence: A study from the perspective of pre-service teachers in Turkey. *J. New Approaches Educ. Res.* 9, 294–308 <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (3. baskı). PegemAkademi: Ankara.
- DeVellis, R.F. (2012). *Scale Development: Theory and applications* (3rd edition). Sage Publications, California.
- Drotner, K. (2020). Children's digital content creation: Towards a processual understanding of media production among Danish children. *Journal of Children and Media*, 14(2), 221-236. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1701056>
- Ergül, D. Y., & Taşar, M. F. (2023). Development and validation of the teachers' digital competence scale (TDiCoS). *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 148-160. <https://doi.org/10.53850/joltida.1204358>
- Ferrari, A., Punie, Y. & Brečko B.N. (2013, April). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. ISBN 978-92-79-31465-0 (pdf) doi:10.2788/52966
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS for Windows* (3rd edition). London: Sage.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 39-50.
- Galindo-Domínguez, H., & Bezanilla, M. J. (2021). Digital competence in the training of pre-service teachers: Perceptions of students in the degrees of early childhood education and primary

- education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(4), 262-278. <https://doi.org/10.1080/21532974.2021.1934757>
- Gangmei, N., & Thomas, K. A. (2025). Teachers' technology proficiency for quality learning and teaching—A scoping review. *International Journal of Educational Reform*, 1-23. <https://doi.org/10.1177/10567879251316213>
- Gao, C., Li, Z., & Zheng, L. (2024). Develop and validate a scale to measure primary and secondary teachers' digital teaching competence. *Education and Information Technologies*, 29(9), 10763-10789. <https://doi-org/10.1007/s10639-023-12228-z>
- Göçen Kabaran, G., ve Uşun, S. (2021). Dijital materyal tasarımı yeterlikleri ölçeği (DMTYÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 11(2), 281-307. <https://doi.org/10.17943/etku.864296>
- Gürbüz, S. (2024). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th edition). Pearson Prentice Hall.
- Haşlamam, T., Atman Uslu, N., & Mumcu, F. (2024). Development and in-depth investigation of pre-service teachers' digital competencies based on DigCompEdu: a case study. *Qual Quant* 58, 961–986. <https://doi.org/10.1007/s11135-023-01674-z>
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 393-416.
- Hoyle, R.H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. London: Sage Publications.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). What is digital competence. *Linked portal*, 1-12. https://digitalcompetenceforum.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/digital_competence_definition1.pdf
- İhtiyaroğlu, N., ve Ulucan, Ö. (2022). Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2559-2580. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.893659>
- Karacan, C. G., & Can, T. (2025). Assessing teacher digital competences in pre-service language teachers: Adaptation and validation of the DigCompEdu scale. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/15391523.2025.2504354>
- Kline, R. B. (2015). *Principals and practice of structural equation modeling* (5th edition). New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., ve Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56.
- Kuhn, C., Depré, K., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Reichert-Schlax, J. (2025). Using digital tools in teacher education for fostering instructional competence among (pre-service) teachers. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01326-y>
- Lee, L., Chen, D. T., Li, J. Y., & Lin, T. B. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers & Education*, 85, 84-93. <https://doi-org/10.1016/j.compedu.2015.02.006>
- Li, X., & Hu, R. (2020). Developing and validating the digital skills scale for school children (DSS-SC). *Information, Communication & Society*, 25(10), 1365–1382. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1864002>
- Liaquat, F., & Farooq, M. S. (2025). Development and Validation of a Digital Competence Scale for Teachers at Higher Education level. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 5(3), 348-358. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16884042>

- Limbong, E., & Wadham, B. (2024). Exploring pre-service English teachers' digital competence in creating interactive instructional materials. *Studies in English Language and Education*, 11(2), 748-767. <https://doi.org/10.24815/siele.v11i2.35103>
- Lucas, M., Borthwick, K., & Mattar, J. (2024). Validating the DigCompEdu Check-In instrument across countries. *Journal of Science Education and Technology*, 33(4), 905–922.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, 35(6), 382-386.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.562>
- Mattar, J., Ramos, D. K., & Lucas, M. R. (2022). DigComp-based digital competence assessment tools: Literature review and instrument analysis. *Education and Information Technologies*, 27(8), 10843-10867. <https://doi-org/10.1007/s10639-022-11034-3>
- McGarr, O., & McDonagh, A. (2019). *Digital competence in teacher education, Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DiCTE)*. <https://bit.ly/2K923ix>
- Mejías-Acosta, A., D'Armas Regnault, M., Vargas-Cano, E., Cárdenas-Cobo, J., & Vidal-Silva, C. (2024, December). Assessment of digital competencies in higher education students: development and validation of a measurement scale. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1497376). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1497376>
- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of psychological research*, 3(1), 111-130.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Müller, W., Grassinger, R., Schnebel, S., Stratmann, J., Weitzel, H., Aumann, A., ... & Widmann, J. (2021). Integration of Digital Competences into a Teacher Education Program: A Sensitive Approach. In *Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2021)*-1, 232-242, DOI: 10.5220/0010527202320242
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (McGraw-Hill series in psychology)* (3rd Edition). New York: McGraw-Hill.
- Paetsch, J., & Drechsel, B. (2021). Factors influencing pre-service teachers' intention to use digital learning materials: a study conducted during the COVID-19 pandemic in Germany. *Frontiers in psychology*, 12, 733830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733830>
- Park, F., ve Ocak, G. (2022). Ortaokul öğretmenleri dijital içerik hazırlama özyeterlilik ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.52797/tujped.1068712>
- Rahimi, A.R., Mosalli, Z. (2025). The role of 21-century digital competence in shaping pre-service language teachers' 21-century digital skills: the Partial Least Square Modeling Approach (PLS-SEM). *J. Comput. Educ.* 12, 165–189. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00307-6>
- Redecker, C. (2017). DigCompEdu. *Beurteilung der Digitalen Kompetenz Lehrende*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2018-11/digcompeduorg-en-2018-11_a4new.pdf
- 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.
- Sergeeva, O. V., Zheltukhina, M. R., Sizova, Z. M., Ishmuradova, A. M., Khlusyanov, O. V., & Kalashnikova, E. P. (2024). Exploring pre-service teachers' ICT competence beliefs. *Contemporary Educational Technology*, 16(2), ep500. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14331>
- Sjöberg, J., & Lilja, P. (2019). University teachers' ambivalence about the digital transformation of higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(13), 133-149. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.13.7>

- Soriano-Alcantara, J. M., Guillén-Gámez, F. D., & Ruiz-Palmero, J. (2025). Exploring digital competencies: validation and reliability of an instrument for the educational community and for all educational stages. *Technology, Knowledge and Learning*, 30(1), 307-326. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09741-6>
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th Edition). Erlbaum.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th edition). New Jersey: Pearson.
- Tekin, A., & Polat, E. (2016). A scale for e-content preparation skills: development, validity and reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62).
- Tomczyk, Ł., Fedeli, L., Włoch, A., Limone, P., Frania, M., Guarini, P., ... & Falkowska, J. (2023). Digital competences of pre-service teachers in Italy and Poland. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 651-681. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09626-6>
- Tømte, C., Enochsson, A. B., Buskqvist, U., & Kårstein, A. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*, 84, 26-35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005>
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., Van Braak, J., Fraeyman, N., & Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462-472. <https://doi.org/10.1111/bjet.12380>
- Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off?. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157-177. <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2016.1193556>
- Vuorikari, R., Pokropek, A., & Castaño-Muñoz, J. (2025). Compact tools to measure digital competence: Mini-21 and Nano-6 scales. *Journal of Science Education and Technology*, 34(2), 221–240.
- Vuorikari, R., Pokropek, A., & Muñoz, J. C. (2025). Enhancing digital skills assessment: introducing compact tools for measuring digital competence. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09825-x>
- Wang, X., Wang, Z., Wang, Q., Chen, W., & Pi, Z. (2021). Supporting digitally enhanced learning through measurement in higher education: Development and validation of a university students' digital competence scale. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 1063-1076. <https://doi.org/10.1111/jcal.12546>
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136. <https://www.jstor.org/stable/270754>
- Worthington, R.L., & Whittaker, T.A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838.
- Yang, J., Tlili, A., Huang, R., Zhuang, R., & Bhagat, K. K. (2021). Development and validation of a digital learning competence scale: A comprehensive review. *Sustainability*, 13(10), 5593. <https://doi.org/10.3390/su13105593>
- Yılmaz Ergül, D., & Taşar, M. F. (2023). Development and validation of the Teachers' Digital Competence Scale (TDiCoS). *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 148-160. <https://doi.org/10.53850/joltida.1204358>

Extended Abstract

Introduction

Future teaching responsibilities of teacher candidates include tasks such as creating digital content, diversifying this content, updating it, or re-preparing it (Park & Ocak, 2022). In this context, the continuous and systematic integration of technology-focused pedagogical training and applications into teacher education programs is of great importance both for developing candidates' digital skills and for promoting student-centered, contemporary teaching approaches. Prospective teachers feel they are not adequately prepared to integrate ICT into their lessons (Tondeur et al., 2017), and even teachers in their professional careers believe they need digital literacy training to address the challenges posed by digital technologies and this environment (Sjöberg & Lilja, 2019). Digital competencies provide a framework for understanding the fundamental digital skills required in contemporary educational environments (Mejías-Acosta et al., 2024). Prospective teachers need to consider these frameworks in order to perform their profession in accordance with future education and teaching standards (Tondeur et al., 2017). There are various frameworks for developing teachers' digital competencies. These include TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) (Mishra & Koehler, 2006), DigCompEdu (Digital Competence for Educators) (Redecker, 2017), ISTE standards for educators (International Society for Technology in Education) (Crompton, 2023), etc. Digital competencies enable pedagogical innovations in the field of learning, but they focus not only on technical skills but also on the implementation of advanced digital competencies for the teaching process, particularly in teacher education (Ala-Mutka et al., 2008). Measuring prospective teachers' BIT competencies is important. While reviewing the literature, Galindo-Dominguez and Bezanilla (2021) found that future teachers have moderate digital competencies but experience difficulties in developing digital content. Therefore, they emphasized the need for more in-depth studies on this dimension. Furthermore, it has been determined that teacher candidates whose digital competencies are assessed show the lowest scores in designing digital products (Sergeevaa et al., 2024). Teacher candidates need to design interactive digital teaching materials through multiple digital literacy courses throughout their candidacy process (Limbong & Wadham, 2024). Because digital content development has been deemed an essential skill for 21st-century teachers (Drotner, 2020). It can be observed that numerous assessment tools have been developed within the scope of digital competencies, and validity and reliability studies have been conducted. Most scales directly or indirectly refer to DigComp/DigCompEdu areas. Regardless of the participant groups, digital content production can be seen as one of the universal and recurring dimensions of digital competencies (Mattar et al., 2022). Furthermore, this competency area is not only a technical skill but also a highly central dimension in terms of learning quality, pedagogical innovation, and student participation. When all these measurement tools and studies in the literature aimed at measuring digital teaching material development are examined, it becomes apparent that they are quite limited (Aslan & Enbezer, 2023; Göçen Kabaran & Uşun, 2021; Korkmaz et al., 2019; Park & Ocak, 2022; Tekin & Polat, 2016).

Method

The study followed the scale development steps outlined in DeVellis (2012)'s data collection tools. First, scales, questionnaires, and theoretical frameworks related to digital literacy, digital competence, digital competence for educators, ISTE standards for educators, and technology integration models in education, particularly TPACK, were examined. As a result of the literature review, various indicators were written and studies were conducted with experts on these items. During the development phase, the competency area was determined and DIMDC was conceptualized. The initial list of items was reviewed and revised by two experts in the field of instructional technology to ensure clarity of expression and eliminate repetitions and ambiguities. Subsequently, six teacher candidates were interviewed, and their opinions regarding the clarity, comprehensibility, and organization of the items were taken into consideration, and the response time for the questionnaire was determined. The resulting 32-item DIMDC scale was administered to 252 + 348 volunteer teacher candidates at a state university in Turkey. The ethics committee document required for the data collection phase of the research was obtained from the Ethics Committee for Social Sciences, Natural Sciences, and Engineering Research at Giresun University with decision number 05/297 dated May 7, 2025.

Findings

AFA was performed to ensure the construct validity of the DIMDC scale and to determine its latent variables.

Table 1

Factor structure of the DIMDC scale

Factors and Substances		Explained Variance (%)	$\bar{x}$	Sd	Item Total r	Factor Load
Factor 1. Technopedagogical Competence ($\alpha=.923$)						
M18	17. I can make the DIM teaching process more enjoyable by developing it with web tools.	24.925	4.13	1.080	.700	.841
M19	18. I can make the DIM teaching process more engaging by developing it with web tools.		4.29	.961	.684	.839
M20	19. I will make DIM teaching permanent by developing it with web tools.		4.10	.983	.696	.799
M21	20. Web tools will increase participation in the DIM teaching process that I will develop.		4.10	1.050	.689	.783
M17	21. The DIM teaching process I will develop with web tools makes it easier.		4.15	.993	.730	.766
Factor 2. Design Competence ($\alpha=.908$)						
M28	22. With web tools, I can develop DIM and organize its content to engage different senses.	24.738	3.78	.955	.655	.808
M27	23. I can plan my content according to the types of DIM I will develop using web tools.		3.97	.951	.711	.741
M30	24. I can determine the type of DIM (visual, interactive video, video, game, etc.) I will develop with web tools based on my content.		4.05	.997	.716	.728
M26	25. I can customize the visual design of the DIM I will develop with web tools according to my target audience.		4.05	.997	.714	.723
M25	26. I can provide visual information flow with the DIM I will develop using web tools.		3.92	.926	.700	.721

Table 1 (Continued)

M31	27. I know at which stage of my course I will use the type of DIM I will develop with web tools.		4.01	.984	.719	.685
Factor 3. Technical Competence ($\alpha=.868$)						
M14	28. With the web tool I will develop, I can use other applications as plugins.		3.53	1.050	.603	.789
M12	29. I can explore the menu features of the web tool I use in DIM development.		3.91	.947	.619	.782
M8	30. I can figure out the design features of the web tool I will develop.	21.065	3.61	.998	.623	.753
M11	31. I can use the share or download options for the content I create with the web tool I will develop.		3.99	1.006	.719	.686
M10	32. I can integrate the content I produce with the web tool I develop using DIM into other web tools.		3.45	1.185	.649	.649
Total ($\alpha=.940$)		70.728				

*DIM: Digital Instructional Material

The 16-item, 3-factor model explained 70.7% of the total variance, which is sufficient for studies conducted in the social sciences (Çokluk et al., 2014). Factor 1 is named "Technopedagogical Competence," Factor 2 is named "Design Competence," and Factor 3 is named "Technical Competence." In addition, the reliability coefficient of the scale was found to be .940, and the scale was evaluated as having high reliability (Nunnally and Bernstein, 1994). DFA was performed to evaluate the structural validity of the model obtained as a result of AFA. Examination of the fit indices of the measurement model in Table 2 revealed that the values were generally within an acceptable range.

Table 2

DIMDC fit index (n=348)

Fit Index	Perfect Fit	Acceptable Fit	Observed Fit Index	Evaluation	Source
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$	251.493 > 102	-	(Tabachnick & Fidell, 2012)
p value	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.000	-	(Hoyle, 1995)
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$	2.466	Acceptable Fit	(Schermelleh-Engel et al., 2003; Wheaton et al., 1977, p. 99)
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.065	Acceptable Fit	(Wheaton et al., 1977, p. 99; Marsh & Hocevar, 1985, p. 576)
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.0953	Acceptable Fit	(Browne & Cudeck, 1992; Hu & Bentler, 1999, p. 27; Schreiber et al., 2006)
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.937	Perfect Fit	(Hu & Bentler, 1999, s. 27)
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	.962	Perfect Fit	(Hu & Bentler, 1999, s. 27)
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.892	Acceptable Fit	(Schermelleh-Engel et al., 2003)
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.919	Acceptable Fit	(Schermelleh-Engel et al., 2003)
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1$	$.50 \leq PGFI < .95$	.690	Acceptable Fit	(Schermelleh-Engel et al., 2003)
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI < .95$	.962	Perfect Fit	(Hu & Bentler, 1999, s. 27)
$\chi^2=251.493$; $df=102$					

As a result of the validity and measurement invariance studies conducted, convergent and divergent validity values have been obtained. In terms of measurement invariance, structural, metric, and scale invariance were achieved, except for strict invariance. Based on these findings, it can be said that the developed 3-factor DIMDC scale is valid, reliable, and possesses measurement invariance that shows the same structure across various groups.

Conclusion and Discussion

The study followed a systematic scale development process, and the measurement tool was validated in two rounds using EFA and CFA. Reliability analysis results showed that it is possible to evaluate the DIMDC scale in three dimensions using EFA and CFA. The Cronbach's alpha coefficients for all three factors ranged from 0.863 to 0.927, indicating reliable values. The EFA results revealed a three-factor structure of the scale measuring pre-service teachers' digital teaching material development competencies, explaining 70.7% of the variance. In CFA, various fit indices were used, and the results were compared and evaluated against values accepted in the literature. Furthermore, through measurement invariance analysis, it was found that the instrument could be used to compare digital instructional material development competencies between genders. Although various steps were taken to ensure the effectiveness of the DIMDC scale, it has certain limitations. Since the selected sample was from a university, scaling it to different regions may be problematic. Furthermore, the study was developed based on teacher candidates' self-assessments. This approach is open to manipulation and tends to overestimate or underestimate teacher candidates' DIMDC. Future research to standardize this tool should utilize a broader range of teacher candidates.

Contribution Rate of the Researchers

The researcher functioned autonomously at all stages of the research process, including conceptualization, data collection, data analysis, reporting of findings, and article composition.

Support and Acknowledgment

I would like to thank all teacher candidates who voluntarily participated in this study. Furthermore, this study was not funded by any institution or organization.

Statement of Conflict of Interest

The researcher conducting this study has no conflict of interest with any person or organization.



DOI: 10.18039/ajesi.1790462

An Investigation of Sixth Grade Middle School Mathematics Textbooks in Terms of Connection Skill¹

Nilşah PINAR², Başak BARAK³

Date Submitted: 24.09.2025

Date Accepted: 16.02.2026

Type⁴: Research Article

Abstract

Doing mathematics and applying it in real life and non-mathematical disciplines have become increasingly important in meeting contemporary demands. Making connections is one of the most crucial skills to achieve this. The aim of this study is to investigate how the skill of making connections is addressed in the geometry and measurement learning area of sixth grade mathematics textbooks. The data sources were three 6th grade mathematics textbooks distributed by the Ministry of National Education to public middle school students in the 2022-2023, 2023-2024, and 2024-2025 academic years. Document analysis was conducted in the present study. The theoretical framework comprised four categories: the connection of mathematics within itself, with real life, with different disciplines, and with cross-curricular elements. Based on these categories, the preparation, activity, example, and problem sections in the geometry and measurement learning area of the 6th grade mathematics textbooks were analyzed using descriptive analysis. It was concluded that the textbooks included the connection of mathematics within itself, and with real life in the geometry and measurement learning area, but did not contain the connection of mathematics with different disciplines, and with cross-curricular elements. Moreover, it was observed that the textbooks emphasized the connection of mathematics within itself more extensively than with real life in the activity and example sections, whereas the textbooks highlighted the connection of mathematics with real life more significantly than within itself in the preparation and problem sections.

Keywords: 6th grade mathematics textbook, connection skill, document analysis

Cite: Pinar, N., & Barak, B. (2026). An investigation of sixth grade middle school mathematics textbooks in terms of connection skill. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 169-200. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1790462>



¹ This research was derived from the Term Project of the first author in the Distance Non-Thesis Master's Program in Mathematics Education at the Institute of Educational Sciences Anadolu University.

² Teacher, Ministry of National Education (MoNE), İstanbul Camber of Commerce Middle School Çatalca, Türkiye, nle1986@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-5552-5281>

³ (Corresponding author) Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Education Faculty, Department of Mathematics and Science Education, Türkiye, bbarak@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5536-7625>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 27.05.2025 and issue number 891903.



Ortaokul Altıncı Sınıf Matematik Ders Kitaplarının İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi¹

Nilşah PINAR², Başak BARAK³

Gönderim Tarihi: 24.09.2025

Kabul Tarihi: 16.02.2026

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Çağa ayak uydurmak için özellikle matematik yapmak ve gerek gerçek yaşamda gerekse de matematik dışı disiplinlerde matematiği kullanabilmek gittikçe daha önemli hale gelmiştir. Bunu sağlamak için en önemli becerilerden biri ilişkilendirme becerisidir. Bu araştırmanın amacı 6. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında ilişkilendirme becerisine yer verilme durumlarının incelenmesidir. Araştırmanın veri kaynağını; 2022-2023, 2023-2024 ve 2024-2025 eğitim ve öğretim yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından devlet ortaokullarındaki öğrencilere dağıtılan toplam üç farklı 6. sınıf matematik ders kitabı oluşturmuştur. Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın teorik çerçevesi, matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme, matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme, matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirme olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler göz önünde bulundurularak 6. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarındaki ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümleri betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada, ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarında matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye ve matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verildiği, ancak matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ve matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirmeye ise hiç yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte kitapların etkinlik ve örnek bölümlerinde matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye günlük hayatla ilişkilendirmeye göre, ön hazırlık ve problem bölümlerinde ise matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye göre daha çok yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: 6. sınıf matematik ders kitabı, ilişkilendirme becerisi, doküman incelemesi

Atıf: Pinar, N. ve Barak, B. (2026). Ortaokul altıncı sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 169-200. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1790462>

¹ Bu çalışma, birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Uzakdan Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dönem Projesi'nden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB, Çatalca İstanbul Ticaret Odası Ortaokulu, Türkiye, nle1986@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-5552-5281>

³ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversite, Eğitim Fakülte, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, bbarak@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5536-7625>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 27.05.2025 tarih ve 891903 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Günümüzde bireyin bilgiyi sadece bilmesi yeterli olmamaktadır. Teknolojinin sürekli geliştiği 21. yüzyılda bilgiyi bir işlemci gibi akıcı şekilde biçimlendirebilen bireyler sorunları çözerek ve karşılıklarına çıkan fırsatları değerlendirerek iyi ve anlamlı bir hayat oluşturmaktadırlar. Çağa ayak uydurmak için ise özellikle matematik yapmak ve gerek gerçek yaşamda gerekse de matematik dışı disiplinlerde matematiği kullanabilmek gittikçe daha önemli hale gelmektedir. Bu doğrultuda okullarda matematik öğrenme sürecinin nasıl desteklenebileceği üzerine çok fazla çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin (National Council of Teachers Mathematics [NCTM]) 2000 yılında yayınladığı *Okul Matematiği için İlkeler ve Standartlar* olmuş ve dünya genelinde her düzeydeki öğretim programını oldukça etkileyen (Van De Walle ve diğerleri, 2013) ve halen de etkilemeye devam eden bu dokümanda “problem çözme”, “akıl yürütme ve ispat”, “iletişim”, “ilişkilendirme” ve “temsil” süreç standartları tanımlanmıştır. Bu süreç standartlarından ilişkilendirme; matematik dili, soyutlama ve genellemeler ile içinde anlam bütünlüğü taşıyan ilişkilerin olduğu, günlük hayat ve diğer disiplinlerle arasında ilişkiler barındıran matematiğin doğası gereği oldukça önemli bir beceridir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Bununla birlikte ilişkilendirme, öğrenilen yeni bilgilerle daha önceden öğrenilmiş bilgiler arasında ilişki kurarak bilgilerin zihinde yapılandırılması yani öğrenme sürecinin doğası gereği de kritik bir beceridir. İlişkilendirme becerisi genel olarak bir kişinin iki ya da daha fazla fikir, kavram, tanım, teorem, prosedür, temsil ve anlamı birbirleriyle, diğer disiplinler veya gerçek hayatla ilişkilendirdiği bilişsel bir süreç olarak tanımlanır (Garcia-Garcia ve Dolores-Flores, 2018). Ayrıca ilişkilendirme becerisi dünya genelinde her düzeydeki öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır (Bağdat, 2023). NCTM (2000), ilişkilendirme becerisine yönelik okul öncesinden 12. sınıf düzeyine kadar öğrencilerin göstermesi beklenen davranışları; “Matematiksel fikirler arasındaki ilişkileri tanır ve kullanır.”, “Matematiksel fikirlerin nasıl iç içe geçtiğini ve tutarlı bir bütün oluşturmak için birinin diğeri üzerine nasıl inşa edildiğini anlar.” ve “Matematik dışı bağlamlarda matematiği tanır ve kullanır.” şeklinde sıralamıştır.

Matematik eğitimi alan yazınında ilişkilendirme, bir beceri olarak ele alınmasının yanı sıra anlama bağlamında da ele alınmaktadır (Bingölbalı ve Coşkun, 2016). İlişkilendirmeyi anlama bağlamında ele alan ilk matematik eğitimcilerinden biri olan Skemp (1976), anlamayı kendi içinde araçsal ve ilişkisel olarak ikiye ayırmıştır. Skemp (1987) araçsal anlamanın amacını, öğretmenin sorduğu sorulara mümkün olduğunca çok sayıda doğru cevap verebilmek olarak açıklamış, araçsal anlama ile edinilen kuralların sembolleri manipüle etme yolları olduğunu ve bağlantıların kavramlar yerine semboller arasında kurulmasından dolayı da sınırlılığını vurgulamıştır. İlişkisel anlamanın amaçlarını ise ilişkisel şema oluşturmak ve belirli problemlerin çözümü için özel yöntemler veya kurallar çıkarsamak olarak ifade eden Skemp (1987), araçsal öğrenmeye göre matematiksel kavramları ve ilişkisel şemaları oluşturmanın daha uzun zaman alacağını, ancak matematiksel yöntemlerin gerekli olduğu çeşitli durumlarda amaçlara ulaşmanın en iyi yolunun da bu olduğunu belirtmiştir. Star'ın (2020) da belirttiği gibi Skemp ne yapılması ve neden yapılması gerektiğini bilmenin yani ilişkisel anlamanın, akılda kalıcı ifadeler sağlayan sebepsiz kuralların başka bir deyişle araçsal anlamanın açık ve ayrıntılı bir tanımını sunmamıştır. Ancak Skemp'in (1987) açıklamalarından ilişkisel anlamanın öğrenme süreciyle doğrudan bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ilişkilendirmeyi anlama üzerinden ele alan matematik eğitimcisi Hiebert (1986) ise bilgiyi işlemsel ve kavramsal bilgi olmak üzere iki şekilde sınıflandırmıştır. İşlemsel bilgi matematiğin formal

dilinin yanı sıra matematiksel görevleri tamamlamak için kullanılan algoritma ve kurallar, kavramsal bilgi ise en açık şekilde ilişkilerle zenginleştirilmiş bilgi olarak tanımlanmış ve anlama için bu iki bilgi arasında ilişkilendirme yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Hiebert ve Lefevre,1986). Gerek Skemp'in (1976) gerekse de Hiebert'in (1986) sınıflandırmalarından ilişkiyel anlamının önemi ortaya çıkmaktadır. Matematik öğrenmek ve yapmak için kavramlardaki özellikleri ve kavramların diğer kavramlarla olan ilişkilerini fark etmek gerekir. Öğrencilerin bir kavramı anlamaları kuvvetlendikçe öğrencilerin yapılandırdığı bağlantılar da artar ve yeni fikirleri mevcut kavramsal ağılarıyla birleştirmeleri daha mümkün olur (Van De Walle ve diğerleri, 2013). Matematiğin örüntü bilimi olması, başka bir deyişle matematiksel nesneler arasındaki ilişkileri araması da ilişkilendirme becerisinin önemini ortaya koymaktadır. İlişkilendirme bağlamında bir diğer önemli durum da gerçek hayat ve matematik ilişkisidir. Schwartz (2008) gerçek hayatla matematik arasında gerçek hayattan matematiğin soyutlanması ve matematiğin gerçek hayatta kullanılması olmak üzere iki yönlü bir ilişki olduğunu ve özellikle öğretmenlerin gerçek hayat bağlamından matematiğin nasıl soyutlandığını bilmelerinin başka bir deyişle matematiksel bilginin gerçek dünya deneyimlerinden nasıl gelişebileceğini anlamalarının oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar, özellikle okul matematiğinin dış dünyayla bağlantısının kurulması gerektiğini vurgulamaktadır (Gainsburg, 2008). Ayrıca Schwartz (2008) gerçek hayat ve matematik arasındaki ilişkiler nedeniyle matematiğin fen, sosyal, edebiyat, müzik, resim ve hatta programın her alanında ele alınabileceğini, öğretmenlerin ise söz konusu her alanda matematiğin farkında olmaları ve buradaki matematiksel ilişkileri görünür hale getirmeleri ve de matematik dışı bağlamlarda da matematiksel çıkarımları tespit edip vurgulamaları gerektiğini, bunun da uygun bağlam problemleri aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Her düzeydeki matematik öğretim programlarında temel hedef, öğrencilerin bilgiyi ezberlemesi değil, bu bilgileri matematikte, gerçek hayatta ya da diğer disiplinlerde anlamlı bir şekilde kullanabilmesidir (NCTM, 2000). Bu nedenle öğrencilerin farklı bilgiler arasında bağlantı kurarak öğrenmelerini sağlayan ilişkilendirme becerisi, öğretim programlarında önemli bir yere sahip olmuştur. Kavramlar arası ve kavramların gerçek hayat ve diğer disiplinlerle ilişkisini önce öğretmenlerin kendisinin görmesi gerekir ki bunun en önemli yardımcılarında biri hiç kuşkusuz öğretim programlarının amaçlarına göre hazırlanmış olan ders kitaplarıdır. Ders kitapları yıllardır matematik öğretiminin temel kaynağı olmuştur (Schubring ve Karp, 2020). Özellikle öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacaklarına, öğrencilerine ne tür alıştırmalar vereceklerine genel olarak ders kitabına dayanarak karar vermeleri ve bunun da öğrencilerin matematiği nasıl deneyimlediklerini etkilemesi (Pepin ve Haggarty, 2001), ders kitaplarının öğrenme sürecindeki önemi ortaya çıkmaktadır.

Dünyanın birçok ülkesinde ders kitapları, eğitim-öğretim sürecini yapılandırırken hızlı ve etkili bir araç oldukları için matematik eğitiminde kavramların kazanılmasında en önemli eğitim materyallerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ders kitapları, öğretmene kılavuz olurken eğitim-öğretim sürecinin verimli geçmesini ve öğrenmede kalıcılığın sağlanmasını desteklemektedir (Ünsal, 2024). Diğer yandan ders kitaplarına kolay ulaşılabilmesi (Tenekeci ve Dursun, 2019), ders kitaplarının zamandan tasarruf sağlaması (Gracin ve Trupčević, 2022) ve yaygın kullanımının olması (Lepik ve diğerleri, 2015), ders kitaplarını öğretim programlarının amaçlarına ulaşmasındaki en önemli faktörlerden biri haline getirmektedir. Ders kitaplarında konuların nasıl yapılandırılacağı; öğrencilerin yaşına, seviyesine, konuya ve ders kazanımlarına göre değişiklik göstermektedir. Bir matematik ders kitabının konu yapılandırmasında izlediği sıra, gerçek hayatla bağlantılı örneklerle yer verme durumu, görsel tasarım unsurları, disiplinlerarası bağlantılar kurması, dijital ve etkileşimli unsurlar içermesi ile

rehberlik ve değerler eğitimi içerikleri o kitabın, öğrenim sürecini desteklemedeki gücünü göstermektedir. Diğer yandan ders kitabı, öğretim sürecinde öğretmen ile öğrenci arasında köprü olduğundan içerik oldukça önemlidir (Saçkesen, 2023). Öğretim programlarında amaçlandığı üzere ilişkilendirme becerisinin öğrencilere kazandırılması, matematiksel kavramların derinlemesine öğrenilmesi için ders kitabı içeriğinde yer alan bölümlerde ilişkilendirme türlerinin çeşitliliğinin ve yoğunluğunun olabildiğince fazla olması gerekmektedir. NCTM'nin (2000) ilişkilendirme becerisini ele alışı dikkate alındığında, matematik ders kitaplarındaki ön hazırlık, konu anlatımı, örnek, etkinlik ve problemlerde ön bilgilerin etkinleştirilmesi, kavramlar ve işlemler arasında bağlantılar kurulması, yönlendirici etkinlik ve sorularla neden sonuç ilişkisinin kurulması, disiplinlerarası yaklaşımlarla bilgilerin matematikten başka bir alana aktarılması ilişkilendirme becerisinin yapılandırılmasına katkı sağlayabilir. Ders kitaplarında bu yaklaşımla ilişkilendirme becerisine yer verilmesi, öğrenmenin kalıcılığı ve derinliğini arttırdığı (Van de Walle ve diğerleri, 2013) gibi öğrencilerin hayat boyu öğrenme performansını da geliştirmeye yardımcı olacaktır (Bingölbali ve Coşkun, 2016). Ayrıca öğretmenlerin ilişkilerin açıkça ifade edildiği deneyimler sunması sonucu, öğrenciler başka ilişkiler aramaya ve sonunda çevrelerindeki matematiğin yaygın doğasını fark etmeye teşvik edilmiş olacaktırlar (Cathcart ve diğerleri, 2003). Dolayısıyla matematik ders kitaplarında ilişkilendirme becerisinin nasıl ele alındığı oldukça önemlidir. Çünkü Pepin ve Haggarty'nin (2001) belirttiği gibi ders kitapları aracılığıyla öğrenciler belirli görev ve prosedürlerde yetkinlik kazanmış olsalar da matematiğe dair en iyi ihtimalle parçalı bir algı edinebilir ve ders kitaplarındaki prosedürleri birbirine bağlayan çok az sayıda ilişkiyi anlamış olabilirler, bu nedenle de öğrenciler diğer matematiksel bilgilerini kullanmaları ve edinmelerine engel olabilecek matematiksel perspektifler geliştirebilirler. Bu durumda ders kitaplarının dikkatli bir şekilde ve mümkün olduğunca kavramlar arası ilişkilendirmelerin yanı sıra gerçek hayat ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmeleri desteklemesi gerektiği açıktır.

Türkiye'de ilgili alan yazın incelendiğinde, ortaokul matematik ders kitaplarındaki ilişkilendirme becerisini araştıran çalışmaların sayısında son yıllarda artış olduğu görülmesine rağmen yapılan çalışmaların ilişkilendirme becerisinin belirli bir türüne ya da ders kitabının belirli bir bölümündeki (örn. etkinlik, sorular vb.) ilişkilendirme becerisine odaklandığı görülmüştür. Örneğin İncikabı (2016); 5-8. sınıf ders kitaplarında kullanılan sorulardaki temsil türleri ve bu temsiller arası geçişlere başka bir deyişle matematiğin kendi içerisindeki ilişkilendirmeye, Karadeniz (2017) ise 5-8. sınıf ders kitaplarındaki analogilere ve dolaylı olarak matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesine odaklanmıştır. Dilegelen (2018), 5. sınıf ders kitaplarında belirlenen kazanımlara göre ilişkilendirme becerisini incelerken, Gün (2021) 8. sınıf ders kitabındaki açık uçlu, çoktan seçmeli sorular ve etkinliklerdeki ilişkilendirme becerisine, Özđiner (2021) ise 1-8. sınıf ders kitaplarının etkinliklerindeki gerçek hayatla ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye odaklanmıştır. Bingölbali ve Özđiner (2022) 1-8. sınıf ders kitaplarındaki etkinlikleri gerçek hayatla ilişkilendirme, Tartan (2023) ise 5-8. sınıf ders kitaplarındaki etkinlikleri matematiksel ilişkilendirme açısından incelemiştir. Mirzezade (2024) Türkiye'deki 5-9. sınıf ve Azerbaycan'daki 3-8. sınıf ders kitaplarının denklem ve eşitsizlik konularını gerçek yaşam ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme, Ünsal (2024) ise Türkiye ve Singapur'daki 5-7. sınıf ders kitaplarındaki etkinlikleri matematiksel ilişkilendirme açısından karşılaştırmıştır. Ünal (2023) matematik ders kitaplarını gerçek hayatla, farklı disiplinlerle, kavramların gösterimleri arasında ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Genel olarak bu çalışmalarda ders kitaplarının belirli bölümlerine odaklanıldığı ve incelenen kitaplarda daha çok matematiğin kendi içerisindeki ilişkilendirmeye veya matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dolayısıyla yapılan çalışmaların, ilişkilendirme becerisini kapsamlı bir biçimde ve ders kitaplarının temel bölümlerinin tümü üzerinden bütüncül olarak ele alma açısından yeterli olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte yapılan çalışmalar öğretmenlerin ders kitaplarını içerik açısından yetersiz gördüklerini ortaya koysa da (Korkmaz ve diğerleri, 2020; Gün, 2021; Saçkesen, 2023; Tartan, 2023; Galiç ve diğerleri, 2024), ders kitaplarının öğretmenler tarafından öğrenme sürecini desteklemede hâlâ en çok kullanılan kaynak olduğu gerçeğini değiştirmemiştir. Öğretmenler ders kitaplarını özellikle öğretim programının çıktılarının sırasını izleme, ödev verme, ders planı hazırlama ve değerlendirmede kullanmaktadırlar (Galiç ve diğerleri, 2024). Buna dayanarak bu çalışmada, 2022-2023, 2023-2024 ve 2024- 2025 eğitim-öğretim yıllarında okutulan üç farklı 6. sınıf matematik ders kitabının ilişkilendirmeye yer verme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Matematik öğrenme alanları içerisinde ilişkilendirme becerisinin görünür biçimde ortaya çıktığı alanlardan biri geometri ve ölçmedir. Geometri, öğrencilerin günlük yaşamı anlamalarını ve diğer matematiksel kavramlarla çeşitli ilişkiler kurmalarını sağlaması nedeniyle oldukça önemlidir (Clements & Battista, 1992; MEB, 2018; NCTM, 2000). Geometri, birbiriyle bağlantılı birçok becerinin yanı sıra, geometrik kavramların görselleştirilmesi ve oluşturulması, kavramlar arasındaki ilişkilerin farkına varılması ve benimsenmesi, genellemeler yapılıp gerekçelendirilmesi ve ispatlama gibi becerileri içerir (Manouchehri ve Sriraman, 2020). Ayrıca Skovsmose'un (2005) ifade ettiği gibi öğrenciler geometri derslerine günlük deneyimlerinden edindikleri güçlü şekil ve uzay sezgileriyle gelirler ve geometri, günlük deneyimlerin bir parçası olarak edinilen kavramlar ile bunların matematiksel söylem içinde biçimlendirilmesi arasında bağlantılar kurmak ve aksiyomatik sistemlere görsel anlamlar katmak için eşsiz bir fırsat sunar. Bu nedenle geometri, gerçek hayatla matematiksel kavramlar arasında ilişki kurmada olmazsa olmaz olup matematik öğretim programının temel unsurlarından biridir. Geometrik kavramların derinlemesine anlaşılması matematiğin diğer öğrenme alanlarındaki kavramların öğrenilmesini kolay hale getirmektedir (Eshetu ve diğerleri, 2023; Sherard, 1981). Geometrinin günlük hayattaki kullanımının oldukça fazla olması ve özellikle geometrik şekillerin işlevsel yönleriyle ele alınarak geometrinin bir ilişkiler ağı olarak öğretilmesinin mümkün olduğu (Olkun ve Aydoğdu, 2003) düşünüldüğünde bunu gerçekleştirmenin en önemli unsurlarından biri kuşkusuz matematik ders kitaplarıdır. Geometri öğretiminin amacına ulaşması için içerisinde ilişkilendirme becerisinin de bulunduğu düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Kocapınar, 2025). Bu durum matematik ders kitaplarındaki geometri öğrenme alanının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesinin neden gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de ortaokul matematik ders kitaplarındaki ilişkilendirme becerisini geometri ve ölçme öğrenme alanına odaklanarak inceleyen yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. İzgi ve diğerleri (2024) söz konusu çalışmada 7. ve 8. sınıf ders kitaplarını kavramlar arası, farklı gösterimler arası, gerçek yaşamla ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme açısından incelemiştir. İzgi ve diğerlerinin (2024) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada 6. sınıf ders kitaplarında kavramlar arası ve farklı gösterimler arası ilişkilendirme matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme olarak bütüncül bir biçimde alınmış ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeye de odaklanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada 6. sınıf ders kitaplarının incelenmesinin temel gerekçesi, bu sınıf düzeyinde öğrencilerin geometrik sezgilerini daha sistematik kavramlar, tanımlar ve kavramlar arası ilişkilerle bütünleştirmeye başlamalarıdır. Özellikle ilişkilendirme becerisi açısından oldukça önemli olan açılar, çember ve sıvı ölçme konu alanlarının ortaokul düzeyinde ele alındığı ilk sınıf 6. sınıftır. Bununla birlikte ilişkilendirme becerisi açısından oldukça önemli olan alan ölçme ve geometrik cisimler de 5. sınıftan sonra bu sınıf düzeyinde de ele alınmaya devam etmektedir.

Yeni Maarif Modeli'nin uygulamaya konmasıyla birlikte, bu programa yönelik hazırlanan 6. sınıf ders kitapları kullanılmaya başlasa da bu çalışma kapsamında incelenen kitaplardaki ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problemlerin yeni programda kullanılabileceği dikkate alındığında, söz konusu kitapların ilişkilendirme becerisine yer verme durumunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca program değişikliklerinin yansımalarının zor ve uzun bir süreç olduğu (Fullan, 1991'den aktaran Akça ve diğerleri, 2023) göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu kitapları kullanan öğretmen ve öğrencilerin bu kitaplarda ne tür ilişkilendirme türleriyle karşılaştıkları konusunda bakış açısı sunması nedeniyle çalışmanın alan yazına katkı getireceği söylenebilir. Bununla birlikte yapılan çalışmanın Yeni Maarif Modeli'ne yönelik kitapların hazırlanması sürecine destek olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan Rezat'ın (2024) da ifade ettiği gibi öğretim programı kaynaklarına yönelik yapılan çalışmaların genellikle tekil ve bağlama özgü olması nedeniyle söz konusu çalışmaların sistematik ve birikimli bir şekilde ilerleyebilmesi için tekrar çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ayrıca matematik ders kitapları, matematiksel temsilleri amaçlı olarak düzenleyerek matematik eğitiminin neredeyse tüm konularını bir mikrokozmos, yani öğretim amaçları doğrultusunda seçilmiş ve yapılandırılmış bir matematik dünyası niteliğinde ele alır ve öğretmen ile öğrencilere matematiğin doğru bir görünümünü sunmayı amaçlar (Rezat ve Strässer, 2015). Bu durum, matematik ders kitaplarına yönelik çalışmaların önemini açıkça ortaya koymaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın yapılmasının temel gerekçesi, matematik ders kitaplarını ilişkilendirme becerisi açısından kapsamlı biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olması ve bu doğrultuda alan yazına katkı sunmaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarında ilişkilendirme becerisine yer verme durumlarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Matematik ders kitaplarının matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirilmesine yer verme durumları nasıldır?
- Matematik ders kitaplarının gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verme durumları nasıldır?
- Matematik ders kitaplarının farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verme durumları nasıldır?
- Matematik ders kitaplarının ara disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verme durumları nasıldır?

Bu bağlamda yapılan çalışma 2022-2023, 2023-2024 ve 2024-2025 olmak üzere üç eğitim-öğretim yılında okutulmuş olan 6. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında ilişkilendirme becerisine yer verme durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında elde edilecek sonuçların, Yeni Maarif Modeli'ne geçiş sürecinde öğretim programlarının dönüşüm süreçlerini anlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca incelenen kitapların ilişkilendirme becerisine ilişkin durumlarının henüz hazırlanan kitapların geliştirilmesiyle birlikte yeni hazırlanacak kitaplara da ilişkilendirme becerisine nasıl yer verilebileceği ve öğrencilerde bu becerinin nasıl desteklenebileceğine yönelik bir değerlendirme sunarak alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

Teorik Çerçeve

Çalışmada ilişkilendirme becerisi, alan yazından yararlanılarak “matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme”, “matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme”, “matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme” ve “matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirme” olmak üzere dört temel başlık altında ele alınmıştır. Çalışmada Yorulmaz ve Çokçalışkan (2017), Gün (2021), Özgen (2013a, 2013b, 2018), Tanju (2020) ve Yavuz Mumcu'nun (2018) çalışmaları göz önünde bulundurularak kavramlar arası ilişkilendirme, kavramların farklı temsil biçimleri arasında ilişkilendirme ve kavramlar ve işlemler arasında ilişkilendirme; matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirilmesi olarak değerlendirilmiştir. Matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme, Bingölbalı ve Özşiner (2022) ile Özgeldi ve Osmanoğlu'nun (2017) çalışmaları göz önünde bulundurularak sınıf ortamında öğrenilen matematik ile gerçek hayatın ilişkilendirilmesi olarak ele alınmıştır. Matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme ise Atasay ve Erdoğan (2017), Bingölbalı ve Coşkun (2016), Dilegelen (2018) ve Özgen'in (2019) çalışmaları dikkate alınarak matematiksel bir kavramın farklı disiplinlerdeki kavram ya da kavramlarla ilişkilendirilmesi olarak değerlendirilmiştir. Taş (2010) çalışmasında ara disiplinleri çapraz program temaları olarak ve ara disiplinle ilişkilendirmeyi ise öğretim programındaki ana disiplinlerin, programda belirlenmiş olan temalar ile ilişkilendirilmesi olarak açıklamıştır. Farklı disiplinlerle ilişkilendirme, belli konuların çeşitli öğrenme alanları ile ilişkilendirmesi iken ara disiplinlerle ilişkilendirme programın sürekli olan çapraz temaları ile matematiksel kavramların ilişkilendirmesi olarak birbirinden ayrılmaktadır. Bu çalışmada Taş'ın (2010) çalışması dikkate alınarak ara disiplin ile ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Analiz çerçevesinin kategorilerine ilişkin açıklamalar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirme

Matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme, matematiğin kendi kavramları, işlemleri ve kavramın farklı temsil biçimleri arasında yapılan ilişkilendirmedir (Serin ve Sarı, 2020; Özgen, 2013a, 2013b, 2018; Tanju, 2020; Yavuz Mumcu, 2018). Öğrencilerde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için matematikte yer alan kavramların, kuralların, konuların matematiğin diğer kavramları, kuralları ve konuları ile ilişkilendirilmesi gerekir (Gün, 2021). Bu çalışmada kavramlar arası, kavramların farklı temsil biçimleri arası ve kavramlar ve işlemler arası ilişkilendirmeler matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme olarak ele alınmıştır.

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirme

Matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme, matematiksel bir kavramın gerçek hayatta karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek durumlar ile ilişkilendirilmesidir (Bingölbalı ve Özşiner, 2022; Özgeldi ve Osmanoğlu, 2017). Gerçek hayatla ilişkilendirme, sınıfta öğretilen soyut matematik ile sınıf dışında günlük hayatın birbiriyle ilişkilendirilmesidir (Özgen, 2018). Gerçek hayatla ilişkilendirme, matematiksel kavramı gerçek hayat bağlamı (örn. aylık aile bütçesini hesaplama vb. ile ilgili sözel problemler sorma, analogiler kullanma) içerisinde vererek, matematiksel kavram ile gerçek hayattan sözel örnek vererek veya gerçek hayattan uygun modeller, materyaller, uygulamalı gösterimler kullanarak yapılabilir (Özşiner, 2021).

Matematiği Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme

Matematiksel bir kavramın farklı disiplinlerdeki kavram ya da kavramlarla ilişkilendirilmesi olan matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme iki yönlü yapılabilir (Bingölbali ve Coşkun, 2016; Dilegelen, 2018). Matematiksel bir kavramın diğer disiplinlerdeki kavramla veya diğer disiplinlerdeki kavramın matematiksel kavramla ilişkisi kurulabilir. Bu etkileşim öğrenciler için matematiğin anlamlı olmasını sağlarken öğrencilerin matematiğe olumlu tutum geliştirmelerini, matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir etmelerini sağlamaktadır (MEB, 2009). Farklı disiplinlerle ilişkilendirme, matematik ile fen bilimleri, sosyal bilimler, müzik, resim, spor, bilişim gibi disiplinler arasında yapılabilir.

Matematiği Ara Disiplinlerle İlişkilendirme

Matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirme, matematiksel bir kavramın matematik öğretim programında belirtilmiş temalarla (örn. insan hakları ve vatandaşlık, girişimcilik gibi) ilişkilendirilmesidir (Ece, 2021). Ara disiplin, dünyadaki gelişmeler doğrultusunda bireyin, okulun, çevrenin, toplumun ve ülkenin ihtiyaçları ve problemleri dikkate alınarak belirlenen çapraz program temalarıdır. Ara disiplinlerle ilişkilendirme, programın sürekli olan çapraz temaları ile matematiksel kavramların ilişkilendirilmesidir (Taş, 2010). Örneğin 2009 ortaokul matematik öğretim programında etkinlikler gerçekleştirilirken alt öğrenme alanlarının ve ara disiplinlerin kazanımlarının ilişkilendirilmesine dikkat çekilmiştir. Söz konusu programda matematik kazanımları ile ilişkilendirilen ara disiplinler; sağlık kültürü, insan hakları ve vatandaşlık, girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışma, spor kültürü ve olimpiik eğitim, afetten korunma ve güvenli yaşam ve özel eğitim olarak sıralanmıştır (MEB, 2009, s. 23).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma kapsamında üç farklı 6. sınıf matematik ders kitabında geometri ve ölçme öğrenme alanlarının ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümlerinde ilişkilendirme becerisine yer verilme durumları incelendiğinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmacının amacına uygun olarak seçtiği dokümandan doğrudan inceleme yaparak bilgi topladığı nitel bir yöntem olan doküman incelemesi (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020), belgelerde yer alan verileri bulmayı, seçmeyi, değerlendirmeyi ve sentezlemeyi içerir (Bowen, 2009).

İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın verileri, 2022-2023, 2023-2024 ve 2024-2025 eğitim-öğretim yıllarında okutulan birer kitap olmak üzere üç 6. sınıf matematik ders kitabından elde edilmiştir. Kitapların belirlenmesinde, MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen kitapların ülke genelinde yaygın kullanımı ve erişiminin kolay olması kriterleri dikkate alınmıştır. Ayrıca alan yazında belirtildiği üzere öğretmenlerin ders kitabı seçiminde, kitapların MEB tarafından onaylı ve öğretim programıyla uyumlu olmasına dikkat etmeleri (Galiç ve diğerleri, 2024) hususu da göz önünde bulundurulmuştur. Seçilen kitaplardan 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim-öğretim

yıllarında okutulmuş olan 6. sınıf matematik ders kitapları MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı Kurul Kararı ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulmuş olan 6. sınıf matematik ders kitabı ise MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 17.08.2023 tarihli ve 35 sayılı Kurul Kararı ile kabul edilmiş kitaplardır. Aşağıda seçilen kitaplara ilişkin kod, okutulduğu eğitim-öğretim yılı, yayınevi, yazarlar, kitaplardaki ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem sayılarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 1 sunulmuştur.

Tablo 1

İncelenen Kitapların Eğitim-Öğretim Yılı, Yayınevi, Yazar Bilgileri ile Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanındaki Ön Hazırlık, Etkinlik, Örnek ve Problem Sayısı Dağılımları

Kitabın Kodu	Eğitim-Öğretim Yılı	Yayınevi	Ön Hazırlık Sayısı	Etkinlik Sayısı	Örnek Sayısı	Problem Sayısı
K1	2022-2023	Koza	15	19	89	26
K2	2023-2024	Ata	6	5	74	17
K3	2024-2025	Doğa	10	10	83	10

Matematik ders kitaplarının yapısı incelendiğinde benzer yapıda oldukları görülmektedir. Kitaplar genel olarak ön hazırlık, etkinlik, örnek, alıştırma, problem, bölüm değerlendirme ve ünite değerlendirme soruları gibi bölümlerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında 6. sınıf ders kitabında geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan açılar ve alan ölçme ile çember, geometrik cisimler ve sıvı ölçme kısımlarının ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümleri ilişkilendirme becerisi açısından incelenmiştir. Alıştırma, bölüm değerlendirme ve ünite değerlendirme soruları gibi bölümleri örnek ve problem bölümü ile benzer sorular içerdiğinden araştırma verisi olarak alınmamıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın verileri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analizde veriler, belirlenmiş olan temalar göz önünde bulundurularak düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Betimsel analizdeki analiz birimleri araştırmada incelenmesine karar verilen belli türdeki olaylardan, durumlardan veya gruplardan oluşmaktadır (Patton, 1990'dan aktaran Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Çalışma kapsamında, ilişkilendirme becerisinin çok boyutlu yapısını ele almak amacıyla alan yazındaki çalışmalar (Bingölbali ve Coşkun, 2016; Bingölbali ve Özşiner (2022) Taş, 2010; Yavuz Mumcu, 2017) incelenmiş ve bu doğrultuda dört kategorili bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Bu kategoriler; matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme, matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme, matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirmedir. Çalışmanın araştırma soruları bağlamında ilişkilendirme becerisinin bu dört temel boyutuna odaklanıldığından Teorik Çerçeve kısmında açıklanan matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme kategorisine ait alt kategoriler (kavramlar arası ilişkilendirme, kavramın farklı temsil biçimleri arasında ilişkilendirme vb.) ayrı ayrı kodlanmamıştır. Bunun yerine, söz konusu ilişkilendirmeler matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme kategorisi altında bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Veriler, çalışmada belirlenen analiz çerçevesine göre araştırmacı ve matematik eğitimi alanında doktora derecesi bulunan ve halihazırda ilköğretim matematik öğretmenliği programında ilişkilendirme becerisinin ele alındığı öğrenme üzerine dersleri yürüten bir uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinde ilgili kitapların geometri içeriğinde yer alan tüm ünitelerin (“Açılar”, “Alan Ölçme”, “Çember”, “Geometrik Cisimler” ve “Sıvı Ölçme”) ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümlerinin her birinden rastgele birer analiz birimi seçilmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan bağımsız kodlamalar bir araya gelerek karşılaştırılmış ve analiz sonuçları arasında uyum sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın analiz birimleri, incelenen matematik ders kitaplarının ön hazırlık, etkinlik, örnek, problem bölümlerinde yer alan soru ya da durumlardır. Tablo 1’den de görüldüğü gibi araştırmada 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulan K1’in geometri ve ölçme öğrenme alanındaki ön hazırlık bölümünde 15, etkinlik bölümünde 19, örnek bölümünde 89 ve problem bölümünde 26 analiz birimi belirlenmiştir. Farklı sayılarda olmakla birlikte 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulan K2’nin geometri ve ölçme öğrenme alanındaki ön hazırlık bölümünde 6, etkinlik bölümünde 5, örnek bölümünde 74 ve problem bölümünde 17 analiz birimi yer almaktadır. Benzer şekilde diğer iki kitaptan farklı sayılarda olmak üzere 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulan K3’ün ise geometri ve ölçme öğrenme alanındaki ön hazırlık bölümünde 10, etkinlik bölümünde 10, örnek bölümünde 83 ve problem bölümünde 10 analiz birimi bulunmaktadır.

İlişkilendirme becerisi türleri için kodlama; ilişkilendirme analiz çerçevesinin dört kategorisinin baş harfleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Matematğin kendi içerisinde ilişkilendirme için MKİ, matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme için GHİ, matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme için FDI, matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirme için ADİ kodları kullanılmıştır.

Kitaplarda yer alan ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümlerindeki analiz birimlerinin karışmaması için her bir analiz birimi hangi kitaba ait olduğu anlaşılacak şekilde kodlanmıştır. Her bir kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanına ilişkin her bir bölümün analiz birimleri, kitabın ilgili kısmından itibaren sayfa ve veriliş sırasına dikkat edilerek $H_{\text{kitabın kodu-analiz biriminin ilgili kitaptaki sırası}}$ şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin K2’nin 4. ön hazırlık analiz birimi H_{2-4} biçiminde kodlanmıştır. Benzer kodlama etkinlik, örnek ve problem bölümleri için de yapılmıştır.

Veriler analiz edilirken, bir analiz biriminde analiz çerçevesindeki aynı ilişkilendirme türüne ait birden fazla ilişkilendirme olması durumunda bir ilişkilendirme yapılmış olarak değerlendirme yapılmıştır. Bu duruma ilişkin örnek aşağıda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulan K1’in örnek bölümünden bir analiz birimi Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

İçerisinde Birden Fazla Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirme Bulunan $\ddot{O}_{1-52}$ (Aydın ve Erenkuş, 2002, s. 193)

4. Bir gölün yüz ölçümü 8 ha'dır. Bu gölün yüz ölçümünü m^2 ve dönüm birimleri ile yazalım:



1 ha = 10 000 m^2 olduğundan,
 8 ha = 8 x 10 000 m^2
 = 80 000 m^2 dir.
 1 ha = 10 dönüm (daa) olduğundan,
 8 ha = 8 x 10 dönüm
 = 80 dönümdür.

$\ddot{O}_{1-52}$ 'de, hektar biriminin (ha) metrekare (m^2) cinsinden ifade edilmesi, matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme olarak değerlendirilmiştir. Aynı analiz biriminde hektar biriminin dönüm birimine dönüştürülmesi de yine matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme kapsamındadır. Ancak her iki ilişkilendirme de aynı ilişkilendirme türüne ait olduğundan analiz sürecinde tek bir ilişkilendirme yapılmış olarak değerlendirilmiş ve $\ddot{O}_{1-52}$ için bir kez MKİ işaretlenmiştir.

Bir analiz biriminde farklı ilişkilendirme türlerinin bulunması durumunda ise yapılan her bir ilişkilendirme türü ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu duruma ilişkin örnek, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulan K2'nin etkinlik bölümünden seçilen bir analiz birimi üzerinden Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

İçerisinde Farklı İlişkilendirme Türleri Bulunan E_{2-4} (Özçelik, 2023, s. 228)

Etkinlik

Araç ve Gereçler: 25 kr., 50 kr. ve 1 TL değerinde madeni para, 2 kitap, ip, cetvel, kalem.

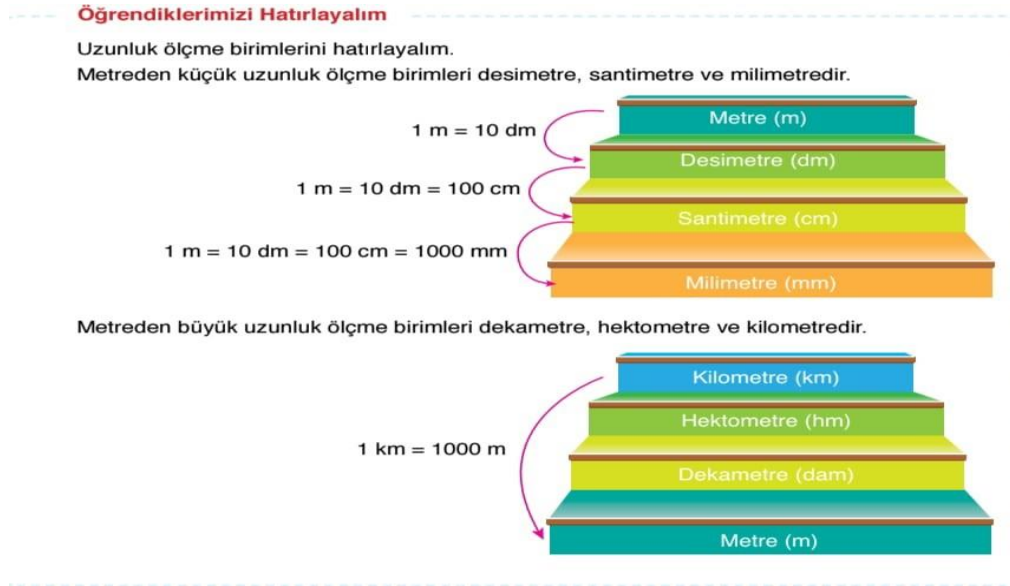
- İki kitabın arasına 25 kr. değerindeki madeni parayı yandaki gibi sıkıştırılalım.
- Cetvelle iki kitap arasındaki mesafeyi ölçelim.
- Ölçümümüzü not edelim.
- Not ettiğimiz ölçüm, çemberin hangi elemanının uzunluğudur?
- İpi, madeni paranın çevresine bir tur dolayalım ve bir turun tamamlandığı yeri kalemimizle yandaki gibi işaretleyelim.
- İpin ucundan işaretlenen yere kadar olan uzunluğu cetvelle ölçelim.
- Ölçümümüzü, önceden not ettiğimiz ölçüme bölelim ve sonucu kaydedelim.
- 50 kr. değerindeki para ile etkinlik adımlarını tekrarlayınız ve bulduğunuz sonucu kaydediniz.
- 1 TL değerindeki para ile etkinlik adımlarını tekrarlayınız ve bulduğunuz sonucu kaydediniz.
- Kaydettiğiniz üç sonucu birbirleriyle karşılaştırınız.
- Yaptığınız karşılaştırmalara göre çemberin uzunluğu ile çapı arasındaki ilişkiyi belirten genel bir ifade yazınız. Yazdığınız ifadeyi arkadaşlarınızla paylaşınız.

E_{2-4} 'te madeni para, kitap ve kalem gibi materyallerin kullanılması gerçek hayattan materyaller olduğu için gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmıştır. Aynı zamanda etkinlik sonunda çemberin çevresinin uzunluğu ile çapının uzunluğu arasındaki ilişkinin söylenmesini istemesi ile matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme yapılmıştır. Sonuç olarak E_{2-4} için analiz yapılırken MKİ ve GHİ işaretlenmiş olup her iki ilişkilendirme de kabul edilmiştir.

Çalışmada veriler analiz edilirken matematiğin kendi içerisindeki ilişkilendirme kategorisine ait alt kategoriler ayrı ayrı kodlanmamıştır. Örneğin kavramlar ve işlemler arası ilişkilendirme ayrı bir şekilde belirtilmeyip matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme olarak alınmıştır. Bu duruma örnek olarak aşağıda 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulan K3'ün ön hazırlık bölümünden bir analiz birimi Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

İçerisinde Kavramlar ve İşlemler Arası İlişkilendirme Bulunan H_{3-4} (Özkan, 2024, s. 260)



H_{3-4} 'te uzunluk ölçme birimleri arasında ilişki kurularak bu birimleri birbirine çevirmek için işlemler yapılmıştır. Burada matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme kategorisine ait kavramlar ve işlemler arası ilişkilendirme alt kategorisi ayrı bir şekilde belirtilmeyip bu ilişkilendirme, matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme olarak alınarak veri analizinde H_{3-4} için MKİ işaretlenmiştir.

Çalışmada analiz birimlerindeki ilişkilendirme türleri, açıklanan analiz süreci doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular bir araya getirilerek frekans (f) ve yüzde (%) değerleri üzerinden tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırma sorularına paralel olacak şekilde ortaokul 6. sınıf matematik ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının matematiğin kendi içerisinde, matematiği gerçek hayatla, matematiği farklı disiplinlerle ve matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verme durumları olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirmeye İlişkin Bulgular

Sırasıyla 2022-2023, 2023-2024 ve 2024-2025 eğitim-öğretim yıllarında okutulan üç matematik ders kitabı K1, K2 ve K3'te matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye yer verilmesi durumu; kitapların geometri ve ölçme öğrenme alanındaki ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümlerinde yer alan analiz birimlerinin hangilerinde söz konusu ilişkilendirmenin görüldüğü ve kitap genelinde kaç birimde buna rastlandığına ilişkin frekans ve yüzde tabloları aracılığıyla aşağıda sunulmuştur. İlk olarak kitapların ön hazırlık bölümlerinde matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye yer verme durumu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

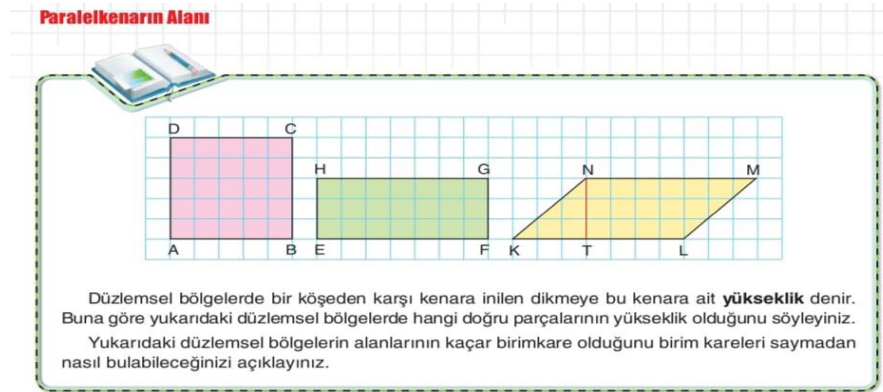
Ön Hazırlık Bölümünde Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirme			
Kitap	Ön Hazırlık Bölümü	f	%
K1	H ₁₋₅	1	6,6
K2	H ₂₋₂ , H ₂₋₃ , H ₂₋₅	3	50
K3	H ₃₋₁ , H ₃₋₄ , H ₃₋₇ , H ₃₋₈	4	40

Tablo 2'den de görüldüğü gibi matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye ön hazırlık bölümünde K1'de 1 (%6,6), K2'de 3 (%50), K3'te ise 4 analiz biriminde (%40) yer verilmiştir. Matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye en az K1'de, en fazla K2'de yer verildiği belirlenmiştir. Burada kitaplar arasında ön hazırlık bölümündeki birim sayısının farklılığı göz önünde bulundurulduğunda, matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye K1'in ön hazırlık bölümünde yalnızca bir kere yer verildiği, K2 ve K3'te ise K1'e göre daha çok yer verildiği görülmüştür. Genel olarak üç kitabın da ön hazırlık bölümünde bu ilişkilendirme türüne çok sık yer verilmemiştir. Aşağıda Şekil 4'te, K1'in matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme türüne yer veren bir ön hazırlık verilmiştir. Şekil 4'te verilen dörtgensel bölgelerin alanları, ilgili bölgelerde kullanılan birim karelerin sayılmadan bulunması istenerek bu bölgelerin alanlarına ilişkin genellemelerle ilişki kurmaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla söz konusu ön hazırlıkla matematiğin kendi içerisinde ilişki kullanılmaktadır.

Şekil 4

Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirmeyi İçeren H₁₋₅ (Aydın ve Erenkuş, 2022, s. 183)



Kitapların etkinlik bölümlerinde matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye yer verme durumları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Etkinlik Bölümünde Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirme			
Kitap	Etkinlik Bölümü	f	%
K1	Tüm etkinlikler	19	100
K2	Tüm etkinlikler	5	100
K3	Tüm etkinlikler	10	100

Tablo 3'ten görüldüğü gibi matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye etkinlik bölümünde K1'de 19 (%100), K2'de 5 (%100), K3'te ise 10 analiz biriminde (%100) yer verilmiştir. Matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye her üç kitabın etkinlik bölümlerindeki tüm etkinliklerde yer verildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme etkinlik bölümünde üç kitapta da en yüksek oranda yer almıştır. Aşağıda verilen Şekil 5'te, K3'ün matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme türüne yer veren bir etkinlik sunulmuştur. Bu etkinlikte dikdörtgensel bölgenin kenar uzunluklarına ilişkin birimin başka bir birime çevrilmesi istenmiştir. Etkinliğin devamında dikdörtgensel bölgenin alanının bulunmasının istenmesi, alan ile kenar uzunlukları arasında ilişkilendirme yapılmasına yönlendirmekte ve dolayısıyla matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir.

Şekil 5

Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirmeyi İçeren E_{3-6} (Özkan, 2024, s. 261)

Alan Ölçme Birimleri

ETKİNLİK

Araç Gereçler: kalem, kâğıt, defter.

1. Defterimize ABCD dikdörtgenini çizelim ve ABCD dikdörtgeninin alanını hesaplayalım.

2. Dikdörtgenin kenar uzunluklarını cm ve mm cinsinden yazalım.

3. Dikdörtgenin alanını, belirtilen birimlerin cinsinden noktalı yerlere yazınız.

ABCD dikdörtgeninin alanı = ... cm²

ABCD dikdörtgeninin alanı = ... cm²

4. Farklı birimlerle gösterdiğiniz alandan yararlanarak alanın m², cm² ve mm² cinsinden yazıldığı durumlarda hangi işlemlerin yapılması gerektiğini açıklayınız.

Kitapların ön hazırlık bölümlerine benzer şekilde her üç kitaptaki örnek bölümlerinde de matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye yüksek oranlarda yer verildiği söylenebilir. Kitapların örnek bölümlerinde matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye yer verme durumuna ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Örnek Bölümünde Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

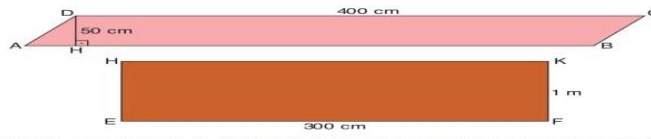
Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirme				
Kitap	Örnek Bölümü	f	%	
K1	Ö ₁₋₅₄ , Ö ₁₋₅₇ ve Ö ₁₋₅₈ hariç tüm örnekler	86	96,6	
K2	Tüm örnekler	74	100	
K3	Ö ₃₋₅₁ ve Ö ₃₋₅₈ hariç tüm örnekler	81	97,5	

Tablo 4'ten görüldüğü gibi matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye örnek bölümünde K1'de 86 (%96,6), K2'de 74 (%100) ve K3'te ise 81 analiz biriminde (%97,5) yer verilmiştir. Matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye en az K1'de, en fazla K2'de yer verildiği belirlenmiştir. Her üç kitapta da örnek bölümlerinde matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye yüksek oranda yer verilmiştir. Şekil 6'da K2'nin matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme türüne yer veren bir örneği sunulmuştur.

Şekil 6

Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirmeyi İçeren Ö₂₋₂₃ (Özçelik, 2023, s. 209)

Örnek



Yukarıdaki ABCD paralelkenarı ile EFKH dikdörtgeninin alanları toplamı kaç m² dir?

Çözüm

ABCD paralelkenarının alanını bulalım.

$$\text{Alan} = |AB| \cdot |DH|$$

$$\text{Alan} = 400 \cdot 50 = 20\,000 \text{ cm}^2$$

EFKH dikdörtgeninin alanını bulalım.

$$|KF| = 1 \text{ m} = 100 \text{ cm}$$

$$\text{Alan} = |EF| \cdot |KF|$$

$$\text{Alan} = 300 \cdot 100 = 30\,000 \text{ cm}^2$$

Paralelkenar ile dikdörtgenin alanları toplamı, $20\,000 + 30\,000 = 50\,000 \text{ cm}^2$ dir.

$$1 \text{ cm}^2 = \frac{1}{10\,000} \text{ m}^2 \text{ olduğundan } 50\,000 \text{ cm}^2 = \frac{50\,000}{10\,000} = 5 \text{ m}^2 \text{ bulunur.}$$

ABCD paralelkenarı ile EFKH dikdörtgeninin alanları toplamı 5 m² dir.

Şekil 6'da kenar uzunlukları verilen paralelkenar ve dikdörtgen biçimindeki bölgelerin alanları toplamı bulunması istenerek verilen bölgelerin kenar uzunlukları ile alanları arasında ilişkilendirme yapılmıştır. Böylece verilen örnekte matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme kullanılmıştır.

Üç kitabın ön hazırlık ve örnek bölümlerinde olduğu gibi problem bölümlerinde de matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye yüksek oranda yer verildiği görülmüştür. Kitaplarda problem bölümlerinde matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye yer verme durumları Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'ten görüldüğü gibi matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye problem bölümünde K1'de 26 (%100), K2'de 17 (%100) ve K3'te ise 10 analiz biriminde (%100) yer verilmiştir. Matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye üç kitapta da problem bölümündeki tüm problemlerde yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 5

Problem Bölümünde Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirme			
Kitap	Problem Bölümü	f	%
K1	Tüm problemler	26	100
K2	Tüm problemler	17	100
K3	Tüm problemler	10	100

Aşağıda Şekil 7'de K1'in matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme türüne yer veren bir problemi verilmiştir.

Şekil 7

Matematiğin Kendi İçerisinde İlişkilendirmeyi İçeren P_{1-17} (Aydın ve Erenkuş, 2022, s. 235)

Problemler	
1. Eren, bir marketten 3 L süt, 2000 mL zeytinyağı almıştır. Eren'in aldığı ürünlerin tamamı kaç litredir?	
Tablo: Sıvı Ürünler	
Ürünün adı	Miktarı
Süt	3 L
Zeytinyağı	2000 mL

Şekil 7'deki problemde belirli ürünlerin miktarlarına ilişkin verilen tablodaki bilgilerin kullanılması ve miktara ilişkin bir birimin başka bir birime çevrilmesi istenmiştir. Dolayısıyla problemde matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirme kullanılmıştır.

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeye İlişkin Bulgular

İncelenen matematik ders kitaplarında (K1, K2 ve K3), matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verilmesi durumu, matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye ilişkin bulgularda olduğu gibi, kitapların sırasıyla geometri ve ölçme öğrenme alanındaki ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümlerinde yer alan analiz birimlerinin hangilerinde söz konusu ilişkilendirmenin görüldüğü ve kitap genelinde kaç birimde buna rastlandığına ilişkin frekans ve yüzde tabloları aracılığıyla aşağıda sunulmuştur.

Kitapların ön hazırlık bölümlerinde matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verme durumları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ön Hazırlık Bölümünde Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirme			
Kitap	Ön Hazırlık Bölümü Kodları	f	%
K1	H ₁₋₅ hariç tüm ön hazırlıklar	14	93,3
K2	H ₂₋₂ hariç tüm ön hazırlıklar	5	83,3
K3	H ₃₋₈ hariç tüm ön hazırlıklar	9	90

Tablo 6'dan görüldüğü üzere matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye ön hazırlık bölümünde K1'de 14 (%93,3), K2'de 5 (%83,3), K3'te ise 9 analiz biriminde (%90) yer verilmiştir. Matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye en az K2'de, en fazla K1'de yer verildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmenin ön hazırlık bölümünde üç kitapta da yüksek oranda yer verilmiştir. Şekil 8, K3'de matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmenin yapıldığı bir ön hazırlık aşağıda sunulmuştur.

Şekil 8

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeyi İçeren H_{3-14} (Özkan, 2024, s. 260)



Bir ilçede 15 km² lik bir alana bir semt kuruldu. Bu semtteki 3 000 000 m² lik alan villalara 4 km² lik alan yeşil alan olarak ayrıldı. Kalan yerlere de yüksek binalar ve iş yerleri yapıldı.



Yukarıda bahsedilen alanlar resimdeki hangi bölgeleri göstermektedir?

Şekil 8’de bir semt modeli üzerinden işaret edilen alanların belirlenmesi istenerek gerçek yaşamla ilişki kurulmuştur. Burada alan, gerçek hayat üzerinden örneklendirilerek matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

Kitapların etkinlik bölümlerinde ise matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye daha az yer verildiği görülmüştür. Kitapların etkinlik bölümlerinde matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verme durumları aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Etkinlik Bölümünde Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirme			
Kitap	Etkinlik Bölümü Kodları	f	%
K1	$E_{1-1}, E_{1-9}, E_{1-10}, E_{1-12}, E_{1-13}, E_{1-15}, E_{1-16}, E_{1-17}$	8	42
K2	E_{2-4}	1	20
K3	E_{3-9}, E_{3-10}	2	20

Yukarıda verilen Tablo 7’den de görüldüğü gibi matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye etkinlik bölümünde K1’de 8 (%42), K2’de 1 (%20), K3’te ise 2 analiz biriminde (%20) yer verilmiştir. Matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye en az K2 ve K3’te, en fazla K1’de yer verildiği belirlenmiştir. Etkinlik bölümünde matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye K2 ve K3’te düşük, K1’de K2 ve K3’e göre daha yüksek oranda yer verilmesine rağmen genel olarak üç kitapta da söz konusu ilişkilendirmeye daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, üç kitabın da etkinlik bölümünde matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye sınırlı

düzeyde yer verdiğini göstermektedir. Şekil 9, K1’de matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verildiği bir etkinliği göstermektedir.

Şekil 9

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeyi İçeren E₁₋₉ (Aydın ve Erenkuş, 2022, s. 191)



Araç ve Gereç

- Metre

Uygulama Basamakları

- Sınıfınızın tabanının enini ve boyunu metreyle ölçünüz.
- Bulduğunuz ölçme sonuçlarından yararlanarak sınıfınızın taban alanını m² birimi ile hesaplayınız.
- Sınıfınızın taban alanını cm² ve mm² birimlerine çeviriniz.
- Bir arkadaşınız km² birimi ile bir alan söylesin.
- Siz, arkadaşınızın söylediği alanı m² birimi ile yazınız.
- Başka bir arkadaşınız m² birimi ile bir alan söylesin.
- Siz, arkadaşınızın söylediği alanı km² birimi ile yazınız.
- Yaptığınız çalışmaları sınıfa açıklayınız.
- Yapılan çalışmaların doğruluğuna sınıfça karar veriniz.

Şekil 9’da verilen etkinlikte öğrencilerin, sınıflarının taban alanına ilişkin en ve boy uzunluklarını metre kullanarak ölçmeleri istenerek gerçek hayatla ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. Etkinliğin devamında, bulunan ölçme sonuçlarının kullanılarak sınıfın taban alanını m² birimi ile hesaplamaları istenmiş ve matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

Kitapların örnek bölümlerinde de matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye düşük oranlarda yer verildiği görülmüştür. Aşağıda kitapların örnek bölümlerinin matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verme durumları Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8’den görüldüğü gibi matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye örnek bölümünde K1’de 28 (%31,4), K2’de 13 (%17,5) ve K3’te 19 analiz biriminde (%22,8) yer verilmiştir. Matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye en az K2’de, en fazla K1’de yer verildiği belirlenmiştir. Matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye üç kitabın da örnek bölümlerinde düşük oranda yer verildiği görülmüştür.

Tablo 8

Örnek Bölümünde Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirme				
Kitap	Örnek Bölümü Kodları	f	%	
K1	Ö ₁₋₂₅ , Ö ₁₋₂₆ , Ö ₁₋₂₇ , Ö ₁₋₃₄ , Ö ₁₋₄₂ , Ö ₁₋₄₃ , Ö ₁₋₄₄ , Ö ₁₋₄₅ , Ö ₁₋₄₆ , Ö ₁₋₄₇ Ö ₁₋₄₈ , Ö ₁₋₄₉ , Ö ₁₋₅₀ , Ö ₁₋₅₁ , Ö ₁₋₅₂ , Ö ₁₋₅₃ , Ö ₁₋₅₄ , Ö ₁₋₅₇ , Ö ₁₋₅₈ , Ö ₁₋₆₀ Ö ₁₋₆₄ , Ö ₁₋₇₆ , Ö ₁₋₇₇ , Ö ₁₋₈₃ , Ö ₁₋₈₄ , Ö ₁₋₈₆ , Ö ₁₋₈₇ , Ö ₁₋₈₉	28	31,4	
K2	Ö ₂₋₁₄ , Ö ₂₋₁₆ , Ö ₂₋₂₅ , Ö ₂₋₂₆ , Ö ₂₋₂₉ , Ö ₂₋₅₇ , Ö ₂₋₆₃ , Ö ₂₋₆₅ , Ö ₂₋₆₆ Ö ₂₋₆₇ , Ö ₂₋₆₈ , Ö ₂₋₇₂ , Ö ₂₋₇₃	13	17,5	
K3	Ö ₃₋₁ , Ö ₃₋₃₄ , Ö ₃₋₃₅ , Ö ₃₋₃₆ , Ö ₃₋₃₇ , Ö ₃₋₃₈ , Ö ₃₋₄₂ , Ö ₃₋₄₃ , Ö ₃₋₅₁ , Ö ₃₋₅₃ Ö ₃₋₅₄ , Ö ₃₋₅₇ , Ö ₃₋₅₈ , Ö ₃₋₅₉ , Ö ₃₋₆₇ , Ö ₃₋₆₈ , Ö ₃₋₇₀ , Ö ₃₋₇₄ , Ö ₃₋₇₆	19	22,8	

Genel olarak üç kitapta da örnek bölümlerinde söz konusu ilişkilendirmeye sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Şekil 10, K2'de matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verildiği bir örneğini göstermektedir.

Şekil 10

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeyi İçeren Ö₂₋₂₅ (Özçelik, 2023, s. 210)

Örnek



Melike

Salonumuzun taban alanı 200 000 cm² dir. Salonumuza 6 m² lik 2 tane halı serdik.



Melike'nin ifadesine göre, Melikelerin salonunun tabanında halı ile kaplanmayan alan kaç mm² dir?

Çözüm

Salonun taban alanını m² birimi ile yazalım.

$$200\ 000\text{ cm}^2 = \frac{200\ 000}{10\ 000} = 20\text{ m}^2$$

Halıların salonun tabanında kapladığı alan, $2 \cdot 6 = 12\text{ m}^2$ dir.

Salonun tabanında halı ile kaplanmayan alanı bulalım.

$$20 - 12 = 8\text{ m}^2$$

$$8\text{ m}^2 = 8\ 000\ 000\text{ mm}^2$$

Melikelerin salonunun tabanında halı ile kaplanmayan alan 8 000 000 mm² dir.

Verilen örnekte halı örnekleri üzerinden kaplanan alana ilişkin bir soru sorulduğu ve matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Kitapların problem bölümlerinde matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yüksek oranlarda yer verildiği belirlenmiştir. Bu durum Tablo 'da sunulmuştur.

Tablo 9

Problem Bölümünde Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirme			
Kitap	Problem Bölümü Kodları	f	%
K1	P ₁₋₁ , P ₁₋₂ , P ₁₋₃ , P ₁₋₄ , P ₁₋₅ , P ₁₋₆ , P ₁₋₇ , P ₁₋₁₀ , P ₁₋₁₁ , P ₁₋₁₂ , P ₁₋₁₄ , P ₁₋₁₅ , P ₁₋₁₆ , P ₁₋₁₇ , P ₁₋₁₈ , P ₁₋₁₉ , P ₁₋₂₀ , P ₁₋₂₁ , P ₁₋₂₂ , P ₁₋₂₃ , P ₁₋₂₄ , P ₁₋₂₅ , P ₁₋₂₆	23	88,4
K2	P ₂₋₃ , P ₂₋₄ , P ₂₋₅ , P ₂₋₆ , P ₂₋₇ , P ₂₋₈ , P ₂₋₉ , P ₂₋₁₀ , P ₂₋₁₁ , P ₂₋₁₂ , P ₂₋₁₃ , P ₂₋₁₄ , P ₂₋₁₅ , P ₂₋₁₆ , P ₂₋₁₇	15	88,2
K3	P ₃₋₃ , P ₃₋₄ , P ₃₋₅ , P ₃₋₆ , P ₃₋₇ , P ₃₋₈ , P ₃₋₉ , P ₃₋₁₀	8	80

Matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye problem bölümünde K1'de 23 (%88,4), K2'de 15 (%88,2) ve K3'te 8 analiz biriminde (%80) yer verilmiştir. Matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye en az K3, en fazla K1'de yer verildiği belirlenmiştir. K1 ile K2'nin sonuçlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Sonuç olarak üç kitapta da kullanılan problemlerin çoğunda matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verilmiştir. Aşağıda Şekil 11'de, matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmenin kullanıldığı K3'ten bir problem sunulmaktadır. Söz konusu problemde, hayvancılıkla uğraşan biri üzerinden bir problem oluşturulmuş ve hayvanlardan elde edilen süt miktarının belirli bir birim cinsinden bulunması istenerek matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmıştır.

Şekil 11

Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeyi İçeren P_{3-9} (Özkan, 2024, s. 329)

Sıvı Ölçme Birimleriyle İlgili Problemler

PROBLEM

Hayvancılıkla uğraşan Mustafa Bey'in 3 ineği ve 7 koyunu vardır. İneklerin her biri günlük 5 L. süt vermektedir. İnek ve koyunlardan elde ettiği süt miktarı toplam kaç cL'dir?

Buna göre Mustafa Bey'in

- İneklerden elde ettiği günlük süt miktarı toplam kaç mL'dir?
- Koyunlardan elde ettiği günlük süt miktarı toplam kaç cL'dir?
- İnek ve koyunlardan elde ettiği günlük süt miktarı toplam kaç mL'dir?

Problemi Anlayalım

3 inek her biri günlük 5 L. 7 koyunun her biri günlük 2 L. süt vermektedir. İnek ve koyunlardan elde edilen günlük süt miktarını, bulunması sıvı ölçme birimlehalidir.

Çözümü Planlayalım

- İnek sayısı ile bir ineğin günlük verdiği süt miktarını çarpacağız. Bulduğumuz süt miktarını mL cinsinden yazacağız.
- Koyun sayısı ile bir koyunun günlük süt miktarını çarpacağız. Bulduğumuz süt miktarını cL cinsinden yazacağız.
- İnek ve koyunların elde ettiği günlük süt miktarı toplayıp mL cinsinden yazacağız.

Problemi Çözelim

- $15\ 000\text{ mL} = 15\text{ hx} + 15\ 000 = 15\text{ L}$
 $15 - 5 = 3 \rightarrow$ İnekek 3'in
 Mustafa Bey'in 3 ineği olduğundan yapılan çözüm doğrudur.
- $1400\text{ cL} = 14 \times 100\text{ cL}$
 $14 + 2 = 7\text{ koyun}$
 Mustafa Bey'in 7 koyunu olduğundan yapılan çözüm doğrudur.
- $29\ 000\text{ mL} = 29 \times 1000 = 29\text{ L}$
 $29 - 14\text{ L} = 15\text{ L}$

Matematiği Farklı Disiplinlerle İlişkilendirmeye İlişkin Bulgular

K1, K2 ve K3'te geometri ve ölçme öğrenme alanındaki ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümlerinde yer alan analiz birimlerinde matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirmenin hiç yapılmadığı görülmüştür. Geometri ve ölçme öğrenme alanı göz önünde bulundurulduğunda her üç kitabın da ilgili bölümlerinde farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye rastlanmamış olması dikkat çekicidir. Başka bir disiplinle ilişkilendirme her üç kitap için de gerçek hayatla sınırlı kalmıştır.

Matematiği Ara Disiplinlerle İlişkilendirmeye İlişkin Bulgular

Matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye benzer şekilde K1, K2 ve K3'te geometri ve ölçme öğrenme alanındaki ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümlerinde yer alan analiz birimlerinde matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirmeye de hiç yer verilmediği görülmüştür. Ara disiplinler ile ilişkilendirme diğer ilişkilendirme türlerine göre kullanılması daha güç bir tür olmasına karşın her üç kitapta da ara disiplinler ile ilişkilendirmeye yer verilmemesi dikkate değer bir durumdur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ders kitapları, öğrencilerin öğrenme süreçleri için önemli araçlar olması nedeniyle alan yazında araştırma konusu olarak uzun bir geçmişe sahiptir (Fan, 2013). Özellikle ülkelerin öğretim programlarındaki amaçlarına ulaşmada ders kitaplarının rolü büyüktür. Her düzeydeki öğretim programının öğrenme süreci ve matematiğin gerçek hayat ve diğer disiplinler ile bağlantısının kurulması için öğrencilerde geliştirmeyi amaçladığı temel becerilerden biri ilişkilendirmedir. Bu çalışmada 2022-2023, 2023-2024 ve 2024-2025 olmak üzere son üç eğitim ve öğretim yılında MEB tarafından devlet ortaokulunda okuyan öğrencilere dağıtılan üç

6. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanı, ilişkilendirme becerisi yönünden incelenmiştir. Bu kapsamda üç kitabın geometri ve ölçme alanındaki ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümlerinde matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye, matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye, matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ve matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verme durumları araştırılmıştır. Sonuç olarak araştırmada matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye ve matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye daha fazla yer verildiği, matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ve matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirmeye hiç yer verilmediği görülmüştür.

Ders kitaplarında matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye daha çok yer verilmesi Gracin'in (2018) ifade ettiği çoğu ders kitabında matematik içi görevlerin baskın olması ile tutarlıdır. Ayrıca ders kitaplarında gerçek hayatla ilişkilendirmeye daha fazla yer verilmesi ise geometrinin içeriği gereği beklendik bir durumdur. Diğer yandan çalışmanın sonucunda öğretim programlarının en önemli kaynağı olarak görülen ders kitaplarının (Pepin ve diğerleri, 2013) özellikle farklı disiplinler ile ilişkilendirme boyutu açısından zayıf kalması, Bağdat'ın (2023) belirttiği öğretmenler için bir kılavuz niteliğinde olan öğretim programlarının farklı disiplinler ile ilişki kurmada öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik sağlayamadığı görüşünü dolaylı olarak desteklemektedir.

Çalışma kapsamında incelenen 6. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki ön hazırlık, etkinlik, örnek ve problem bölümlerinde en çok matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye (Dilegelen, 2018; Gün, 2021, İzgi ve diğerleri, 2024; Ünal, 2023) ve matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verilmesi (Gün, 2021; İzgi ve diğerleri, 2024; Özđiner, 2021; Tartan, 2023; Ünal, 2023) sonuçları alan yazınla tutarlıdır. Bununla birlikte her üç kitabın da öğrencilerin konuya dikkatini çekmek ve ön bilgilerini harekete geçirmek amacını taşıyan ön hazırlık bölümlerinde matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye, matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye göre daha çok yer verildiği görülmüştür. Bu durum, kitaplarda ilgili konuya geçişin gerçekleştirildiği ön hazırlık bölümlerinde, bu geçişin daha çok gerçek hayatla ilişkilendirme odaklı yapılmasından kaynaklanmış olabilir. Problem bölümlerinde ise matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme, matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeden görece daha çok kullanılmıştır. Bu durumun ise problemlerin genellikle öğrenilmesi istenen kavram ve özelliklerin kullanımını gerektiren gerçek hayat bağlamları üzerinden kurgulanmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca üç kitabın da öğrencilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan etkinlik ve ilgili kavram ve özellikleri kullanma imkânı veren örnek bölümlerinde matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye, matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeden daha çok yer verilmiştir. İncelenen kitaplarda matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye daha çok yer verilmesi matematiğin kendi ilişkisel yapısından, matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verilmesi ise matematik öğretim programlarında yapılan reform çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir (İzgi ve diğerlerinin, 2024).

İncelenen kitaplarda farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye hiç yer verilmemesi, İzgi ve diğerleri (2024), Özđiner (2021), Ünal (2023) ve Ünsal'ın (2024) çalışmalarını desteklemektedir. Alan yazında matematiğin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesinin önemi ifade edilmesine karşın (MEB, 2009; MEB, 2018; NCTM, 2000) söz konusu kitaplarda farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye rastlanmaması düşündürücüdür. Benzer şekilde incelenen kitaplarda matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirmeye, alan yazında öneminin vurgulanmasına karşın (Akyol, 2015; Gözütok ve Alkın-Şahin, 2014; MEB, 2009; MEB, 2018; Taş, 2010) hiç rastlanmaması, çalışmanın dikkat çeken bir diğer sonucu olmuştur. Nitekim Taş (2010), ara disiplin yaklaşımının daha çok kuramsal düzeyde ele alındığını, uygulama boyutunun sınırlı

kaldığını belirtmiştir. Ara disiplinlerle ilişkilendirme, öğrencilerin matematik dersinde edindikleri bilgi ve becerileri yaşamın ve kültürün farklı boyutlarında kullanabilmesi ve konuları birleştirilmiş olarak görerek anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Matematiği ara disiplinlerle ilişkilendirmenin ilköğretim matematik öğretim programlarında uygulamaya yönelik açık bir biçimde ele alınmamış olması, bu ilişkilendirme türünün ders kitaplarına yansıtılmasını güçleştiren bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın sonuçları, 2018 ortaokul matematik öğretim programında yer alan, öğrencilerin matematiği anlamlı öğrenmeleri ve matematiksel bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri yönündeki hedeflerle (MEB, 2018) örtüşmektedir. Ancak ders kitaplarında matematiği farklı disiplinler ve ara disiplinler ile ilişkilendirmeye yer verilmemesi, öğretim programlarının en önemli kaynaklarından biri olan ders kitaplarının ilişkilendirme becerisini çok boyutlu ele almadığını göstermektedir. Diğer yandan matematiği farklı disiplinlerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeye ders kitaplarında yer verilmemesi, ders kitaplarının içerikleri sunuş biçimi ve dolayısıyla öğretim programının bir yansıması olarak (Bingölbali ve diğerleri, 2016) değerlendirilebilir. Bu durum, ortaokul düzeyindeki matematik ders kitaplarının öğrencilerde öncelikle temel matematiksel kavramların oluşturulmasına odaklanan bir anlayışla hazırlandığını göstermektedir. Disiplinler arası ve ara disiplin temelli ilişkilendirmelerin ise çoğu zaman uzun süreli, uygulamaya dayalı süreçlerde anlam kazandığı söylenebilir (örn. Bracke ve Geiger; De Loof ve diğerleri, 2022). Bu tür ilişkilendirmelerin, kısa süreli ve yapılandırılmış ders kitabı etkinliklerinden ziyade, öğretmenler tarafından öğrencinin sürece aktif katılımını destekleyen öğrenme ortamlarında daha işlevsel hâle gelebildiği söylenebilir (Qi ve arkadaşları, 2025). Bu durum, söz konusu ilişkilendirme türlerinin ders kitaplarında açık ve sistematik biçimde yer almasını sınırlamış olabilir. Bu bağlamda kitaplarda matematiği farklı disiplinlerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verilmemesi, ders kitaplarının öğretim programlarındaki kazanımları ölçülebilir ve yapılandırılmış etkinlikler yoluyla destekleme işleviyle açıklanabilir.

Bu doğrultuda, ilerleyen dönemlerde hazırlanacak ortaokul matematik ders kitaplarında matematiği kendi içerisinde ve gerçek hayatla ilişkilendirmenin yanı sıra, farklı disiplinlerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeye daha dengeli biçimde yer verilmesi önerilmektedir. Ders kitaplarında özellikle farklı disiplinlerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeye, ayrı bölümler altında açıkça yer verilebilir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan matematiğin kendi içerisinde, matematiği gerçek hayatla, farklı disiplinlerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme olmak üzere dört ilişkilendirme türünün farklı öğrenme alanlarında ve farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarının incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle Yeni Maarif Modeli'ne yönelik hazırlanan ders kitaplarının, bu dört ilişkilendirme türü açısından incelenmesi önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı uzaktan tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması

Çalışmanın yazarlarının herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akça, A., Ertaş, F., Koç, N., & Üçer, H. (2023). Öğretmenlerin eğitim reformlarına bakışı: Bir alan çalışması. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4259–4266. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73229>
- Akyol, Ş. (2015). Matematik öğretmenlerinin ara disiplinlere ilişkin görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 61-75.
- Atasay, M. ve Erdoğan, A. (2017). Matematik ile sanatın ilişkilendirilmesi: Mandala desenlerinin simetri öğretiminde kullanımı. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(2), 58-77.
- Aydın, E. ve Erenkuş, M. A. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik 6. Sınıf ders kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- Bağdat, O. (2023). Matematik dersi öğretim programlarında matematiksel ilişkilendirme. A. Erdoğan (Ed.), *Matematik öğretiminde ilişkilendirme* (ss. 349-384). Nobel Yayınları.
- Bingölbalı, E. ve Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Education and Science*, 41 (183), 233-249.
- Bingölbalı, F., Gören, A. E. ve Arslan, S. (2016). Matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını okuma düzeyleri: öğretim programının hedefleri doğrultusunda bir inceleme. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 460-485.
- Bingölbalı, E. ve Özdiğer, M. (2022). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinin gerçek hayatla ilişkilendirme açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 45-65.
- Bowen, G. A. (2009). Docuement analysis as a qualitative research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bracke, M., & Geiger, A. (2015). Real-world modelling in regular lessons: A long-term experiment. In G. Kaiser & W. Blum et al. (Eds.), *Mathematical modelling in education research and practice* (pp. 325–336). Springer.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (29). Ankara: Pegem Akademi.
- Cathcart, W. G., Pothier, Y. M., Vance, J. H. & Bezuk, N. S. (2003). Learning mathematics in elementary and middle schools. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420–464).
- De Loof, H., Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2022). Integrated STEM education: The effects of a long-term intervention on students' cognitive performance. *European Journal of STEM Education*, 7(1), 13. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/12738>.
- Dilegelen, Y. (2018). *5. Sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ece, T. (2021). *Matematik eğitiminde ilişkilendirme becerisi: Sistematiğ derleme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eshetu, D., Atnafu, M., & Woldemichael, M. (2023). Technology integrated guided inquiry-based learning approach and pre-service mathematics teachers' attitude towards learning geometry. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, 7(1), 3-13. <https://doi.org/10.30935/mjosbr/12560>

- Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics. *Journal of Mathematics, Teacher Education*, 11(3), 199–219.
- Galiç, S., Urhan, S., & Dost, Ş. (2024). Ortaokul ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanım biçimleri. *Turkish Research Education and Development Journal*, 9(2), 163–178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/87236/1464608>
- Garcia-Garcia, J., & Dolores-Flores, C. (2018). Intra-mathematical connections made by high school students in performing Calculus tasks. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(2), 227-252.
- Gözütok, F. D., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretim programlarında ara disiplin yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 287-306.
- Gracin, D. G. (2018). Requirements in mathematics textbooks: a five-dimensional analysis of textbook exercises and examples. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(7), 1003-1024. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1431849>
- Gracin, D. G. & Trupčević, G. (2022). Time as a resource in mathematics education: Teachers' perspectives. *Asian Journal for Mathematics Education*, 1(2), 162-186. <https://doi.org/10.1177/27527263221109034>
- Gün, S. (2021). 8. Sınıf matematik ders kitabı sorularının matematiksel süreç becerilerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Hiebert, J. (1986). *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1–27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- İncikabı, S. (2016). Ortaokul matematik ders kitaplarının farklı temsilleri kullanım biçimlerinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- İzgi, A., Sezer, Y., & Yavuz Mumcu, H. (2024). 7 ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi bağlamında incelenmesi. E. Bay & G. Öztürk (Ed.), *Matematik eğitimi alanında uluslararası araştırma ve değerlendirmeler* (ss. 15–37). Serüven Yayınevi.
- Karadeniz, S. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında kullanılan analogilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kocapınar, O. G. (2025). Ortaokul öğrencilerinin düşünme yapıları ile geometrik düşünme alışkanlıklarının ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Korkmaz, E., Tutak, T. ve İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının LGS'ye uygunluğu ve öğretmenlerin kullanım biçimleri. *European Journal of Science and Technology*, 19, 890–899. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejosat/issue/52599/667689>
- Lepik, M., Grevholm, B., & Viholainen, A. (2015). Using textbooks in the mathematics classroom: The teachers' view. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 20(3–4), 129–156.
- Manouchehri, A. & Sriraman, B. (2020). Mathematical Cognition: In Secondary Years [13–18] Part 2. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 505-520). Springer.
- MEB (2009). *İlköğretim matematik dersi (6-7-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2013). *Ortaokul matematik dersi (5-6-7-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Mirzezade, S. (2024). *Matematiksel ilişkilendirme bağlamında Azerbaycan ve Türkiye ders kitaplarının denklem ve eşitsizlik konuları açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Olkun, S. & Aydoğdu, T. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS) nedir? Neyi sorgular? Örnek geometri soruları ve etkinlikler. *İlköğretim-Online* 2(1), 28-35.
- Özçelik, U. (2023). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu matematik 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Özdiner, M. (2021). *İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgeldi, M. ve Osmanoğlu A. (2017). Matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi: Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının nasıl ilişkilendirme kurduklarına yönelik bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi)*, 8(3), 438-458.
- Özgen, K. (2013a). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüş ve becerilerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2001-2020.
- Özgen, K. (2013b). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: Öğretmen adayları örneği. *E- Journal of New World Sciences Academy- Education Sciences*, 8(3), 323-345.
- Özgen, K. (2018). Lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 1-22.
- Özgen, K. (2019). Öğretmen adaylarının matematiği farklı disiplinler ile ilişkilendirme etkinlikleri tasarlama becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 101-118.
- Özkan, A. (2024). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu matematik 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Doğa Yayıncılık.
- Pepin, B., Gueudet, G., & Trouche, L. (2013). Investigating textbooks as crucial interfaces between culture, policy and teacher curricular practice: Two contrasted case studies in France and Norway. *ZDM Mathematics Education*, 45, 685–698. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-013-0526-2>
- Pepin B., & Haggarty L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*. 33(5), 158–175.
- Qi, C., Zuo, S., & Liu, L. (2025). Curricular noticing in Chinese lesson study: Teachers' interactions with textbooks for project-based learning. *ZDM – Mathematics Education*, 57, 1035–1049. <https://doi.org/10.1007/s11858-025-01679-y>
- Rezat, S. (2024). Research on curriculum resources in mathematics education: A survey of the field. *ZDM – Mathematics Education*, 56(2), 223–237. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01559-x>
- Rezat, S. & Sträßer, R. (2015). Methodological issues and challenges in research on mathematics textbooks. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 20(3-4), 247–266.

- Saçkesen, M. (2023). *Matematik ders kitabında yer alan görevlerin gerçekçi matematik eğitimi ilkeleri açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Sherard, W. H. (1981). Why is geometry a basic skill? *The Mathematics Teacher*, 74(1), 19-21.
- Schubring, G., & Karp, A. P. (2020). History of mathematics teaching and learning. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 342-349). Springer.
- Schwartz, J.E. (2008). *Elementary mathematics pedagogical content knowledge: Powerful ideas for teachers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Serin, M. K. ve Sarı, M. H. (2020). Matematik dersinde beceri öğretimi. H. Bozdemir Yüzbaşıoğlu & S. Kaymakçı (Ed). *İlkokulda beceri öğretimi* içinde (s. 223-276). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77, 20–26.
- Skemp, R. R. (1987). *The psychology of learning mathematics* (expanded American edition). Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Skovsmose, O. (2005). Meaning in mathematics education. In J. Kilpatrick, C. Hoyles, & O. Skovsmose (Eds.), *Meaning in mathematics education*. New York: Springer Science.
- Star, J. R. (2020). Instrumental and Relational Understanding in Mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 389-392). Springer.
- Tanju, B. (2020). *Matematik öğretmen adaylarının temsil ve ilişkilendirme becerilerinin matematiksel modelleme sürecinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tartan, Y. Ş. (2023). *Ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, İ. D. (2010). *2005 İlköğretim programının hazırlanmasında görev alan ara disiplinler komisyonu üyelerinin ve sınıf öğretmenlerinin ara disiplin yaklaşımı konusundaki bilgi durumunun ve görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tenekeci, M., & Dursun, H. (2019). 2018–2019 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Al-Farabi International Journal on Social Sciences*, 3(4), 1–12.
- Ünal, H. K. (2023). *Ortaokul matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, F. (2024). *Türkiye ve Singapur ortaokul matematik ders kitaplarının matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. W. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim* (7. Baskı). (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yavuz Mumcu, H. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: Türev kavramı örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi)*, 9 (2), 211-248.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüşleri. *International Primary Education Research Journal*, 1(1), 8-16.

Extended Abstract

Introduction

Connection skill has been generally defined as a cognitive process in which a person makes connection between two or more notions, concepts, theorems, procedures, representations or meanings with each other and other disciplines or real life (Garcia-Garcia and Dolores-Flores, 2018). Moreover, learning and doing mathematics requires the properties of concepts and their relationships with other concepts. When students' understanding of a concept strengthens, the skill to connect also increases and they are more likely to relate new concepts to their existing conceptual networks (Van De Walle et al., 2013). The relationship between mathematics and real life is another important aspect in the context of making connections. Furthermore, Schwartz (2008) stated that due to the connection between real life and mathematics, mathematics can be related with science, social sciences, literature, music, art, and every area of the curriculum.

The fundamental goal of mathematics curriculums at all grades is not for students to memorize knowledge, but to be able to use this knowledge meaningfully in mathematics, real life, or other disciplines. Thus, the connection skill, which enables students to learn by establishing relations between different pieces of knowledge, has an important place in mathematics curriculums. One of the most important aids to this is undoubtedly the textbooks, which are prepared according to the objectives of the curriculum. Textbooks have been the primary source of mathematics instruction for many years (Schubring et al., 2020). The importance of textbooks in the learning process becomes evident, especially considering that teachers generally base their decisions on how to teach and what types of exercises from the textbook to assign their students to, which in turn influences how students experience mathematics (Pepin et al., 2001). On the other hand, easy accessibility of textbooks, time savings, and their widespread using make them one of the most important factors in achieving the objectives of curriculums. For this reason, it is thought to be important to determine to what extent mathematics textbooks incorporate the connection skill. The aim of the study is to investigate the extent to which 6th grade mathematics textbooks comprise the connection skill in the context of geometry and measurement learning area. Based on this aim, the following research questions were asked.

- How do 6th grade mathematics textbooks include connection of mathematics within itself?
- How do 6th grade mathematics textbooks include connection of mathematics with real life?
- How do 6th grade mathematics textbooks include connection of mathematics with different disciplines?
- How do 6th grade mathematics textbooks include connection of mathematics with cross-curricular elements?

Method

Document analysis was used to investigate connection skill in the preparation, activity, example and problem sections related to geometry and measurement learning in three different 6th grade mathematics textbooks taught in each of 2022-2023, 2023-2024, and 2024-2025 academic years. The widespread use and easy accessibility of the textbooks approved

by Ministry of National Education's Board of Education throughout the country influenced the selection of them.

The data was analyzed using descriptive analysis. The sections of textbooks were analyzed using theoretical framework consisting of four categories as connection of mathematics within itself, with real life, with different disciplines, and with cross-curricular elements. The analysis units of the research were the questions or situations in the sections of the textbooks. When analyzing the data, if there was more than one connection of the same type in an analysis unit, it was treated as one connection. If different types of connections were made in an analysis unit, each type of connection was evaluated.

Findings

Within the scope of the research, when the textbooks were examined in terms of the connection of mathematics within itself, it was observed that all three textbooks included the mentioned type of connection in the preparation, activity, example and problem sections. However, it was determined that this connection type was not included very frequently in the preparation sections of all textbooks. In this case, establishing more connections with real life in the preparation sections may have been effective. Otherwise, the connection of mathematics within itself was given in high frequency in the activity, example and problem sections of all the textbooks. When the three textbooks were examined in terms of connection of mathematics with real life, it was seen that the type of connection in question was included at high frequency in the preparation and problem sections. Connection of mathematics with real life were included extensively in the preparation sections because these sections typically serve to introduce the concepts or properties to be taught, often by situating them in real life contexts. The fact that the connection of mathematics with real life was given at high frequency in the problem sections of all three textbooks can be explained by the fact that real life is generally preferred as the contexts of the problems. In addition, it was determined that this type of connection was less frequently in all the textbooks. When the textbooks examined in terms of connection of mathematics with different disciplines and cross-curricular elements, it was observed that none of the three textbooks included these types of connections. Considering the geometry and measurement learning area, it is striking that no connection of mathematics with different disciplines were found in the relevant sections of the three textbooks. For all three textbooks, the connection of mathematics with different disciplines was limited to real life. The reason why there was no connection of mathematics with cross-curricular elements may be the difficulty to reflect this type of connection in textbooks' sections.

When examining the inclusion of four types of connections within each textbook, it was observed that all three textbooks had a similar structure. It was determined that in the preparation section of each textbook, more emphasis was placed on connection of mathematics with real life than on the connection of mathematics within itself. On the contrary, it was observed that in the activity, example and problem sections of each textbook, more emphasis was placed on the connection of mathematics within itself than on the connection of mathematics with real life.

Conclusion and Discussion

In conclusion, the research revealed that more emphasis was placed on connection of mathematics within itself and with real life, while no emphasis was placed on connection of mathematics with different disciplines and with cross-curricular elements. Giving more space to connections of mathematics within itself in textbooks is consistent with Gracin's (2018) statement that intra-mathematical tasks are dominant in most textbooks. In addition, it is expected that textbooks include more connections with real life due to the content of geometry and measurement. However, textbooks' weakness especially in connection with different disciplines, supports the statement of Bağdat (2023) that the curriculum, which is a guide for teachers, cannot provide sufficient guidance to teachers in establishing relationships with different disciplines.

The findings of this study indicate that, in the preparation, activity, example, and problem sections of the geometry and measurement learning area in the 6th-grade mathematics textbooks examined, the most frequently included types of connections were connecting mathematics within itself (Dilegelen, 2018; Gün, 2021; İzgi et al., 2024; Ünal, 2023) and connecting mathematics with real life (Gün, 2021; İzgi et al., 2024; Özdiner, 2021; Tartan, 2023; Ünal, 2023). The frequent inclusion of connections within mathematics itself may be associated with the relational nature of mathematics, whereas the inclusion of connections with real life may be linked to reform efforts in mathematics curricula (İzgi et al., 2024).

The absence of any connections with different disciplines in the textbooks supports the findings reported by İzgi et al. (2024), Özdiner (2021), Ünal (2023), and Ünsal (2024). Although the literature emphasizes the importance of connecting mathematics with different disciplines (MoNE, 2009; MoNE, 2018; NCTM, 2000), the fact that no such connections were identified in the textbooks is noteworthy. Similarly, another striking result of the study is that no connections with cross-curricular elements were found in the textbooks, despite the emphasis on their importance in the literature (Akyol, 2015; Gözütok & Alkın-Şahin, 2014; MoNE, 2009; MoNE, 2018; Taş, 2010). Indeed, Taş (2010) noted that the interdisciplinary approach has mostly been addressed at a theoretical level, while its practical dimension has remained limited.

Accordingly, it is recommended that next middle school mathematics textbooks include a more balanced distribution of the connection of mathematics within itself and with real life, as well as with different disciplines, and with cross curricular elements. In addition, it is thought that examining textbooks at different grade levels and across different learning areas in terms of the four types of connection used in this study will contribute to the literature. In particular, it is recommended that textbooks prepared in line with the Yeni Maarif Model be examined with respect to these four types of connection.

Contribution of the Authors

This research was produced from the distance non-thesis master's semester project completed by the first author under the supervision of the second author.

Conflict of Interest

The authors of the study have no conflict of interest with any institution or individual.



DOI: 10.18039/ajesi.1791659

Pre-Service Early Childhood Teachers' Practicum Experiences in the Context of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model

Aylin SOP¹, Ennur AYDOĞAN²

Date Submitted: 26.09.2025

Date Accepted: 12.02.2026

Type³: Research Article

Abstract

This study examines how pre-service early childhood teachers experience the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (TYMM) during their teaching practicum. The study was conducted within the framework of a basic qualitative research design with 12 pre-service early childhood teachers enrolled at a public university located in the Western Mediterranean region of Türkiye during the 2024–2025 academic year, along with six cooperating teachers who guided them throughout the practicum process. Data were collected through individual interviews, a focus group interview, and the examination of daily lesson plans prepared by the candidates and analyzed using thematic and document analysis methods. The findings revealed that candidates perceived the model as child-centered, value-oriented, and skill-based. However, they also regarded the model as complex and considered higher-order cognitive skills to be abstract for the preschool level. In classroom practices, candidates gave priority to play-based activities and Turkish language skills. They mostly relied on traditional methods such as question–answer and direct instruction, while using play and drama techniques to a limited extent. Preschool teachers emphasized that candidates were successful in applying the child-centered approach but needed support in classroom management and lesson planning. The analysis of lesson plans indicated that they did not adequately reflect the goals of the model or its active learning orientation. The findings suggest that systematic mentoring and program-level support are required to bridge the gap between the conceptual framework of TYMM and classroom practice. Based on the results, it is recommended that teacher education programs provide clear and practice-oriented guidance materials on TYMM, increase the number of applied courses, reduce structural barriers such as overcrowded classrooms and administrative workload, and strengthen mentorship training.

Keywords: Early childhood education, pre-service teachers, teaching experiences, teaching practicum, Türkiye Yüzyılı Maarif Model

Cite: Sop, A. and Aydoğan, E. (2026). Pre-Service early childhood teachers' practicum experiences in the context of the Türkiye yüzyılı maarif model. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 201-234. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1791659>



¹ (Corresponding author) Assoc. Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Türkiye, adursun@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4962-0326>

² Graduate Student, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education, Türkiye, ennuraydoan@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-6708-9835>

³ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Burdur Mehmet Akif Ersoy University, dated 07.05.2025 and issue number GO 2025/1415.



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimleri

Aylin SOP¹, Ennur AYDOĞAN²

Gönderim Tarihi: 26.09.2025

Kabul Tarihi: 12.02.2026

Türü³: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni (TYMM) nasıl deneyimlediklerini incelemektedir. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Batı Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 12 okul öncesi öğretmen adayı ve onların uygulama sürecine rehberlik eden altı okul öncesi öğretmeni ile temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Veriler; bireysel görüşmeler, odak grup görüşmesi ve adayların hazırladıkları günlük planların incelenmesi yoluyla toplanmış, tematik analiz ve doküman analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, adayların modeli çocuk merkezli, değer odaklı ve beceri temelli bulduklarını göstermiştir. Ancak modeli karmaşık gördükleri ve üst düzey bilişsel becerileri okul öncesi düzey için soyut değerlendirdikleri belirlenmiştir. Adaylar, sınıf içi uygulamalarda oyun temelli etkinliklere ve Türkçe alanına ağırlık vermişlerdir. Çoğunlukla soru-cevap ve anlatım gibi geleneksel yöntemlere yönelmiş, oyun ve drama tekniklerini ise sınırlı düzeyde kullanmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri, adayların çocuk merkezli yaklaşımı uygulamada başarılı olduklarını; ancak sınıf yönetimi ve planlama konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. İncelenen günlük planların, modelin hedeflerini ve aktif öğrenme yaklaşımını yeterince yansıtmadığı görülmüştür. Araştırma bulguları, TYMM'nin kavramsal çerçevesi ile sınıf pratiği arasındaki boşluğun kapatılması için sistematik rehberlik ve program düzeyinde destek sağlanması gerektiğini göstermektedir. Bulgular doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarının TYMM'ye ilişkin açık ve uygulama odaklı rehber materyaller sunması, uygulamalı derslerin artırılması, kalabalık sınıf ve belge yükü gibi yapısal engellerin azaltılması ile mentorluk eğitimlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, öğretmen adayları, öğretmenlik deneyimleri, öğretmenlik uygulaması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Atıf: Sop, A. ve Aydoğan, E. (2026). Türkiye yüzyılı maarif modeli çerçevesinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 201-234. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1791659>

¹ (Sorumlu Yazar) Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, adursun@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4962-0326>

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ennuraydoan@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-6708-9835>

³ Bu çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin 07.05.2025 tarih ve GO 2025/1415 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Eğitim sisteminin temel yapı taşlarını öğrenci, öğretmen ve eğitim programı oluşturmaktadır (Segall ve Wilson, 2004). Bu unsurlar içerisinde öğretmen, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen başlıca faktör olarak öne çıkmaktadır (Kayange ve Msiska, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin belirlenmesi ve bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması, eğitim sisteminin etkililiğini artırmada kritik bir rol üstlenmektedir (Erdem, 2005). Bu noktada özellikle küçük çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ayrı bir önem taşımaktadır (Autry ve diğerleri, 2009).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi; öğretmenlerin eğitim programlarını anlama, değerlendirme ve geliştirme konusundaki bilişsel farkındalıklarını şekillendiren temel bir süreçtir (Yıldız, 2019). Öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, adayların mesleki yeterliklerini doğrudan etkilemekte; alan bilgisi ve sınıf yönetimi gibi becerilerdeki eksiklikler çocukların öğrenme çıktılarında yetersizliklere yol açabilmektedir (Darling-Hammond, 2000; Spodek ve Saracho, 2006). Öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerindeki eksiklikler, öğrencilerin gelişimini doğrudan olumsuz etkileyebilir çünkü eğitimdeki başarının, öğretmenin niteliğiyle sıkı biçimde ilişkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Baştürk, 2009; Kökçü, 2015). Penttinen ve diğerleri (2020), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluşlarının öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini şekillendirdiğini ve bu etkileşimlerin de çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlik uygulamaları iyi bir öğretmen yetiştirme sürecinin temel unsurlarından biri olup adayların hem kuramsal bilgilerini uygulamaya aktardıkları hem de mesleki gelişimlerini pekiştirdikleri temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır (Barnes, 2010; Karabay, 2013).

Öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamalı dersler, nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Becit ve diğerleri, 2009). Bu nedenle öğretmenlik eğitimi programlarında yalnızca kuramsal dersler değil, uygulamalı deneyimler içeren öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de önemli bir yer tutmaktadır (Gök ve Sılay, 2004). Söz konusu dersler, adayların mesleki sorumluluklarını anlamalarına, kuramsal bilgilerini uygulamaya aktarmalarına ve öğretmenlik becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamakta; aynı zamanda program geliştirme süreçlerini kavrayarak bu alanda daha etkin rol üstlenmelerini hedeflemektedir (Oğuz, 2012; Wagler, 2007). Bu dersler arasında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi, adayların hizmet öncesi eğitiminde kritik bir deneyim olup son sınıfta öğretmenlik mesleğine yönelik hazırlığın ilk adımını oluşturmaktadır (Paker, 2008). Bu süreçte öğretmen adaylarının yalnızca pedagojik deneyim kazanmaları değil, aynı zamanda alan bilgilerini de pekiştirmeleri beklenmektedir. Aksi takdirde mesleğe başladıklarında programın uyarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi süreçlerde yetersizlikler yaşayabilmektedirler (Fajet ve diğerleri, 2005; Goldhaber ve Brewer, 2000; Tan Şişman, 2017).

Öğretmen eğitimi programlarındaki uygulama dersleri, öğretmen adaylarına sınıf ortamında uygulamalara katılma olanağı sunmaktadır (Gökmen, 2015). Öğretmenlik Uygulaması dersi de öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde edindikleri akademik bilgi ve becerileri sınıf ortamında uygulamaya dönüştürmelerini ve bu süreçte deneyim kazanarak mesleki yeterliklerini geliştirmelerini amaçlayan bir derstir (Fakülte Okul İşbirliği, 1998; Özkan ve diğerleri, 2005). Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları aracılığıyla; çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyecek nitelikte planlar oluşturmayı, etkili öğrenme yaşantılarını seçip düzenleyerek bu yaşantıları uygulamayı ve sonuçlarını değerlendirmeyi deneyimleyerek öğrenmektedirler (Akgül ve Aydoğan, 2024). İki saat teorik ve altı saat pratikten oluşan bu ders kapsamında, adayların gerçek sınıf ortamında deneyim kazanarak

öğretim ve öğrenme süreçlerinin işleyişine dair bilgi edinmeleri beklenmektedir (Dursun ve Kuzu, 2008; Göktaş ve Şad, 2014). Öğretmenlik Uygulaması, adayların farklı sınıf düzeylerinde deneyim kazanmalarına, mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine, alanlarına ilişkin ders programlarını kavramalarına ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yetkinlik kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Demir ve Çamlı, 2011).

Bu dersin önemi yalnızca öğretmen adaylarının bireysel mesleki gelişimiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda, eğitim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi ve sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi açısından da önem arz etmektedir. Nitekim eğitim, dinamik yapısıyla sürekli gelişen ve hızla dönüşen bir alandır (Gargiulo ve Bouck, 2017). Bu nedenle eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanması, bir ülkenin eğitim politikalarının etkinliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak görülmektedir (Kırkıç, 2022). Öğretmenlerin alan bilgisine sahip olmaları, yeni programların başarıyla hayata geçirilmesi için zorunludur; aksi halde öğretim süreçlerinde beklenen öğrenme çıktıları gerçekleşmemektedir (Darling-Hammond, 2000; Goldhaber ve Brewer, 2000). Eğitimin ortak amaçlar oluşturan kamusal bir süreç olarak yeniden tasarlanması gerektiği ve bu süreçte öğretmen, müfredat ve üniversitelerin aktif rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Carney, 2022). Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimde yapılan değişiklikler ve güncellemeler de bilimsel gelişmelerin yanı sıra toplumsal ve politik faktörlerden etkilenmektedir (Bekiroğlu ve Ütkür Güllühan, 2024). Eğitim-öğretim süreçlerinin sürekli değişen ve yenilenen yapısı, öğretmenlerin bu süreçteki güçlüklerle baş edebilmeleri için farklı yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Yenen ve Kılınç, 2018). Bu değişimlere bağlı olarak öğretmen yeterlikleri dönüşmekte, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları da uyum sağlamak amacıyla yeniden yapılandırılmaktadır (Aslan Altan, 2021).

Söz konusu dönüşüm, eğitim bilimlerinin epistemolojik temellerinde yaşanan ve davranışçı paradigmadan yapılandırmacı anlayışa doğru evrilen küresel bir yönelimi yansıtmaktadır. Öğrenmeyi bireyin zihinsel şemalarını aktif olarak dönüştürdüğü bir inşa süreci olarak tanımlayan bu yaklaşım (Richardson, 2003), öğretim programlarının doğasını da değiştirmektedir. Güncel programlar, salt bilgi edinimini aşarak bilginin farklı bağlamlarda işlevsel hale getirildiği yetkinlik temelli bir çerçeveye oturmaktadır (Mulder vd., 2009). Bu çerçeve, öğretmeni hazır bir müfredatın pasif uygulayıcısı olmaktan çıkarıp programın felsefesini sınıfın ekolojik şartlarına göre yeniden üreten bir özneye dönüştürmektedir. Dolayısıyla eğitim reformlarının başarısı, öğretmenlerin bu kavramsal değişimi ne düzeyde içselleştirip eyleme dökebilecekleriyle, yani mesleki inisiyatif kullanabilme düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Priestley vd., 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024-2025 eğitim-öğretim yılı başında okul öncesi, 1. sınıf, 5. sınıf, lise hazırlık ve 9. sınıf seviyelerinde uygulanmak üzere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile ilgili bir genelge yayımlamıştır. “Köklerden Geleceğe” sloganıyla tanıtılan TYMM, öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimini bütüncül biçimde desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Milli ve manevi değerleri maddi gelişimle bütünleştiren model, öğretim programlarının temel yaklaşımını; öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceriler üzerine inşa etmektedir (MEB, 2025). Bu programın başarıyla uygulanabilmesi ise öğretmenlerin mesleki yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü öğrenme ortamlarının kalitesi ve eğitim süreçlerinin verimliliği yalnızca nitelikli öğrencilerin yetişmesine değil, aynı zamanda donanımlı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine de bağlıdır (Öztürk ve diğerleri, 2014; Seferoğlu, 2004).

Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi eğitim programı bağlamında, TYMM üzerine çeşitli araştırmaların yürütüldüğü görölmektedir. Akpınar ve diğeri (2024), TYMM'nin, program geliştirme ve felsefi boyutu analiz etmiş; Bekiroğlu ve Ütkür Güllühan (2024) ise 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Mevcut alan araştırmaları ise daha çok halihazırda görev yapan öğretmenlerin görüşleri (Arabacıoğlu ve Taner Derman, 2024; Öztürk ve Dursun, 2024) veya Türkçe eğitimi gibi spesifik alan becerileri (Bostan ve Yılmaz Bolat, 2024; Can ve Keleş, 2024) üzerinde yoğunlaşmıştır. Demir ve Çamlı (2011) ise Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunları, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Yıldırım Yakar vd. (2021), Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunları ve çözüm önerileri ele almıştır. Ancak öğretmen adaylarının TYMM'yi nasıl deneyimlediklerine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

TYMM'nin değer temelli, beceri odaklı ve programlar arası bileşenleri bütüncül biçimde içeren özgün yapısı, öğretmen adaylarının planlama ve sınıf içi uygulama süreçlerini önceki programlardan daha zorlu biçimde etkileme potansiyeli taşımaktadır. Öğretmen adaylarının müfredat reformları sürecinde yaşadıkları genel planlama güçlükleri ve uygulama sorunları alanyazında daha önce ele alınmış olsa da, TYMM gibi kısa sürede yürürlüğe giren, kapsamlı ve yapısal bir reformun adaylar üzerindeki etkileri henüz belirsizliğini korumaktadır. Bu durum, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda, TYMM'nin ani ve eşzamanlı uygulanmasının, öğretmen adaylarının öğrenme ve uygulama deneyimlerini nasıl şekillendirdiği henüz yeterince açıklığa kavuşturulmamıştır. Modelin kendine özgü yapısının, öğretmen adaylarının staj deneyimlerinde yarattığı özgün pedagojik gerilimlerin niteliği bilinmemektedir. Dolayısıyla, müfredat reformlarının öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerinin bu yeni ve kapsamlı model bağlamında somut verilerle ortaya konulmasına duyulan gereksinim ve mevcut alanyazındaki ampirik veri eksikliği, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde TYMM'yi nasıl deneyimlediklerini incelemektir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmen adaylarının TYMM'yi nasıl algıladıkları, öğrenme süreçlerine ilişkin deneyimleri, sınıf içi uygulamalara ve günlük planlara yansımaları ile uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının TYMM'ye yönelik algıları, modeli öğrenme ve uygulama süreçlerindeki deneyimleri, bu deneyimlerin sınıf içi pratiklere ve günlük planlara yansımaları ile süreç boyunca karşılaştıkları güçlükler ele alınmıştır. Ayrıca, adaylara rehberlik eden okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının TYMM odaklı mesleki, uygulama ve planlama becerilerine ilişkin değerlendirmeleri ile adayların rehberlik ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi de araştırmanın amacı kapsamında ele alınmıştır.

Bu araştırma, hızlı bir şekilde okul öncesi eğitim müfredatına entegre edilen TYMM'nin öğretmen yetiştirme sürecindeki ilk yansımalarını ortaya koyarak alanyazına yeni bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, hem öğretmen yetiştirme programlarının yeni modele uyum sürecindeki geliştirilmesine hem de adayların mesleki

yeterliklerinin desteklenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarının, TYMM'nin sahadaki uygulanabilirliğinin anlaşılmasına ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesine yönelik politika yapıcılara ve uygulayıcılara yol gösterici bir kaynak oluşturacağı öngörülmektedir.

Bu bağlamda çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının TYMM çerçevesindeki öğretmenlik deneyimlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları TYMM'yi nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde TYMM'ye ilişkin deneyimleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında ve günlük planlarında TYMM'nin yansımaları nasıl görülmektedir?
4. Öğretmen adayları, TYMM'nin öğrenme ve uygulama sürecinde hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?
5. Öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine ve öz-değerlendirmelerine dair görüşleri nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adaylarının TYMM'ye dayalı mesleki, uygulama ve planlama becerilerini nasıl değerlendirmektedir?
7. Okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adaylarına uygulama sürecinde hangi alanlarda rehberlik etmektedir?
8. TYMM'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını ve dünyayı nasıl inşa ettiklerini anlamaya yönelik yorumlayıcı bir yaklaşımdır (Merriam, 2018). Temel nitel araştırma deseni, okul öncesi öğretmeni adaylarının TYMM'ye ilişkin algı ve deneyimlerini önceden sınırlandırılmış bir yapı içine yerleştirmeden, doğal bağlamı içinde ve katılımcıların öznel anlamlandırmalarına odaklanarak bütüncül biçimde incelemeye olanak sağladığı için tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada öğretmen adaylarının hazırladıkları günlük planlar incelenerek TYMM'nin hangi bileşenlerine ne ölçüde yer verdikleri analiz edilmiş, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile modelin kavranma düzeyi ve uygulamadaki yansımaları değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Batı Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 12 okul öncesi öğretmen adayı ile 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğretmen adayları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede,

araştırmının amacına uygun olarak belirlenmiş bir nitelik ya da duruma sahip birimler, ölçüt örnekleme yaklaşımıyla örnekleme sürecine dahil edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I dersini tamamlamış ve Öğretmenlik Uygulaması II dersini alıyor olmaları, uygulama okullarında aktif olarak uygulama yapmaları ve bu uygulamaları TYMM'ye uygun biçimde yürütmeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 12 öğretmen adayının demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	n
Cinsiyet	Kız	9
	Erkek	3
Yaş	21-22	3
	23-24	6
	25 ve üzeri	3
Uygulama Yapılan Kurum Türü	Anasınıfı	12

Tablo 1'de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımında kız adayların (n=9) sayıca fazla olduğu, erkek adayların ise (n=3) sayıca daha az olduğu görülmektedir. Adayların yaşları 21 ile 25 yaş ve üzeri arasında değişmekte olup çoğunluğu 23-24 yaş grubunda (n=6), diğerleri ise 21-22 yaş grubunda (n=3) ve 25 yaş ve üzerinde (n=3) yer almaktadır. Tüm öğretmen adayları anasınıflarında uygulama yapmaktadır (n=12).

Çalışma grubunun bir diğer bileşenini ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulama sürecinde birlikte çalıştıkları uygulama öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenler, adayların uygulama yaptığı sınıflarda görev yapan ve sürece doğrudan rehberlik eden 6 okul öncesi öğretmenidir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	n
Yaş	30-39	1
	40-49	4
	50 ve üzeri	1
Cinsiyet	Kız	6
	Erkek	-
Kıdem Yılı	10-19	4
	20-29	1
	30 ve üzeri	1

Tablo 2. (Devamı)

Sınıftaki Çocukların Yaş Grubu	4 yaş	2
	5 yaş	2
	6 yaş ve üzeri	2
Sınıf Mevcudu	10-13	3
	14-17	3

Tablo 2’de görüldüğü üzere bireysel görüşmeler yapılan öğretmenlerin yaşları 30 ile 50 yaş ve üzeri arasında değişmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu 40-49 yaş (n=4) aralığındadır ve hepsi kızdır (n=6). Kıdem yılı dağılımına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmının 10-19 yıl (n=4) kıdem aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre yaş grubu dağılımında, 4 yaş (n=2), 5 yaş (n=2) ve 6 yaş ve üzeri (n=2) grupları eşit şekilde temsil edilmiştir. Sınıf mevcudu açısından öğretmenlerin yarısının 10-13 çocuk (n=3) ve diğer yarısının 14-17 öğrenci (n=3) bulunan sınıflarda görev yaptığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki 12 öğretmen adayına ait 24 ders planı, doküman incelemesi kapsamında değerlendirilmiştir. Planların aynı adaylardan alınması, örneklem tutarlılığını sağlamak ve uygulama sürecine dair çeşitlilik içeren veriler elde edebilmek amacıyla tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, örneklem içi çeşitliliği artırmak ve olgunun farklı yönlerini ortaya koymak açısından nitel araştırmalarda önerilmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler; doküman incelemesi, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi olmak üzere üç farklı biçimde toplanılarak veri üçgenlemesi yapılmıştır. Üçgenleme, nitel araştırmalarda farklı bireylerden, veri türlerinden veya veri toplama yöntemlerinden elde edilen bilgilerin birlikte kullanılarak temaların desteklenmesini ve verilerin tutarlılığını sağlayarak araştırmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmaktadır (Creswell, 2015). Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan tüm formlar, TYMM bağlamında araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formlar şunlardır:

- Okul Öncesi Öğretmenleri ile Bireysel Görüşme Formu
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarıyla Bireysel Görüşme Formu
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarıyla Odak Grup Görüşmesi Formu
- Okul Öncesi TYMM Plan Değerlendirme Formu

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenleri ile Bireysel Görüşme Formu; TYMM’nin sınıf ortamındaki uygulanabilirliği, öğretmen adaylarının plan hazırlama ve uygulama yeterlikleri gibi konulara odaklanan 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarıyla Bireysel Görüşme Formu; adayların TYMM’ye ilişkin algıları, uygulama süreçleri, karşılaştıkları güçlükler ve öz değerlendirmelerine yönelik olarak yapılandırılmış 14 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde kullanılan form ise TYMM’nin anlaşılma biçimi, uygulanma süreci, karşılaşılan

güçlükler, sınıf içi deneyimler, öğrenme farklılıkları ve değerlendirme boyutlarını kapsayan 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarının incelenmesinde, TYMM'nin temel bileşenlerine uygun olarak yapılandırılmış bir Okul Öncesi TYMM Plan Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu formda; alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler, öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, uygulama değerlendirmesi, günlük akış değerlendirmesi ve farklılaştırma başlıklarına ilişkin maddeler yer almaktadır. Formun sonunda ise öğrenme ortamına ve kullanılan yöntem ile tekniklere ilişkin inceleme maddeleri bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları, alanyazın ve TYMM temel alınarak araştırmacılar tarafından özgün biçimde geliştirilmiştir. Geliştirilen formlar, içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla en az beş yıllık deneyime sahip bir uygulama öğretmeni ile okul öncesi eğitimi alanında uzmanlaşmış iki akademisyenin görüşlerine sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenleme ve iyileştirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, bazı soruların kapsamı genişletilerek daha açıklayıcı hale getirilmiş, benzer içerik taşıyan maddeler birleştirilmiş ve anlaşılması güç olduğu belirtilen ifadeler sadeleştirilmiştir. Ayrıca bazı soruların TYMM'nin temel bileşenleriyle ilişkisinin güçlendirilmesi önerilmiştir ve bu doğrultuda soruların kuramsal çerçeveye uyumu artırılmıştır. Plan değerlendirme formunda ise bazı maddelerin ölçütlerinin daha net tanımlanması ve değerlendirme boyutlarının birbirinden ayrıştırılması yönünde düzenlemeler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci, temel nitel araştırma desenine uygun olarak çoklu veri kaynağına dayalı bütüncül bir yaklaşımla yürütülmüştür. Veriler 2025 yılının mayıs ayında; öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmeler, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ve adayların hazırladığı günlük planların doküman analizi yoluyla toplanmıştır.

Araştırma süreci, öğretmen adaylarının uygulama yaptığı okullarda görev yapan altı okul öncesi öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle başlatılmıştır. Bu görüşmelerde Okul Öncesi Öğretmenleriyle Bireysel Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun gördüğü zaman ve mekanda yüz yüze gerçekleştirilmiş, ayrıntılı yazılı notlar ile kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve transkriptlerde anonimliği sağlamak amacıyla "Ö1, Ö2, Ö3..." şeklinde rastgele kodlama yapılmıştır.

Ardından 9 öğretmen adayı ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, Öğretmen Adaylarıyla Bireysel Görüşme Formu aracılığıyla gerçekleştirilmiş, görüşmeler ses kaydıyla kaydedilip yazıya dökülerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla görüşme kayıtları "A1, A2, A3..." olacak şekilde kodlanarak anonim hale getirilmiştir. Her görüşme adayların uygun gördüğü zaman ve mekanda yaklaşık 30-40 dakikalık süreler içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeleri takiben 12 öğretmen adayının katılımıyla yaklaşık 30 dakika süren yarı yapılandırılmış bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinin son aşamasında öğretmen adayları tarafından hazırlanan günlük planlar doküman analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Her biri farklı döneme ait olmak

üzere, 12 öğretmen adayına ait toplam 24 günlük plan, araştırmacılar tarafından geliştirilen TYMM Plan Değerlendirme Formu aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu yaklaşım örneklem içi çeşitliliği artırarak incelenen olgunun farklı boyutlarını ortaya koymaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Patton, 2014).

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada toplanan nitel veriler, tematik analiz ve doküman analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından ses kayıtları alınmış ve ayrıntılı yazılı notlar tutulmuştur. Toplanan veriler transkript haline getirilerek her bir katılımcıya anonim kodlar atanmıştır. Tematik analiz sürecinde veriler önce dikkatle okunarak kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve veriler arasındaki örüntüler sistematik biçimde ortaya çıkarılmıştır (Braun ve Clarke, 2006; Nowell ve diğerleri, 2017).

Görüşmelerden elde edilen veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz sürecine uygun olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bireysel görüşmelerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler öncelikle ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra birbirini destekleyici bulgular bütünleştirilmiştir. Elde edilen temalar katılımcı ifadeleri ile desteklenerek raporlaştırılmıştır. Bu süreçte veriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak anlamlı bütünler oluşturulmuş, böylece araştırma sorularına yanıt sağlayacak derinlemesine analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, analiz sürecinde şeffaflığı ve güvenilirliği artırmak amacıyla araştırma ekibi düzenli aralıklarla bir araya gelerek kodlar ve temalar üzerinde görüş birliği sağlamış böylece analiz süreci sistematik ve izlenebilir bir şekilde yürütülmüştür.

Doküman analizinde, 12 öğretmen adayına ait toplam 24 günlük plan değerlendirilmiştir. Planlar, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış TYMM Plan Değerlendirme Formu aracılığıyla analiz edilmiştir. TYMM'de bulunan; alan becerileri, eğilimler, değerler, yöntem-teknikler gibi bileşenler doğrultusunda planların içeriği incelenmiş, elde edilen veriler n değeri üzerinden raporlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Creswell (2017)'in önerdiği doğrultuda, araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla çoklu veri kaynakları kullanılmış ve temaların tutarlı biçimde doğrulanması sağlanmıştır. Bulguların geçerliğini arttırmak için bulgu aktarımında doğrudan alıntılara yer verilerek derinlemesine betimleme yapılmıştır. Anlatımın doğruluğunu zenginleştirmek için ise akran değerlendirmesi yapılmıştır. Bu kapsamda görüşmeleri yapan araştırmacı dışında bir araştırmacının da veriler doğrultusunda oluşturduğu temalar karşılaştırılmıştır. Ayrıca dokümanların analizinde, TYMM'nin kuramsal çerçevesi temel alınarak kodlamalar yapılandırılmış, böylece kuramsal geçerlik sağlanmıştır.

Araştırma güvenilirliği için veri analiz sürecinde araştırmacılar bağımsız kodlamalar yapmış, görüş birliğiyle temalar oluşturulmuş ve bu süreçte araştırmacılar arası tutarlılık gözetilmiştir (Merriam, 2018). Kodlama sürecinde güvenilirliği artırmak amacıyla iki bağımsız araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum düzeyi, Miles

ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül [$\text{Uyum Düzeyi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, kodlayıcılar arası uyum düzeyi 0.84 olarak bulunmuştur. Bu oran, literatürde kabul edilen %80'lik eşik değer (Miles ve Huberman, 1994) üzerinde olup, kodlama güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir.

Etik Konular

Araştırma, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Bu kapsamda, verilerin toplanmasından raporlanmasına kadar tüm süreçlerde etik duyarlılık gözetilmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleşmiş; katılımcılara çalışmanın amacı, süreci ve kullanım şekli hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği ve veri mahremiyeti temel alınmış, tüm veriler anonimleştirilerek raporlanmıştır. Araştırma süreci, etik kurallara uygun biçimde yürütülmüş; gerekli izinler Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Tarih: 07.05.2025, Karar No: GO 2025/1415).

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bireysel ve odak grup görüşmeleri, okul öncesi öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile doküman analizi yoluyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgulara ait temalar Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Deneyimlere Yönelik Araştırma Bulguları



Öğretmen Adayları ile Yapılan Bireysel Görüşmeler ve Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler; öğretmen adaylarının TYMM'ye yönelik algıları, model öğrenme sürecinde yaşanan deneyimler ve kullanılan stratejiler, modelin sınıf içi uygulamalara yansımaları, modeli uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar, kişisel gelişim ve öz-değerlendirme ile programın uygulanabilirliğine yönelik görüşler ve öneriler olmak üzere altı tema altında sunulmuştur. Bulgular önce ayrı ayrı analiz edilmiş, ardından birbirini destekleyici bulgular bütünleştirilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının TYMM'ye Yönelik Algıları

Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının TYMM'ye Yönelik Algıları	Değer Odaklı Yapı	5
	Çocuk Merkezli Yaklaşım	4
	Beceri Temelli Yapı	4
	Karmaşık Bir Model	4
	Programlar arası Bileşenlerin Entegrasyonu	3
	Üst Düzey Becerilerin Soyutluğu	2
	Detayların Eksikliği	1

Öğretmen adaylarının çoğu TYMM'yi değer odaklı (n=5), çocuk merkezli (n=4) ve beceri temelli (n=4) bir yaklaşım olarak tanımlamış, bu yönleri modelin güçlü yanları olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin A2 bu konuda "Biraz daha çocuğun yaratıcılığını geliştirmeye yönelik, daha çok çocuk odaklı bir program." ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte modelin yapısını karmaşık (n=4) bulduklarını ve bazı göstergelerin yeterince açık olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin A10 bu durumu "Model çok karmaşık. İlk başta anlamak çok zor ama etkinlik planı yazdıkça modeli anlamaya ve uygulamaya başladım." şeklinde aktarmıştır. Bazı katılımcılar, modeldeki üst düzey becerilerin (n=2) okul öncesi düzeye göre soyut kaldığını ve uygulamada zorlandıklarını belirtirlerken diğerleri ise programlar arası bileşenlerin (n=3) entegrasyonunu olumlu bulduklarını ancak bu bileşenlerin yeterince açıklanmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin A9 bu durumu "Programda sentez becerisi gibi üst bilişsel beceriler var. Bunun da beş yaşındaki çocuklar için çok zorlayıcı olduğunu düşünüyorum." şeklinde açıklamıştır. Ayrıca göstergeler ve uygulama kılavuzlarında detayların eksik kaldığı (n=1) da öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4.*Modeli Öğrenme Sürecinde Yaşanılan Deneyimler ve Kullanılan Stratejiler*

Tema	Alt Tema	Kod	n
Modeli Öğrenme Sürecinde Yaşanılan Deneyimler ve Kullanılan Stratejiler	Yaşanılan Deneyimler	Modeli Öğrenme ve Uygulama Sürecinde Zorluklar	6
		Yetersiz Rehberlik Alma	4
	Kullanılan Stratejiler	Bireysel Öğrenme Stratejileri	4
		Araştırma	4
		Doküman İnceleme	3

Öğretmen adaylarının çoğu modeli öğrenme ve uygulama sürecinde zorluklar (n=6) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin A1 bunu “İlk başlarda öğrenmek ve etkinliklerime uygulamak aşırı zor oldu benim için.” şeklinde ifade etmiştir. Adaylar özellikle yetersiz rehberlik (n=4) nedeniyle modelin uygulama detaylarını kendi başlarına çözmek zorunda kaldıklarını belirtirlerken bu süreçte; bireysel öğrenme stratejileri (n=4) ve doküman inceleme (n=3), araştırma (n=4) gibi yöntemlerle ilerlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. A5 “Buna yönelik bir eğitim almadığım için yaptıklarımdan, etkinliklerin doğruluğundan emin olamıyordum. Zamanla kendi kendime öğrendim.” ifadesiyle bu durumu açıklamıştır.

Tablo 5.*Modelin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması*

Tema	Alt Tema	Kod	n
Modelin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması	Kullanılan Yöntem ve Stratejiler	Oyun Temelli Etkinlikler	4
		Dil Etkinlikleri	3
		İşbirlikli Öğrenme	3
		Soru-Cevap Tekniği	3
	Daha Çok Yer Verilen Alan Becerileri	Türkçe	7
		Sanat	6
		Sosyal	2
		Matematik	1
	Daha Çok Yer Verilen Değerler	Saygı	5
		Yardıms severlik/ Sevgi/ Temizlik	3
		Sorumluluk	2
		Sosyal Eğilimler	2
		Entelektüel Eğilimler	2

Öğretmen adayları sınıf içi uygulamalarda oyun temelli etkinlikler (n=4) ve dil etkinlikleri (n=3) ile işbirlikli öğrenme (n=3) ve soru-cevap (n=3) tekniklerini sıklıkla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin A10 “Teorik bilgi ağırlıklı gitmekten ziyade daha kolay ve basit oyunlarla strateji geliştirdim.” ifadesini kullanmıştır. Adaylarla yapılan görüşmelerde, daha çok yer verilen alan becerileri arasında Türkçe (n=7) ve Sanat (n=6) öne çıkarken, Sosyal (n=2) ve Matematik

(n=1) alanlarına daha az yer verildiği belirlenmiştir. Örneğin A7 bu durumu “Sınıftaki çok kültürlülük nedeniyle Türkçe-dil etkinliklerine sıkça yer verdim.” şeklinde açıklarken A8 ise “Daha çok sanat becerilerine yer verdim. Çünkü çocukların bu beceride eksikleri olduğunu fark ettim.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalarında daha çok yer verdikleri değerler arasında ise saygı (n=5), sosyal eğilimler (n=2) ve entelektüel eğilimler (n=2) gibi değer ve eğilimlerin kazanım hedeflerine yansıtıldığı söylenmiştir. Bu konuya ilişkin A9 “En çok ön plana çıkarmaya çalıştığım değer saygı oldu. Çünkü sınıf içinde birbirlerine saygı duyarak hareket ederlerse uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilirler.” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 6.

Modeli Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Kod	n
Modeli Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Kısıtlı Zaman ve Okul Fiziki Şartlarının Uygunsuzluğu	4
	Kalabalık Sınıflarda Uygulama Zorluğu	3
	Geçişler	1
	Planlama ile uygulama tutarsızlığı	1

Modeli uygulama sürecinde katılımcılar, çocuk merkezli yaklaşımı benimsediklerini ve bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak kalabalık sınıflarda bu yaklaşımı uygulamanın zor olduğunu (n=3), geçişlerde düzen sağlamakta zorlandıklarını (n=1) ve kısıtlı zaman ile okul şartlarının (n=4) süreci olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. A9’un kullandığı “Sınıfta çocuk sayısı fazla olduğundan çok da öğrenci merkezli kalamıyorsun... çok da uygulanamıyor öğrenci merkezli kısmı.” ifadesi bu durumu örneklemektedir. Bu konu hakkında A10 ise “Programda her şey dört dörtlük ama uygulanınca o farklılaştırma olmuyor, zenginleştirme çok az yapıyoruz yani.” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca, planlama ile uygulama arasında fark olduğu (n=1) da dile getirilmiştir. Örneğin A5 bu durumu “Öğrenme sürecini yazarken en zor kısım orası oldu. Çünkü gerçekten Maarif Modeli detaylı bir şekilde bilmen gerekiyor. Özellikle geçişler olsun. O yüzden öğrenme süreçleri daha zorlayıcı diyebilirim.” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 7.

Kişisel Gelişim ve Öz-Değerlendirme

Tema	Kod	n
Kişisel Gelişim ve Öz-Değerlendirme	Teoriyi Uygulamaya Koyma Zorluğu	6
	Zamanla Gelişim Gösterme	5
	Çocuk Merkezli Yaklaşımı İyi Uygulama	4
	Mesleki Gelişim Fırsatı Olarak Görme	3

Adaylar sürecin başında teorik bilgileri uygulamaya koymakta zorluk yaşadıklarını (n=6) ifade etmiş, ancak zamanla gelişim gösterdiklerini (n=5) ve çocuk merkezli yaklaşımı iyi uygulayabildiklerini düşündüklerini (n=4) belirtmişlerdir. Örneğin A12 şu şekilde ifade etmiştir;

“Uygulamada hiçbir sıkıntı yaşamıyorum. Uygulama sürecinde bir sıkıntı olmuyor gerçekten, öğrenme sürecini yazarken sıkıntı oluyor. Oranın da bizim eksikliğimiz olduğunu düşünüyorum.” Buna ek olarak bu süreci mesleki gelişim fırsatı olarak gördüklerini belirten katılımcılar da olmuştur (n=3). Örneğin A5 bu konuda “Modelin getirdiği yeni yaklaşımlar ve beklentiler, kendi mesleki gelişimim için sürekli öğrenme ve araştırma ihtiyacımı artırdı.” demiştir.

Tablo 8.

Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşler ve Öneriler

Tema	Kod	n
Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşler ve Öneriler	Uygulanabilir ve Etkili	5
	Uygulanabilir ve Etkili Değil	4
	Uygun Fiziki Koşulların Sağlanması	3
	Belge Yükünün Hafifletilmesi	3
	Model Hakkında Bilgilendirmeler Yapılması	2
	Modelin Sadeleştirilmesi	1

Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının bir kısmı TYMM’yi uygulanabilir ve etkili bulduklarını (n=5), bir kısmı ise mevcut şartlarda uygulanabilir olmadığını düşündüklerini belirtmiştir (n=4). Örneğin, A12 görüşünü “Bence uygulanabilir, ben memnunum. Gayet iyi bence ama sadece program olarak zor ama gerçekten uygulanabilir, ben destekliyorum.” şeklinde dile getirirken A10 “Şu an mevcut iki program da kullanıldığı için etkili olduğunu düşünmüyorum.” ifadesini kullanmıştır. Yapılan odak grup görüşmesinde model uygulamasının verimli olabilmesi için sınıflarda uygun fiziki koşulların sağlanması (n=3) ve belge yükünün hafifletilmesi (n=3) önerilmiştir. A8’in kullandığı “Bence belge yükünün hafifletilmesi lazım. Hani birçok şeyi formaliteden değil de gerçekten çocukları düşünerek ve zamanı iyice değerlendirebilmemiz için bir şeyler yapmamız lazım.” ifadesi katılımcıların bu konudaki görüşlerine örnek teşkil etmektedir. E5 ise bu konuda “Bence okuldaki materyallerin de değişmesi gerekiyor Maarif sistemine göre.” ifadesini kullanmıştır. Öğretmen adayları bunlara ek olarak model hakkında bilgilendirmeler yapılarak (n=2) modelin sadeleştirilmesi (n=1) gerektiğine değinmişlerdir. Örneğin A8 “Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Maarif Modeli hakkında kapsamlı bir bilgilendirmeye ihtiyaçları var.” şeklinde ifade ederken A10 ise modelin sadeleştirilmesi hakkındaki düşüncesini “Model biraz daha sadeleştirilirse daha anlaşılabilir ve somut hale geleceğini düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenleri ile Yapılan Bireysel Görüşmelere İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının mesleki becerileri, öğretmen adaylarının planlama becerileri, öğretmen adaylarının uygulama becerileri, öğretmen rehberliği ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreçlerini geliştirmeye yönelik öneriler olmak üzere beş tema altında sunulmuştur.

Tablo 9.*Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerileri*

Tema	Alt Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerileri	Güçlü Yönler	Türkçe Dil Etkinlikleri Uygulama	3
		Çocuk Merkezli Olma	2
		Matematik/Drama Etkinlikleri Uygulama	2
	Gelişime Açık Yönler	Sınıf Yönetimi ve Geçişler	2
		Değerlendirme Süreçleri	1
		Model Hakimiyeti	1

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu, öğretmen adaylarının Türkçe dil etkinliklerini uygulama (n=3), çocuk merkezli bir yaklaşıma sahip olma (n=2) ve matematik/drama etkinliklerini uygulama (n=2) konularında yeterli olduklarını ve bu yönlerinin mesleki açıdan güçlü olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö2, “Öğrenci merkezli olması ve yaparak-yaşayarak öğrenme temelli olması.” ifadesiyle adayların özellikle çocuk merkezli uygulamalardaki yeterliklerini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenler, adayların mesleki becerilerinin; sınıf yönetimi ve geçişler (n=2), değerlendirme süreçlerini planlama ve uygulama (n=1) ile TYMM’ye ilişkin model hakimiyeti (n=1) konularında gelişime açık olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ö3 bu durumu, “Bence sınıf yönetimi ve geçişler... Biraz daha yeni yeni geçişlerde, soru cevaplarda, değerlendirmelerde daha iyi oluyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 10.*Öğretmen Adaylarının Planlama Becerileri*

Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının Planlama Becerileri	Yeterli	5
	Eksik	1

Öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmen adaylarının hazırladıkları planların TYMM ile örtüştüğünü ve bu konuda yeterli olduklarını (n=5) belirtmiştir. Ö6, bu durumu “Örtüşüyor. Örtüşmeyen bir durum yok... Ben yeterli buluyorum. Çocuklarla iletişimleri iyi olduğu için daha iyi oluyor etkinlikleri.” şeklinde ifade ederek planların program hedefleriyle uyumlu olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 11.*Öğretmen Adaylarının Uygulama Becerileri*

Tema	Alt Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının Uygulama Becerileri	Güçlü Yönler	Çocuğu Merkez Alma	5
		Olumlu/Yeterli	4
		Oyun Temelli Yaklaşımın Kullanımı	1
	Gelişime Açık Yönler	Sınıf Hakimiyeti	4
		Modele Uygun Plan Hazırlama	4
		Değerlendirme	1

Öğretmenler adayların uygulama süreçlerini genel olarak olumlu ve yeterli (n=4) olarak değerlendirmiş; modeli uygularken de özellikle çocuğu merkeze alma konusunda başarılı olduklarını (n=5) dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, adayların sınıf hakimiyeti (n=4) ve modele uygun plan hazırlama (n=4) konularında gelişime ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö6, “Planlarını çocukları merkeze alarak hazırlayıp uyguluyorlar... Daha çok sınıf hakimiyetinde sorun yaşıyorlar.” derken, Ö3 “Maarif Modeli’nde şu an teorik tüm kavramlar değiştiği için... Adaylar da planı hazırlarken neyin ne olduğunu, neyi hangi başlık altında alacağını, hangi becerinin hangi etkinliğe hitap ettiğini tam oturtamadı hala. Bunu oturtamadık çocuklarda, keza ben bile oturtamadım o yüzden adaylara da bir şey diyemem.” diyerek sürecin karmaşıklığına dikkat çekmiştir.

Tablo 12.*Öğretmen Rehberliği*

Tema	Kod	n
Öğretmen Rehberliği	Sınıf Hakimiyeti ve Yönetimi	3
	Planlama ve Hazırlık	3
	Uygulama ve Geçişler	3

Okul öncesi öğretmenlerine, öğretmen adaylarına uygulama sürecinde daha çok hangi konularda rehberlik edip yön gösterdiklerine ilişkin sorulan sorulardan alınan cevaplarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarına daha çok sınıf hakimiyeti ve yönetimi (n=3) konusunda rehberlik ettikleri görülmüştür. Örneğin, Ö2 “Sınıf yönetimi ve uygulamayı öğrenci merkezli hazırlama konularında rehberlik ediyorum.” ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, uygulama ve geçişler (n=3) ile planlama ve hazırlık (n=3) konularında da öğretmen adaylarına yönlendirmelerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö5 bu konuda “Kazanımları verdiğim için zaten yönlendirmeleri ben yapıyorum. Eksikleri varsa plan uygulamasından önce tamamlıyoruz. Eksik kısımları yönlendirmelerle tamamlıyoruz yani.” demiştir.

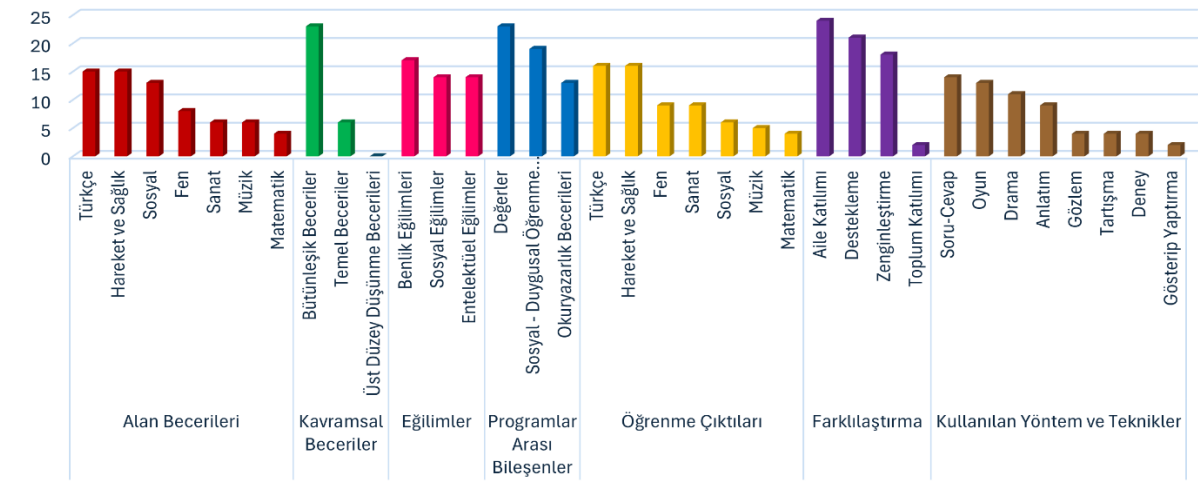
Tablo 13.*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler*

Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler	Uygulamalı Eğitimler Artırılmalı ve Eğitim Kalitesi İyileştirilmeli	6
	Sınıf Yönetimi Becerileri Geliştirilmeli	4
	Teorik Alan Bilgileri İyileştirilmeli	3
	Çocuk Merkezli Etkinlik Planlama ve Uygulama Becerileri İyileştirilmeli	2

Öğretmenlerin tamamı, öğretmen adaylarının uygulama becerilerinin geliştirilmesi için uygulamalı eğitimlerin artırılması ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesi gerektiğini (n=6) vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik destek sağlanması gerektiği (n=4) de belirtilmiştir. Örneğin Ö3, “Daha fazla eğitim almalılar bence... Ek olarak bir de verilen eğitimlerin anlatım şeklinde değil, uygulamalı olması gerekli.” ifadesini kullanarak eğitimin uygulamalı kısmının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö5 ise “Uygulama saatleri artırılabilir. Çünkü onlar için de ilk dönem zaten çocukları tanımakla geçiyor. Keşke sınıfta daha çok vakit geçirebilseler.” diyerek okul ortamında geçirilen sürenin artırılmasının önemine değinmiştir. Ö2 ise “Sınıf hakimiyeti ve etkinlikleri öğrenci merkezli uyarlama, uygulama konularında.” zorlanabileceklerini ifade ederek, “Daha kapsamlı bir eğitim verilebilir.” önerisinde bulunmuştur.

Öğretmen Adaylarının Günlük Planlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretmenlik uygulaması planları (n=24) doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve TYMM bileşenlerine ne kadar yer verdikleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Şekil 2*Öğretmen Adaylarının Hazırlamış Oldukları Günlük Planların İncelemesi*

Adayların hazırladıkları planlarda, alan becerileri açısından en çok Türkçe (n=15) ile Hareket ve Sağlık (n=15) etkinliklerine yer verdiği görülmüştür. Bu alanları sırasıyla Sosyal (n=13), Fen (n=8), Sanat (n=6) ve Müzik (n=6) alanları takip ederken planlarda en az yer verilen alan becerisinin Matematik (n=4) olduğu görülmüştür. Kavramsal beceriler alt teması altında, öğretmen adaylarının planlarında en sık bütünleşik becerileri (n=23) ele aldıkları görülmüştür. İncelenen planlarda adayların temel becerileri (n=6) daha az ele aldıkları görülürken, üst düzey düşünme becerilerine ise hiç yer vermedikleri dikkat çekmektedir. Eğilimler kapsamında benlik eğilimleri (n=17) planlarda en çok öne çıkan alan olmuştur. Bunu sosyal (n=14) ve entelektüel (n=14) eğilimler takip etmiştir.

Programlar arası bileşenler açısından bakıldığında, değerler eğitimi (n=24) incelenen planların tamamında yer verildiği dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları hazırladıkları planlarda sosyal-duygusal öğrenme becerileri (n=19) ve okuryazarlık becerilerine ise (n=13) daha az yer vermişlerdir. Öğrenme çıktıları incelendiğinde de yine Türkçe (n=16) ile Hareket ve Sağlık (n=16) alanlarının öne çıktığı görülürken bunu sırasıyla Fen (n=9), Sanat (n=9), Sosyal (n=6), Müzik (n=5) ve Matematik (n=4) alanları izlemiştir. Adayların hazırladıkları planların tamamında, farklılaştırma uygulamaları içerisinde aile katılımı (n=24) çalışmaları planladıkları görülürken toplum katılımı (n=2) ise sınırlı düzeyde yer almıştır. Destekleme (n=21) ve zenginleştirme (n=18) bölümlerine ise planların büyük bir kısmında rastlanmıştır. Kullanılan yöntem ve teknikler arasında en fazla yer verilenlerin soru-cevap (n=14), oyun (n=13), drama (n=11) ve anlatım (n=9) olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında deney (n=4), gözlem (n=4), tartışma (n=4) ve gösterip yaptırma (n=2) gibi tekniklere ise sınırlı sayıda planda yer verildiği görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun TYMM'yi çocuk merkezli, değer odaklı ve beceri temelli bir yaklaşım olarak algıladığını göstermektedir. Bu durum, modelin pedagojik hedeflerinin adaylar tarafından olumlu karşılandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, programın kavramsal yapısını karmaşık bulmuş ve özellikle üst düzey becerilerin okul öncesi için soyut kaldığını dile getirmiştir. Örneğin bir katılımcı, *“Programda sentez becerisi gibi üst bilişsel beceriler var. Bunun da beş yaşındaki çocuklar için çok zorlayıcı olduğunu düşünüyorum.”* sözleriyle bu durumu somutlaştırmıştır. Literatürde de benzer bulgular yer almakta; Berk ve Özer (2024), TYMM'nin teorik çerçevesinin olumlu görünmesine rağmen program mantığı açısından karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Posner (2004) ise eğitimcilerin programın temel dayanaklarını yeterince kavrayamadıkları durumlarda, en nitelikli programların dahi sınıf pratiğine etkili biçimde yansıtılamadığını vurgulamaktadır. Spillane ve diğerleri (2002), eğitim reformlarının başarısızlığının çoğu zaman uygulayıcıların isteksizliğinden değil, reformun talep ettiği derin kavramsal değişimin karmaşıklığından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu bağlamdan, adayların TYMM'deki becerileri soyut bulması, model ile sınıf içi uygulama arasındaki mesafenin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Mevcut çalışmada adayların bu güçlükleri aşmak için bireysel öğrenme stratejileri geliştirerek süreci anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu bulgu, Karataş'ın (2024) TYMM'nin masa başı planlamalara dayalı olduğu ve uygulayıcılar açısından yeterince anlaşılır bulunmadığı yönündeki eleştirisini desteklemekle birlikte, uluslararası alanyazında öğretmenlerin reformları anlamlandırma süreciyle de paralellik göstermektedir. Ketelaar ve

arkadaşları (2012), öğretmenlerin dışarıdan gelen yenilikleri, kendi mevcut inanç sistemleri ve pratik bilgileriyle harmanlayarak uyguladıklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla adayların yaşadığı zorluk, sadece yerel bir müfredat sorunu değil, yeniliklerin içselleştirilmesi sürecinin doğal bir parçasıdır. Bu bağlamda uluslararası alanyazın da öğretmen yetiştirme süreçlerinde yalnızca bilgi aktarmaya dayalı geleneksel yaklaşımların yetersiz olduğunu, uygulamalı öğrenme deneyimlerinin ise adayların pedagojik yeterliklerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Ball ve Forzani, 2009; Darling-Hammond, 2006).

Bulgular, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının özellikle TYMM'nin çocuk merkezli yaklaşımını uygulamada kendilerini yeterli gördüklerini, ancak bir kısmının kalabalık sınıflar ve zaman sınırlılıkları nedeniyle bu yaklaşımı sürdürmekte zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki tutarsızlığı inceleyen uluslararası çalışmalarla (Fang, 1996; Phipps ve Borg, 2009) paralellik göstermektedir. Alanyazında “bağlamsal kısıtlılıklar” olarak tanımlanan bu faktörler, öğretmen adaylarının idealist inançlarını bastırmalarına ve sınıf kontrolünü önceleyen otoriter yöntemlere yönelmelerine neden olmaktadır. Nitekim Ceylan (2025) öğretmenlerin sınıf mevcutları ve zaman kısıtlılığı gibi etkenler nedeniyle programın öğrenme çıktılarının uygulanmasında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtirken, Zengin (2010) ise kalabalık sınıfların ve yetersiz ders saatlerinin kazanımların gerçekleştirilmesini güçleştirdiğini vurgulamaktadır. Pillen ve arkadaşları (2013) ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı bu profesyonel kimlik gerilimlerinin, onların pedagojik gelişimini doğrudan etkilediğini söylemektedir.

Benzer şekilde adayların planlama ile uygulama arasında farklılıklar yaşadıklarını ve öğrenme süreçlerinin yazımı ile kodlama aşamalarını zorlayıcı bulduklarını belirtmeleri, teori ile pratik arasındaki kopukluğa işaret etmektedir. Benzer şekilde Taş ve diğerleri (2024), bir programın teorik açıdan ne kadar kapsamlı olursa olsun, öğretmenler tarafından anlaşılır ve uygulanabilir hale getirilmediği sürece sahada etkili olamayacağını vurgulamaktadır. Ornstein ve Hunkins'in (2018) belirttiği gibi, program geliştiriciler sıklıkla teoriye, öğretmenler ise uygulamaya ağırlık vermekte; bu durum planlanan program ile sınıfta uygulanan program arasında boşluklar doğurmaktadır. Mevcut çalışmada adayların rehberlik eksikliği nedeniyle süreci kendi bireysel stratejileriyle çözmeye çalışmaları, program okuryazarlığı eksikliğinin sahadaki somut bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Küçüktepe (2013) de öğretmenlerin sınıf içi ihtiyaçlarının karşılanmasında program okuryazarlığının öncelikli bir yeterlik alanı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinde, TYMM'nin kuramsal boyutu ile uygulama hedefleri arasındaki bağın güçlendirilmesi ve adaylara daha sistematik rehberlik sağlanması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında en çok oyun temelli etkinliklere yöneldikleri ve özellikle Türkçe alan becerilerine ağırlık verdikleri görülmüştür. Örneğin bir katılımcı *“Sınıftaki çok kültürlülük nedeniyle Türkçe-dil etkinliklerine sıkça yer verdim.”* ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir. Bu bulgu, çok kültürlü sınıf ortamlarında dil etkinliklerine ağırlık verilmesinin pedagojik bir gereklilik olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir (García ve Kleifgen, 2020). Benzer şekilde Khalil ve diğerleri (2022), öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye pedagojik değer verdiklerini ancak uygulamada bilgi, beceri ve çevresel koşullar açısından çeşitli sınırlılıklarla karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, adayların planlarında üst düzey düşünme becerilerine hiç yer vermemesi ve matematik alanının en az tercih edilen alan olması dikkat çekmektedir. Adayların üst düzey bilişsel becerileri soyut bulmaları nedeniyle planlarına dahil etmemeleri, gelişim açısından anlaşılabilir olsa da

TYMM'nin amaçladığı öğrenme çıktıların uygulanmada tam olarak yansımadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının uygulamalarda çoğunlukla soru-cevap ve anlatım gibi geleneksel yöntemlere yöneldiği, oyun ve drama tekniklerini ise sınırlı olarak kullandıkları görölmektedir. Fuller'in (1969) öğretmenliğin erken evrelerinde öğretmen adaylarının belirsizlik karşısında öğretim sürecini daha fazla kontrol altında tutma eğiliminde olduklarına ilişkin değerlendirmeleri, adayların yeni bir program bağlamında daha öngörülebilir ve alışık oldukları yöntemleri tercih etmelerini açıklayıcı niteliktedir. Bu durum, O'Donnell'in (2008) uygulamaya aktarılan öğretim yaklaşımlarının programın öngördüğü pedagojik çerçeveye her zaman tam uyum göstermeyebileceğine ilişkin tartışmalarıyla birlikte ele alındığında, TYMM'nin yapılandırmacı yaklaşımının sınıf içi uygulamalara sınırlı ölçüde yansıtılabildiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının başvurdukları bu geleneksel yöntemler, TYMM'nin öngördüğü aktif öğrenme yaklaşımıyla kısmen örtüşmekle birlikte, çocukların öğrenme süreçlerinde daha etkin rol üstlenmelerini hedefleyen pedagojik anlayışın uygulamada zayıf kaldığını işaret etmektedir. Oysa TYMM'de de vurgulandığı üzere çağdaş yaklaşımlar, çocuk merkezli öğrenmeyi temel almakta ve çocukların yaratıcılık, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Koç ve Dikici, 2003; Taşdemir ve Altınel, 2024). Nitekim Yıldırım-Taştı ve Yıldırım (2022), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin genellikle düşük düzeyde olduğunu, bilgi aktarımına dayalı yaklaşımların ise bireysel farklılıkları göz ardı edebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının geleneksel yöntemlere yönelimlerinin TYMM'nin öngördüğü öğrenci merkezli öğrenme kültürünün yerleşmesini zorlaştırdığını, bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilerek çağdaş pedagojik yaklaşımlara uyumlarını güçlendirecek uygulamalı eğitim süreçlerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Değerler eğitimi bağlamında, öğretmen adaylarının çoğunlukla "saygı" değerine odaklandıkları, bunun dışında sosyal ve entelektüel eğilimleri de sınıf uygulamalarına yansıtmaya çalıştıkları görölmüştür. Ancak adayların görüşmelerde, değerler ile eğilimleri birbirine karıştırarak ifade etmeleri, modelin temel kavramları arasındaki ayrımı netleştiremediklerini ortaya koymaktadır. Bu tür kavramsal karışıklıklar, öğretmen adaylarının TYMM'yi uygulamaya istekli olduklarını ancak kavramsal bütünlüğü içselleştirmekte zorlandıklarını ve bir dönemlik deneyime rağmen modeli bütüncül olarak kavrayamadıklarını göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, program okuryazarlığı eksikliğinin öğretmen adaylarının teori ve uygulama arasında köprü kurmasını zorlaştırdığı, bu durumun da kavramsal hatalara ve sınıf içi uygulama sorunlarına yol açabileceği vurgulanmaktadır (Barut ve Gündoğdu, 2023; Süral ve Dedebali, 2018). Yıldırım (2011) ise öğretmen adaylarının etkili uygulamalar gerçekleştirebilmesi için öğretmenliğe yönelik kuramsal bilgi temellerinin güçlü olması gerektiğini belirtmektedir.

Programlar arası bileşenler içerisinde sosyal-duygusal öğrenme ve erken okuryazarlık becerilerine görece daha az yer verildiği görölmüştür. Oysa okuryazarlık eğitimi, çocukların akademik ve okul başarılarını şekillendiren temel unsurlardan biridir (Aus ve diğerleri, 2016; Kiuru ve diğerleri, 2012). Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017), öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtirken, ilgili alanyazın öğretmenlerin bu becerilerin desteklenmesinde kritik bir rol üstlendiklerini vurgulamaktadır (Humphries ve diğerleri, 2018; Murano ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte, bu durum kalabalık sınıflar ve materyal eksiklikleriyle de ilişkilendirilebilir. Nitekim yapılan araştırmalar materyal yetersizliğinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Casimiro ve diğerleri,

2025). Dolayısıyla öğretmenlerin güncel bilgi, kaynak ve stratejilerle desteklenmesi; her çocuğun gelişimsel ve duygusal ihtiyaçlarını gözetken kapsayıcı ve duyarlı öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önem taşımaktadır (Özen Uyar ve diğerleri, 2025). Bu noktada, modelin uygulama sürecinde sürdürülebilir ve etkili sonuçlar alınabilmesi için yalnızca bireysel çabalara değil, yapısal koşulların da iyileştirilmesine ihtiyaç vardır. Özellikle sınıf mevcutlarının azaltılması, materyal ve donanım desteğinin sağlanması, belge yükünün hafifletilmesi ve zaman yönetimine yönelik düzenlemeler, modelin çocuk merkezli yapısının sahada karşılık bulabilmesi açısından faydalı olacaktır. Bu nedenle söz konusu düzenlemelerin yalnızca uygulama sürecinde değil, modelin hazırlanma ve uygulamaya konulma aşamalarında da göz önünde bulundurulması, modelin sahada daha işlevsel ve uygulanabilir bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

Uygulama okullarındaki öğretmenler, adayların özellikle çocuk merkezli etkinlikleri planlama ve Türkçe dil etkinliklerini yürütme konusunda yetkin olduklarını, ancak sınıf yönetimi ve planlama süreçlerinde belirgin zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Adayların bu süreçte uygulama öğretmenlerinden aldıkları dönütleri çoğu zaman "yüzeysel" bulduklarını belirtmeleri ise sunulan desteğin niteliğine dair kritik bir soruna işaret etmektedir. Alanyazında öğretmen adaylarının yalnızca alan bilgisine değil, uygulamaya dönük öğretimsel becerilere ihtiyaç duydukları (Grossman ve diğerleri, 2009) ve bu becerilerin ancak planlı rehberlik süreçleriyle gelişebileceği (Öztürk ve Dursun, 2024) vurgulanmaktadır. Adayların yaşadığı bu tatminsizlik, Feiman-Nemser'in (2001) belirttiği gibi mentorluğun sadece duygusal destek veya sınıfı gözlemlemekten ibaret görülmesiyle açıklanabilir. Oysa etkili bir öğretmen eğitimi, mentorluğun pedagojik düşünmeyi geliştiren eğitici bir odak taşımasını gerektirmektedir. Ancak Clarke ve arkadaşları (2014) ile Yazıcı ve Tekerci'nin (2017) de dikkat çektiği üzere, mentorlar yeni reformları kendileri tam olarak içselleştirmeden adaylara rehberlik etmek zorunda kaldıklarında süreç verimsizleşmektedir. Dolayısıyla TYMM'nin başarısı için sadece adayların değil, onlara rehberlik eden öğretmenlerin de donanımlı hale getirileceği eş zamanlı ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır.

Adayların hazırladıkları planların tamamında aile katılımının yer alması, buna karşın toplum katılımının sınırlı kalması dikkat çekmektedir. Bu bulgu, adayların katılımı çoğunlukla aile odaklı düşündüklerini ancak toplumsal boyutu göz ardı ettiklerini göstermektedir. Alanyazın, aile ve toplum katılımının birlikte ele alınmasının daha güçlü çıktılar doğurduğunu vurgulamaktadır (Maier ve diğerleri, 2017). Singh (2023), toplum katılımının daha fazla kaynak ve destek sunarak okul öncesi eğitimin niteliğini artırdığını, farklı kurumlarla kurulacak iş birliklerinin öğrenme ortamlarını zenginleştirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, planlarında toplum katılımına daha fazla yer vererek çocuklara okul dışı öğrenme fırsatları sunmaları, programın kapsamlılığını ve etkililiğini artıracaktır.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının TYMM'ye ilişkin değerlendirmelerinin farklılaştığını göstermektedir. Adayların bir kısmı modeli çocuk merkezli ve değer odaklı yönleriyle uygulanabilir bulurken, diğerleri göstergelerin karmaşıklığı, belge yükü ve mevcut koşullar nedeniyle uygulamanın güç olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde, uygulama öğretmenleri de modelin bütüncül yaklaşımını olumlu karşılarken; sınıf mevcutları, materyal eksiklikleri ve zaman sınırlılıkları gibi yapısal sorunların modelin etkili biçimde uygulanmasını engellediğini vurgulamışlardır. Bu durum, modelin yalnızca içerik açısından değil, aynı zamanda uygulama boyutunda da sadeleştirilmiş ve destekleyici yapılarla güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için, geliştirilen politikaların yalnızca teorik düzeyde kalmaması, sahada nasıl uygulanacağını da ayrıntılı

biçimde planlanması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2024). Dolayısıyla hem adayların hem de uygulama öğretmenlerinin değerdendirmeleri, TYMM'nin etkinliğinin artırılabilmesi için politik düzeyde geliştirilen programların sahadaki koşullarla uyumlu hale getirilmesi ve bu süreçte sistemli bir destek mekanizmasının oluşturulması gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde TYMM'yi anlamlandırma ve sınıf pratiğine aktarma çabalarının, modelin teorik yapısı ile uygulama koşulları arasındaki uyumsuzluklar nedeniyle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu durum, uygulamanın niteliğini artırmak için genel iyileştirmelerden ziyade, kuramsal bilgi ile sahadaki karmaşık gerçeğliği bütünleştiren özgün destek mekanizmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına dayanarak öğretmen adaylarının TYMM'yi idealize edilmiş koşullarda değil, mevcut kısıtlılıklarda (zaman, materyal, kalabalık sınıf vb.) dahi uygulayabilmeleri için bağlamsal uyarlama ve sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılması önerilmektedir. Bu amaçla teorik eğitimler; modelin sahadaki zorluklarına çözüm üreten vaka analizi senaryoları, adayların anlık başvurabileceği dijital mikro-rehberler ve iyi uygulama örnekleri ile zenginleştirilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin rehberliği ise genel bir gözlemcilikten çıkarılıp, TYMM'nin planlama ve uygulama aşamalarına özgü kriterler içeren yapılandırılmış geri bildirim protokolleri ve model odaklı mentorluk eğitimleriyle daha teknik ve işlevsel bir yapıya kavuşturulabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi, plan hazırlama ve etkinlik uygulama gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalı derslerin sayısının artırılması; modelin çocuk merkezli yapısının sahada etkili biçimde uygulanabilmesi için ise sınıf mevcutlarının azaltılması, materyal eksikliklerinin giderilmesi, zaman yönetimi olanaklarının iyileştirilmesi, danışman desteğinin güçlendirilmesi ve eğitim programlarının bu etkenler dikkate alınarak yeniden tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca teori ile pratiğin uyumunu güçlendirmek için akademisyenler, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının katılımıyla gerçeğleştirilecek atölye çalışmaları, soru-cevap oturumları ve rehberlik etkinliklerinin öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini artırabileceği öngörülmektedir. Gelecek araştırmalarda çok merkezli örnekleme yaklaşımıyla farklı üniversiteler ve uygulama okullarından veri toplanarak modelin farklı bağlamlardaki uygulanış biçimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi; karma yöntemli çalışmalarla farklı paydaşların görüşlerinin karşılaştırılması ve boylamsal desenle öğretmen adaylarının modele ilişkin algılarındaki değişimin izlenmesi önerilmektedir. Sonuç olarak bu araştırma, yeni eğitim modelinin (TYMM) hayata geçirilme sürecinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm yollarını somut verilerle görünür kılarak, öğretmen yetiştirme sisteminin güncellenmesi adına politika yapıcılara ve uygulayıcılara yol gösterici bir temel sunmaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın yürütülmesinde giriş, yöntem, sonuç ve tartışmanın yazımı ve genel revizyon işlemlerinde birinci yazar %60, giriş, yöntem, verilerin toplanması ve bulguların yazımı için ikinci yazar %40 katkı sağlamıştır.

Teşekkür Beyanı

Araştırmanın gerçeğleşmesinde destek olan okul müdürlerine, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın herhangi bir aşamasında kişi, kurum ve kuruluşlar ile bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Akgül, P. ve Aydoğan, Y. (2024). Öğretmenlik uygulaması dersinin okul öncesi öğretmen adayları ve uygulama okuluna katkılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2281-2308. <https://doi.org/10.17152/gefad.1442678>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, (99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Arabacıoğlu, B., ve Taner Derman, M. (2024). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamları: Öğretmenlerin uygulamaları ve karşılaşılan zorluklar. E. Yılmaz İlter ve N. Yıldız (Ed.), *III. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK-2024) Tam Metin Kitabı* (s. 174-188) içinde.
- Aslan-Altan, B. (2021). Uzaktan eğitimde yeni serüven: Çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 753-766. <https://doi.org/10.21666/muefd.975495>
- Aus, K., Jögi, A. L., Poom-Valickis, K., Eisenschmidt, E. & Kikas, E. (2016). Associations of newly qualified teachers' beliefs with classroom management practices and approaches to instruction over one school year. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 28–45. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251897>
- Autry, M. M., Lee, J. & Fox, J. (2009). Developing a data-driven assessment for early childhood candidates. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 138-149. <https://doi.org/10.1080/10901020902885695>
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Barnes, R. (2010). *Cooperating teacher effectiveness as perceived by student teachers and cooperating teachers in Ohio agricultural education* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ohio State University, ABD.
- Barut, C. ve Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1213781>
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim online*, 8(2), 439-456.
- Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Bekiroğlu, D. ve Ütkür Güllühan, N. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı: Karşılaştırmalı bir analiz. *ISARC International Science and Art Research Center*, 577-590.
- Berk, Ş., ve Özer, B. (2024). “Türkiye yüzyılı” maarif modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Journal of History School*, 73, 3241-3256. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177>
- Bostan, B. P., ve Yılmaz Bolat, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı Türkçe alan becerilerinin incelenmesi. *8th International Symposium of Education and Values (ISOEVA), Full Texts Bildiri Tam Metinleri Kitabı* (s. 69-74) içinde. Korint Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Can, T. ve Keleş, Ş. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Bezgek yabancılar Türkçe öğretimi dergisi*, 3(4), 309-323. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1589940>
- Carney, S. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. *Comparative Education*, 58(4), 568–569. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2102326>
- Casimiro, G.D., Panapanaan, R.M., DelaPeña, V., Tamayo, L.M. & Bezar, R. (2025). Teachers' Resources in Early Childhood Education: Challenges and Strategies. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 34(2), 191-203. <https://doi.org/10.70838/pemj.340205>
- Ceylan, T. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli dkab öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 63(1), 55-70. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of educational research*, 84(2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (5th ed.)*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1-1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Esen-Aygün, H., ve Şahin-Taşkın, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L. & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and teacher education*, 21(6), 717-727. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.002>
- Fakülte-Okul İşbirliği. (1998). *YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1177/016146810110300601>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226. <https://doi.org/10.3102/0002831200600220>

- García, O. & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading research quarterly*, 55(4), 553-571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- Gargiulo, R. M. & Bouck, E. C. (2017). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality (6th ed.)*. SAGE Publications.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, 22(2), 129-145. <https://doi.org/10.3102/01623737022002129>
- Gök, T. ve Sılay, İ. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 96-115.
- Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Humphries, M. L., Williams, B. V., & May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, 34(2), 157-179. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1425790>
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma-yazma eğitimi programının türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe dersini planlama ve uygulama sürecine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 745-759. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4977>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kayange, J.J. & Msiska, M. (2016). Teacher education in China: training teachers for the 21st century. *The online journal of new horizons in education-october*, 6(4), 204-210.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and teacher education*, 28(2), 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Khalil, N., Aljanazrah, A., Hamed, G., & Murtagh, E. (2022). Exploring teacher educators' perspectives of play-based learning: A mixed method approach. *Education Sciences*, 12(2), 95. <https://doi.org/10.3390/educsci12020095>
- Kırkıç, K. A. (2022). Yenilikçi okulların geleceği. K.A. Kırkıç (Ed.). *Yenilikçi okullarda öğrenme ve öğretim* (s.325-347) içinde. Efe Akademi.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Niemi, P., ... & Nurmi, J. E. (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology*, 50(6), 799-823. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.07.001>
- Koç, M., ve Dikici, H. (2003). Eğitimde dramının bir yöntem olarak kullanılması. *İlköğretim Online*, 2(1).
- Kökçü, Y. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8835>
- Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 26-43

- Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). Community Schools as an Effective School Improvement Strategy: A Review of the Evidence. *Learning Policy Institute*.
- MEB (2024, Ağustos 17). Türkiye yüzyılı maarif modeli'ne ilişkin genelge yayımlandı. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeline-iliskin-genelge-yayimlandi/haber/34511/tr>
- MEB (2025). <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis> adresinden 27 Mart 2025 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed., 3. basımdan çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770. <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>
- Murano, D., Sawyer, J. E., ve Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of educational research*, 78(1), 33-84. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- Oğuz, A. (2012). Program geliştirme ve öğretim dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 845-986
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues (7th ed.)*. Pearson Education.
- Özen Uyar, R., Aslan, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2025). Enhancing preschool teachers' capacity to support children's social emotional learning in Turkey. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2478126>
- Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Öztürk, A. ve Dursun, F. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 55-77. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1493579>
- Öztürk, Y., Gangal, M. ve Beşken Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224-238. <https://doi.org/10.17556/jef.03025>
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research ve Evaluation Methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, SAGE Publications.

- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A. & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European journal of teacher education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 105(9), 1623-1640. <https://doi.org/10.1177/016146810310500906> (Original work published 2003).
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Segall, W. E. & Wilson, A. V. (2004). *Introduction to education: Teaching in a diverse society*. Rowman ve Littlefield.
- Singh, M. K. (2023). Family and community engagement in early childhood education. B. Sahu ve M. K. Singh (Ed.), *Preschool education and an integrated preschool curriculum* (s. 10–18) içinde. Dominant Publishers ve Distributors Pvt Ltd.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/0034654307200338>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Spodek, B. & Saracho, N. (2006). Preschool teachers' professional development. B. Spodek ve N. Saracho (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (s.423–439) içinde. Erlbaum.
- Süral, S., ve Dedeşali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde “eğitim programı” kavramı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1301-1315. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330259>
- Taş, Ş., Şentürk, Ş. ve Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının, program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)*, 3(2), 85-99.
- Taşdemir, E. ve Altinel, F. N. (2024). Türkiye'de yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin eğitim alanındaki tarihsel gelişimi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(114), 2888-2896. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14500826>
- Wagler, R. R. (2007). *Assessing the impact of vicarious experiences on preservice elementary science teacher efficacy and preservice elementary teacher efficacy*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Oklahoma State University.

- Yazıcı, Z. ve Tekerci, H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının mentor öğretmen algısı. *Route Educational ve Social Science Journal*, 4(5), 156-166. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.737>
- Yenen, E. T., ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2767-2787. <https://doi.org/10.7884/teke.4325>
- Yıldırım Yakar, Z., Uzun, E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.655590>
- Yıldırım-Taştı, Ö. ve Yıldırım, A. (2022). Critical thinking skills and dispositions of Turkish pre-service teachers: A systematic review of research. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(3), 561-604. <http://doi.org/10.30831/akukeg.1062721>
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 5(44), 5177-5191. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1767>
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim dkab öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160. <https://doi.org/10.17335/suifd.00182>

Extended Abstract

Introduction

Teachers are one of the core components of the education system and directly influence its quality (Kayange & Msiska, 2016; Segall & Wilson, 2004). In particular, the competencies of preschool teachers affect children's academic, social, and emotional development through teacher-child interactions (Penttinen et al., 2020). Teaching practicum is therefore considered a central element of teacher education, allowing candidates to transfer theoretical knowledge into practice and foster professional growth (Barnes, 2010; Karabay, 2013). The Teaching Practicum course, which combines two hours of theory with six hours of practice, offers pre-service teachers hands-on learning opportunities in classroom settings (Dursun & Kuzu, 2008; Göktaş & Şad, 2014). The significance of this course extends beyond individual development, as it also plays a critical role in the effective implementation of curricula (Oğuz, 2012; Wagler, 2007).

Given the dynamic nature of education, teachers are expected to acquire evolving competencies (Yenen & Kılınç, 2018), and teacher education programs have consequently undergone transformation (Aslan Altan, 2021). Recently, Türkiye introduced the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (TYMM), officially launched by the Ministry of National Education in the 2024-2025 academic year. TYMM aims to holistically support students' cognitive, social, emotional, physical, and moral development, integrating national and cultural values with academic learning (MoNE, 2024, 2025). The success of the model is closely tied to teachers' professional competencies (Öztürk et al., 2014; Seferoğlu, 2004). While research has examined the program itself, little is known about how pre-service teachers experience TYMM in practice. This study therefore aims to explore preschool pre-service teachers' experiences with TYMM during their practicum.

Method

This study adopted a basic qualitative research design (Merriam, 2018). The participants consisted of 12 pre-service preschool teachers enrolled at a public university in the Western Mediterranean region of Türkiye during the 2024-2025 academic year, along with six cooperating teachers. The pre-service teachers were selected through criterion sampling, one of the purposive sampling techniques (Büyüköztürk et al., 2016). In addition, 24 lesson plans prepared by the candidates were analyzed.

Data were collected through document analysis, individual interviews, and focus group interviews, enabling triangulation to increase validity and reliability (Creswell, 2015). Four data collection tools developed by the researchers in line with TYMM were used: (a) Individual Interview Form for Preschool Teachers, (b) Individual Interview Form for Pre-service Teachers, (c) Focus Group Interview Form for Pre-service Teachers, and (d) TYMM Lesson Plan Evaluation Form. Data were analyzed through thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) and document analysis. Individual and focus group data were first analyzed separately and then integrated. The 24 lesson plans were evaluated using the TYMM Lesson Plan Evaluation Form.

Findings

The findings were categorized under six themes. Most pre-service teachers described TYMM as child-centered, value-based, and skill-oriented, while some perceived the program as complex and the indicators as insufficient. Higher-order cognitive skills were considered abstract at the preschool level, and lack of guidance made implementation difficult. In classroom practices, candidates favored play-based activities, cooperative learning, question–answer methods, and language activities. Turkish and art skills were emphasized, with respect as the most frequently addressed value. However, crowded classrooms, time constraints, and school conditions hindered implementation. Although candidates initially struggled to apply theory, they reported gradual improvement. Views on the program’s applicability varied: some found it effective, while others viewed it as limited under current conditions. The findings highlighted the need for better physical conditions, reduced paperwork, greater material support, and clearer guidance.

Preschool teachers’ interviews revealed five themes. Teachers noted that candidates were competent in child-centered practices and Turkish language activities but required improvement in classroom management, transitions, assessment, and planning. They evaluated candidates’ practices positively overall and found their plans largely consistent with TYMM. Teachers focused their guidance on classroom control, planning, and implementation. To enhance candidates’ development, they emphasized the need for more practical training, stronger classroom management skills, and expanded school experience opportunities.

Lesson plan analysis showed that Turkish and Health & Movement skills were most frequently addressed, while mathematics received the least attention. Integrated cognitive skills were emphasized, whereas higher-order thinking skills were absent. Self-related dispositions were most common under dispositions, and values were included in all plans. Differentiation was reflected mainly in family involvement, while community involvement was limited. Support and enrichment strategies were common, and frequently used methods included question–answer, play, drama, and direct instruction.

Conclusion and Discussion

Pre-service teachers generally described the TYMM as child-centered, value-oriented, and skill-based. However, some found the program complex and regarded higher-order skills as abstract. This finding is consistent with Berk and Özer’s (2024) observation that the program, although positive, is complex, and with Karataş’s (2024) claim that it is not sufficiently clear for practitioners. The results show that candidates developed individual strategies to make sense of the model, which, as noted in the literature, underlines the importance of practical experiences (Ball & Forzani, 2009; Darling-Hammond, 2006).

Candidates were able to partially implement the child-centered approach but faced difficulties due to large class sizes and time constraints. Similarly, Ceylan (2025) and Zengin (2010) emphasized the negative impact of these factors on learning outcomes. The discrepancies between planning and implementation, as well as the difficulties in writing learning processes, point to a gap between theory and practice. Taş et al. (2024) argued that a program, no matter how comprehensive, cannot be effective unless it is clearly understood by teachers, while Ornstein and Hunkins (2018) highlighted the persistent gaps between theory

and practice. The lack of guidance led candidates to rely on individual strategies, which revealed deficiencies in program literacy. Küçüktepe (2013) also defines program literacy as a fundamental dimension of teacher competence.

In classroom practices, pre-service teachers most frequently focused on play-based activities and Turkish language skills. In multicultural classrooms, the emphasis on language activities is considered a pedagogical necessity (García & Kleifgen, 2020), while play-based learning has been noted as often being implemented under limited conditions (Khalil et al., 2022). However, the absence of higher-order thinking skills and the limited emphasis on mathematics in lesson plans suggest that the intended learning outcomes of TYMM were not fully achieved in practice. Furthermore, the predominant use of question–answer and direct instruction, with limited use of play and drama techniques, reflects shortcomings in realizing a student-centered pedagogy. Although contemporary approaches aim to foster creativity, communication, and critical thinking (Koç & Dikici, 2003; Taşdemir & Altinel, 2024), candidates displayed these competencies at a low level. For this reason, teacher education programs should emphasize more practice-based learning opportunities to enhance alignment with contemporary pedagogical approaches.

In values education, pre-service teachers focused primarily on the value of respect. However, their tendency to confuse values with dispositions indicates that they did not fully grasp the conceptual integrity of TYMM. This demonstrates that deficiencies in program literacy weaken the link between theory and practice (Barut & Gündoğdu, 2023; Süral & Dedebali, 2018; Yıldırım, 2011). Within the cross-curricular components, socio-emotional learning and early literacy received relatively less attention. Yet literacy is widely acknowledged as a fundamental determinant of academic achievement (Aus et al., 2016; Kiuru et al., 2012). A lack of knowledge concerning socio-emotional learning also limited the process (Humphries et al., 2018; Murano et al., 2020). These limitations were closely associated with overcrowded classrooms and insufficient materials (Casimiro et al., 2025). Therefore, it is crucial that teachers are supported with up-to-date knowledge, resources, and strategies. When inclusive learning environments and appropriate structural conditions are provided, the child-centered character of TYMM can be more effectively implemented in practice (Özen Uyar et al., 2025).

Preschool teachers noted that candidates were particularly successful in adopting child-centered approaches and implementing Turkish language activities, but they emphasized difficulties in classroom management and lesson planning. The fact that candidates perceived the feedback they received as superficial indicates problems in the quality of mentoring. This highlights the need for stronger practice environments and sustainable mentoring processes to ensure the effective implementation of TYMM. The literature also underscores that pre-service teachers' practical competencies develop through structured and high-quality mentoring (Clarke et al., 2014; Grossman et al., 2009; Öztürk & Dursun, 2024; Yazıcı & Tekerci, 2017).

The candidates' lesson plans consistently incorporated family involvement. However, community involvement remained limited and was mostly addressed through family-oriented practices. Yet, research emphasizes that the integration of both family and community participation produces stronger outcomes (Maier et al., 2017). Moreover, community participation can provide resources and support, thereby enhancing the quality of early

childhood education (Singh, 2023). For this reason, increasing community participation in candidates' plans could diversify out-of-school learning opportunities and enhance the effectiveness of the program.

The findings show that pre-service teachers evaluated TYMM in different ways. While some found the model child-centered and valuable, others perceived it as complex and difficult to implement due to the existing conditions. Cooperating teachers also viewed the approach positively but emphasized structural challenges such as class size, insufficient materials, and time constraints. This suggests that the model must be simplified and supported not only in terms of content but also in its implementation (MoNE, 2024). In conclusion, for TYMM to be implemented effectively, simplified guidance materials, mentoring support, practice-oriented courses, and structural improvements are recommended.

Contribution Rate of the Researchers

The first author contributed 60% to the design, writing of the introduction, method, results, discussion, and overall revisions. The second author contributed 40% to the introduction, method, data collection, and writing of the findings.

Support and Acknowledgement

We would like to thank the school principals, teachers, and pre-service teachers who supported the implementation of this research.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any person, institution, or organization at any stage of this research.



DOI: 10.18039/ajesi.1798385

Preschool Children's Nature Perceptions: A Comparative Study of Nature-Based and MoNE Preschool Education Programs¹

Nefise ÖZOK BULUT², Şevval HALİLOĞLU³, Kardelen ATABAY⁴

Date Submitted: 06.10.2025

Date Accepted: 11.01.2026

Type⁵: Research Article

Abstract

Early childhood is a critical period for fostering children's love for and understanding of nature. Interaction with nature during this stage contributes to children's holistic development and forms the foundation for developing positive attitudes toward the environment. Understanding children's perceptions and conceptualizations of nature is essential, as it constitutes the first step in designing effective environmental education practices. The purpose of this study is to comparatively examine the nature perceptions of children attending preschools that adopt a nature-based educational approach and those following the Ministry of National Education (MoNE) curriculum, through a qualitative lens. The study, designed with a phenomenological approach, included 100 children aged 48–72 months who were selected through criterion sampling. Data were collected using a Child Information Form, nature-themed drawings, and semi-structured interviews, and analyzed through content analysis. Findings revealed that while children in both groups frequently referred to plants, animals, and natural phenomena in their descriptions of nature, those receiving nature-based education expressed these elements in a more holistic and diverse manner. Moreover, children in the nature-based group associated nature with a wider range of positive emotions and engaged in more varied and sensory-based interactions with their environment. In contrast, children attending MoNE preschools placed greater emphasis on structured and human-made environmental elements. These differences highlight the reflections of educational approaches on children's nature perceptions, emotional experiences, and modes of interaction with the natural world.

Keywords: preschool period, nature perception, nature-based education, preschool education program, child participation

Cite: Özok Bulut, N., Haliloğlu, Ş., & Atabay, K. (2026). Preschool Children's Nature Perceptions: A Comparative Study of Nature-Based and MoNE Preschool Education Programs. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 235-259. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1798385>



¹ This study was presented as an oral presentation at the 8th National Interdisciplinary Early Childhood Intervention Congress with International Participation (UDEMKO2025), held on April 24-27, 2025.

² (Corresponding author) Asst. Prof. Dr., İstanbul Gedik University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Türkiye, nefise.ozok@gedik.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2070-7797>

³ Child Development Specialist, Independent Researcher, Türkiye, sevvalhaliloglu5@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-8277-5770>

⁴ Child Development Specialist, Independent Researcher, Türkiye, atabaykardelen2@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5880-2413>

⁵ This study was conducted with the ethical approval of Istanbul Gedik University Ethics Committee, dated December 26, 2024, and numbered E-56365223-050.04-2025.137548.9.



Okul Öncesi Çocukların Doğa Algıları: Doğa Temelli ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi¹

Nefise ÖZOK BULUT², Şevval HALİLOĞLU³, Kardelen ATABAY⁴

Gönderim Tarihi: 06.10.2025

Kabul Tarihi: 11.01.2026

Türü⁵: Araştırma Makalesi

Öz

Erken çocukluk dönemi, çocuklara doğa sevgisi ve doğa algısının kazandırılması açısından kritik bir dönemdir. Bu süreçte doğayla kurulan etkileşim, çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlamakta ve çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmenin temelini oluşturmaktadır. Çocukların doğaya ilişkin algı ve anlayışlarını tanımak, bu doğrultuda sunulacak çevre eğitiminin ilk adımını oluşturması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, doğa temelli eğitim yaklaşımı benimseyen okul öncesi eğitim kurumları ile Millî Eğitim Bakanlığı programını uygulayan kurumlardaki çocukların doğa algılarını nitel bir yaklaşımla karşılaştırmalı olarak incelemektir. Fenomenoloji deseninde yürütülen araştırmanın katılımcılarını, ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 48–72 aylık 100 çocuk oluşturmaktadır. Veriler, Çocuk Bilgi Formu, çocukların çizdiği doğa temalı resimler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış; içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, her iki gruptaki çocukların doğayı tanımlarken bitkiler, hayvanlar ve doğa olaylarına sıklıkla yer verdiklerini ancak doğa temelli eğitim alan çocukların bu unsurları daha bütüncül ve çeşitli biçimde ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca doğa temelli gruptaki çocuklar doğayı daha fazla olumlu duygularla ilişkilendirmiş, doğada daha çeşitli ve duyu temelli etkileşimlerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın MEB programının uygulandığı anaokulundaki çocuklar, yapılandırılmış çevre unsurlarına daha fazla vurgu yapmıştır. Bu farklılıklar, eğitim yaklaşımlarının çocukların doğa algısı, duyu durumu ve doğayla etkileşim biçimleri üzerindeki yansımalarını göstermesi açısından önemli bulgular sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: okul öncesi dönem, doğa algısı, doğa temelli eğitim, okul öncesi eğitim programı, çocuk katılımı

Atf. Özok Bulut, N., Haliloğlu, Ş. ve Atabay, K. (2026). Okul Öncesi Çocukların Doğa Algıları: Doğa Temelli ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 235-259. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1798385>

¹ Bu çalışma 24-27 Nisan 2025 tarihinde düzenlenen 8.Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde (UDEMKO2025) sözlü bildirisi olarak sunulmuştur.

² (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gedik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, nefise.ozok@gedik.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2070-7797>

³ Çocuk Gelişimci, Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, sevvalhaliloglu5@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-8277-5770>

⁴ Çocuk Gelişimci, Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, atabaykardelen2@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5880-2413>

⁵ Bu çalışma İstanbul Gedik Üniversitesi'nin 26.12.2024 tarih ve E-56365223-050.04-2025.137548.9 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Günümüzde erken çocukluk eğitiminde, çocukların doğayla etkileşim kurabilecekleri öğrenme ortamlarının nasıl yapılandırıldığı ve bu sürecin eğitim programları ile öğretmen uygulamaları aracılığıyla nasıl desteklendiği önemli bir tartışma alanı hâline gelmiştir. Eğitimcilerin doğayı bir öğrenme ortamı olarak ele alma biçimleri ve uyguladıkları programların bu yöndeki öncelikleri, çocukların doğayla kurdukları ilişkinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte teknolojinin yaygın etkisi, aşırı şehirleşme ve her iki ebeveynin iş gücüne katılımı gibi toplumsal etmenler, çocukların gündelik yaşamlarında doğayla daha sınırlı temas kurmalarına yol açmaktadır. Oysaki çocukların gelişimlerinin bütüncül biçimde desteklenip potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koyabilmeleri için doğa gibi sürekli değişen ve zengin uyaranlar barındıran ortamlarla etkileşim hâlinde olmaları gerekmektedir. Erken çocukluk eğitimi politikalarında da doğa temelli öğrenmenin önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Knight, 2013). Bu dönem, çocukların temel kavramları ve bilimsel süreç becerilerini yapılandığı, yaparak ve yaşayarak deneyim kazandığı kritik bir gelişim aralığıdır (Kıldan ve Pektaş, 2009). Doğaya yönelik merakları yoğun olan çocuklar, çevreyi keşfetmeye ve doğa hakkında sorular sormaya istekli olmakta; bu süreç onların bilgi edinme, olumlu tutum geliştirme ve çevresel farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Yaşar vd., 2012).

Doğa temelli eğitim, tarihsel süreçte özellikle erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve bu alanda çalışan araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Margaret McMillan, Susan Isaacs ve Rudolf Steiner gibi erken çocukluk eğitime temel oluşturan birçok düşünür, doğayla etkileşimin ve doğal materyallerin çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerindeki önemini vurgulamıştır (Bredenkamp, 2016). Bu yaklaşımın günümüzdeki uygulamaları özellikle İskandinav ülkelerinde doğa temelli anaokulları ve orman okulu modelleri aracılığıyla kurumsal bir yapı kazanmış; doğa, bu bağlamda pedagojik bir öğrenme ortamı olarak ele alınmıştır (Amus, 2013; Lysklett, 2017). Alan yazınında doğa temelli eğitimin yalnızca belirli ülkelere özgü bir uygulama alanı olmadığı; açık alan öğrenmesi, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik odaklı yaklaşımların farklı ülkelerde erken çocukluk eğitim programlarının önemli bileşenleri arasında yer aldığı vurgulanmaktadır (Davis, 2015; UNESCO, 2019). OECD raporlarında da erken çocuklukta doğayla etkileşimin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimini destekleyen bütüncül bir öğrenme bağlamı sunduğu belirtilmekte; eğitim programlarının bu tür deneyimleri destekleyecek biçimde yapılandırılması önerilmektedir (OECD, 2017). Doğa temelli okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar, geniş açık alanlarda keşiflerde bulunmakta, oyun oynamakta ve çok yönlü öğrenme deneyimleri yaşamaktadır. Bu süreçler genellikle yarı yapılandırılmış ve riske dayalı oyunlarla desteklenmekte (Sandseter, 2009); çocukların farklı hava koşullarında doğal çevreyle etkileşim içinde öğrenmelerinin gelişimsel açıdan değerli olduğu kabul edilmektedir (Knight, 2013; O'Brien ve Murray, 2007). Bu tür uygulamalar; yürüyüş, tırmanma, denge çalışmaları ve doğal materyallerle gerçekleştirilen bilişsel etkinlikler gibi çeşitli öğrenme yaşantılarını içermektedir (Robertson, 2008).

Araştırmalar, doğa ile etkileşimin yalnızca bilişsel değil; duyuşsal, fiziksel ve sosyal gelişim üzerinde de çok yönlü etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Doğal temelli deneyimler, çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırmakta (Barber vd., 2015; Burdette vd., 2004), kan basıncını düzenleyip rahatlama sağlamakta (Kuo, 2015), dikkat ve öğrenme motivasyonlarını geliştirmekte (Chawla, 2015; Smith vd., 2014; Wells, 2000), yürütücü işlevler, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini desteklemektedir (Barton vd., 2015; Gray, 2018). Doğada daha fazla risk alabilen çocukların özgüven ve risk yönetimi becerilerinin de geliştiği vurgulanmaktadır (Stephenson, 2005). Ayrıca bu tür deneyimler, çocukların duyu gelişimini desteklemekte ve

nöronlar arası bağlantıların kurulmasına katkı sağlamaktadır (Clements, 2004; Robertson, 2008). Bu bulgular, erken çocukluk döneminden itibaren doğa temelli deneyimlerin gelişimsel açıdan taşıdığı önemi açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nde de doğa ile erken yaşta kurulan bağın, çevresel farkındalık ve sorumluluk geliştirmede kritik rol oynadığı ifade edilmektedir (UN, 2015). Bu bağlamda, çocukların doğayı sadece mekânsal değil, ilişkisel bir bağlamda algılayabilmeleri için erken çocukluk döneminde sunulacak doğa temelli deneyimler büyük bir önem taşımaktadır.

Türkiye'de uygulanan 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı [EÇE] incelendiğinde, doğa ve doğal materyallerin öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Programda, hava koşullarına bakılmaksızın her gün en az bir ya da bir buçuk saat açık alanda etkinlik yapılmasının önerilmesi, öğrenme merkezlerinin iç ve dış mekânlarda düzenlenebilmesi ve fen etkinliklerinde doğal materyallerin kullanımının vurgulanması bu durumun somut göstergesidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ayrıca doğa yürüyüşleri, gözlem ve çevre farkındalığı kazandırmaya yönelik uygulamalara programda yer verildiği ifade edilmektedir. Bu yönüyle programın, doğa temelli öğrenme yaklaşımlarını destekleyen bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Doğa ve açık alan vurgusu Türkiye'de daha önceki okul öncesi eğitim programlarında da yer almakla birlikte uygulamada bu boyutun sınırlı biçimde hayata geçirildiği görülmektedir. Programların güncellenmesi sürecinde doğa temelli öğrenmenin daha görünür ve işlevsel hâle getirilmesi, bu yaklaşımın yalnızca program metinlerinde değil, sınıf içi ve dışı uygulamalarda da karşılık bulabilmesi açısından önem taşımaktadır. Nitekim hangi program ya da pedagojik yaklaşım benimsenirse benimsensin, öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin bakış açıları, okulun fiziksel olanakları ve ebeveyn tutumları uygulamaların niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu durum, aynı programın farklı kurumlarda, farklı biçimlerde hayata geçirilmesine ve çocukların doğaya ilişkin deneyimlerinin çeşitlenmesine yol açabilmektedir. Dolayısıyla programda yer alan bu vurguların uygulamaya yansıtılmasında öğretmenlerin bilgi, deneyim ve pedagojik tercihleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Alan yazınındaki araştırmalar, öğretmenlerin doğada öğrenmenin çocukların gelişimine katkılarının farkında olmalarına karşın, doğadan yararlanma uygulamalarının çoğunlukla sınırlı kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin doğayı genellikle yalnızca hava koşullarının uygun olduğu zamanlarda ve daha çok yapılandırılmış etkinlikler çerçevesinde kullandıkları belirtilmektedir (Alat vd., 2012; Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018; Maynard ve Waters, 2007; McClintic ve Petty, 2015). Ayrıca öğretmenlerin doğa temelli eğitime ilişkin bilgi ve tutumları, ebeveyn ve okul yönetimi beklentileri ile olumsuz hava koşulları gibi etkenlerin, bu tür uygulamaların yaygınlaşmasını sınırladığı ifade edilmektedir (Blatt ve Patrick, 2014; Ernst, 2014). Bu durum, aynı program çerçevesinde eğitim alan çocukların doğa deneyimlerinin ve algılarının farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Bu noktada, doğa temelli eğitimi merkeze alan ve doğayı temel öğrenme ortamı olarak kullanan alternatif okul öncesi eğitim kurumları dikkat çekmektedir. Doğa temelli anaokulları ve benzeri uygulamalarda, çocuklar düzenli olarak doğal ortamlarda bulunmakta; oyun, keşif ve öğrenme süreçlerini doğayla doğrudan etkileşim içinde deneyimlemektedir. Bu kurumlar, doğayı yalnızca bir etkinlik alanı değil, pedagojik bir öğrenme bağlamı olarak ele almakta ve çocukların doğayla kurdukları ilişkileri sistematik biçimde desteklemektedir. Bu bağlamda, farklı eğitim yaklaşımlarının çocukların doğaya yükledikleri anlamlar üzerindeki yansımalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önem kazanmaktadır.

Çocukların doğaya ve doğanın içerdiği unsurlara ilişkin bakış açılarını anlamak, bu doğrultuda sunulacak eğitimlerin niteliğini belirlemek açısından temel bir gerekliliktir (McNichol vd., 2011). Çocukların doğaya yönelik algıları; davranışlarını, çevresel sorunlara ilişkin

tutumlarını ve değer geliştirme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Aaron ve Witt, 2011). Ancak alan yazını incelendiğinde, okul öncesi dönemde çocuklarla gerçekleştirilen doğa temalı çalışmaların sınırlı olduğu ve bu çalışmalardan yalnızca birkaçının çocukların doğaya ilişkin algılarını belirleme amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir (Güzeldere Aydın vd., 2025; Hayır-Kanat vd., 2023; Köşker, 2019; Mol, 2019; Tarman ve Kukurtcu, 2022; Tillman vd., 2019). Dolayısıyla çocukların doğaya yönelik algılarının derinlemesine incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda farklı eğitim yaklaşımlarının uygulandığı okullara devam eden çocukların algılarını karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Oysaki bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, farklı eğitim yaklaşımlarının çocuklar üzerindeki yansımalarını ortaya koymak ve onların duygu, düşünce ile deneyimlerinin kendi sesleri aracılığıyla aktarılmasını sağlamak açısından değerli görülmektedir.

Bu bilgilerden hareketle araştırmanın amacı, doğa temelli eğitim yaklaşımını uygulayan anaokulları ile MEB EÇE programını uygulayan anaokullarındaki çocukların doğa algılarını belirlemek ve bu algıları karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu çalışmada doğa kavramı, yalnızca ekolojik açıdan doğal ekosistemlerle sınırlı bir biçimde ele alınmamış; okul öncesi dönemdeki çocukların günlük yaşam deneyimleri doğrultusunda doğaya yükledikleri anlamları kapsayacak şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bu bağlamda, doğa algısı başka bir çalışmada; doğada olmayı sevme, doğadaki canlılara empati duyma, doğaya karşı sorumluluk hissetme ve doğadaki unsurların farkında olma boyutlarıyla ele alınırken (Barrable ve Booth, 2020); mevcut çalışmada doğada olmayı sevme, doğadaki unsurların ve durumların farkında olma ve doğayla kurulan etkileşimler boyutları altında değerlendirilmiştir. Alan yazınında, okul öncesi dönem çocuklarının doğa algılarının yalnızca doğal çevre unsurlarıyla değil, aynı zamanda sıklıkla deneyimledikleri yapılandırılmış alanlarla etkileşimleri sonucunda da şekillendiği vurgulanmaktadır (Beery vd., 2020; Louv, 2019; Tillmann vd., 2018). Algı ise çevreden gelen fiziksel ve sosyal uyarıların öznel ve psikolojik deneyimlere dönüşmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Goldstein, 2016). Erken çocuklukta bu süreç, çocukların dikkat düzeyleri, önceki deneyimleri, beklentileri ve kültürel bağlamları tarafından şekillenmektedir (Johnson, 1990; Mandler, 2012). Küçük yaş grubundaki çocuklar çevresel uyarımları duyusal olarak almakta, bunları zihinsel temsillere dönüştürmekte ve deneyimlerini resim veya sözel ifadeler aracılığıyla görünür hâle getirmektedir (Barrable ve Booth, 2020; Beery vd., 2020). Bu çalışma kapsamında geliştirilen sorular, çocukların çevreden gelen uyarımları öznel ve psikolojik deneyime dönüştürme süreçlerini yansıtmayı ve doğa temelli uygulamaların çocuk bakış açısından nasıl deneyimlendiğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların doğayla etkileşimlerini belirleyen pek çok karar; öğretmenler, okul yöneticileri ve ebeveynler gibi yetişkin paydaşlar tarafından alınmakta, bu durum çoğu zaman çocukların kendi deneyim ve algılarının geri planda kalmasına yol açmaktadır. Oysaki çocukların doğaya ilişkin algı ve anlamlandırmaları, sunulan öğrenme ortamlarının niteliğini değerlendirmek ve yetişkin merkezli uygulamaların çocuklar üzerindeki yansımalarını görünür kılmak açısından önemli bir veri kaynağıdır. Bu nedenle çalışmada çocukların doğaya ilişkin görüşlerinin doğrudan ele alınması, doğa temelli uygulamaların çocuk bakış açısından nasıl deneyimlendiğini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocuklar doğa kavramını nasıl tanımlamakta ve anlamlandırmaktadır?
2. Çocukların doğaya yönelik duyguları nelerdir?
3. Çocukların doğaya yönelik düşünceleri nelerdir?
4. Çocukların doğadaki deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara dair algılarını kendi bakış açıları doğrultusunda anlamayı amaçlamaktadır (Ersoy, 2017). Bu çalışmada, farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların doğaya ilişkin algılarını ortaya koymak hedeflendiğinden, bu desen tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek amacıyla ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli niteliklere sahip bireylerin seçilerek incelenmesine olanak tanıyan, bilgi açısından zengin durumların belirlenmesini amaçlayan bir örnekleme tekniğidir (Patton, 2018). Bu doğrultuda, katılımcıların aşağıdaki ölçütleri karşılaması gerekliliği esas alınmıştır: kronolojik yaş aralığının 48–72 ay olması ve doğa temelli bir anaokuluna ya da MEB EÇE'yi uygulayan bir anaokuluna devam ediyor olması. Belirlenen ölçütler doğrultusunda, doğa temelli eğitim yaklaşımını uygulayan bir anaokulunda öğrenim gören 50 çocuk ile MEB EÇE'yi uygulayan bir anaokulunda öğrenim gören 50 çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk araştırma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmış, ebeveynlere ve çocuklara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş ve katılımcı mahremiyetine ilişkin gizlilik ilkeleri titizlikle uygulanmıştır.

Çocukların demografik bilgileri incelendiğinde, her iki grupta da cinsiyet dağılımının eşit olduğu görülmektedir (25 kız, 25 erkek). Katılımcıların yaşları 48–72 ay arasında değişmekte olup doğa temelli anaokulundaki çocukların %68'i, MEB programı uygulanan anaokulundaki çocukların ise %60'ı beş yaş grubundadır. Kuruma devam süresi açısından gruplar benzer özellik göstermekte; doğa temelli gruptaki çocukların %36'sı bir yıldır, %38'i iki yıldır, %26'sı ise üç yıldır aynı kuruma devam etmektedir. MEB programının uygulandığı grupta ise bu oranlar sırasıyla %30, %44 ve %26'dır. Bu bulgular, her iki grubun yaş, cinsiyet ve kuruma devam süresi açısından dengeli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada yer alan doğa temelli anaokulu, MEB'e bağlı özel bir kurum olup doğa temelli ve Reggio Emilia ilhamlı bir felsefeyi benimsemektedir. Kurumda ortalama 100 çocuk ve 11 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler ağırlıklı olarak okul öncesi eğitimi ve ilgili alanlardan mezundur ve deneyim süreleri 0-20 yıl arasında geniş bir yelpazede değişmektedir. Fiziksel olarak kurum iki katlı olup ikisi kurum içinde ve ikisi yürüme mesafesindeki doğal yaşam alanında olmak üzere toplam 4 bahçeye sahiptir.

Araştırmada yer alan MEB Programını uygulayan anaokulu da MEB'e bağlı özel bir kurumdur. Bu kurumda ortalama 100 çocuk ve 10 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler genellikle ön lisans çocuk gelişimi mezunudur ve ortalama dört yıllık bir deneyime sahiptir. Kurum, dört kattan oluşan bir yapıya sahiptir ve ön ve arka cephesinde yer alan toplam 2 bahçesi bulunmaktadır.

Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda, doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların haftanın en az üç günü dış ortamlarda serbest veya yapılandırılmış doğa

etkinliklerine katılım sağladıkları ve bu etkinliklerin programın temel bir parçasını oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna karşın MEB programını uygulayan anaokulundaki çocukların ise yalnızca hava şartları iyi olduğunda ve haftada bir gün dış mekânda etkinlik gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. Bu bilgiler, çocukların doğa ile etkileşim sıklığı ve çeşitliliği açısından iki grup arasında belirgin bir farklılık olduğunu göstermekte ve araştırmanın karşılaştırmalı niteliğine önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, çocuklara ait demografik bilgilerin toplanması amacıyla ebeveynlere gönderilen “Çocuk Bilgi Formu”, çocuklar tarafından çizilen doğa temalı resimler ve çocuklarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu veri toplama süreci, 48–72 ay aralığındaki çocukların doğaya ilişkin algılarını çok yönlü ve derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır.

Çocuk Bilgi Formu’nda, çocukların yaşı, cinsiyeti, okul öncesi kuruma devam süresi, doğada vakit geçirme sıklığı ve doğada gerçekleştirilen etkinlik türlerine ilişkin demografik ve deneyimsel veriler yer almaktadır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, araştırmaya katılım sağlayacak çocukların ebeveynlerinden, bu formu doldurmaları talep edilmiştir.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında, çocuklara resim kâğıdı ve çeşitli boya malzemeleri sunulmuş ve doğa temalı bir resim çizmeleri istenmiştir. Yavuzer (2017), çocuk resimlerini bireylerin gelişimsel özelliklerini, iç dünyalarını ve çevrelerine ilişkin algılarını yansıttıkları önemli bir iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmada çocukların kendilerini daha özgür ve dolaylı yollarla ifade etmelerine olanak sağlamak amacıyla resim çizme tekniğinden yararlanılmıştır. Çocukların resim yapma sürecine müdahale edilmemiş ve herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemiştir. Resim çalışmasının ardından her çocuktan, çizdiği resmi anlatması istenmiş ve çocukların sözlü anlatımları araştırmacılar tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

Veri toplama sürecinin son aşamasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, çocuklarla bireysel olarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler ve resim anlatımlarının kayıt süreci, tüm araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık altı dakika sürmüş ve çocuklara, doğaya ilişkin algılarını ortaya çıkarmaya yönelik toplam beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular şu şekildedir: “Sence doğa nedir?”, “Doğada vakit geçiriyor musun? Nerelere gidiyorsun?”, “Doğada vakit geçirirken neler hissediyorsun?”, “Doğada vakit geçirirken neler görüyorsun? Neler dikkatini çekiyor?”, “Doğada olduğunda neler yapıyorsun?” Görüşmeler sırasında alınan yanıtlar, araştırmacılar tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla, form taslağı okul öncesi eğitimi alanında uzman üç akademisyenin değerlendirmesine sunulmuş, alınan geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla farklı yaş gruplarından üç çocukla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot uygulamadan elde edilen bulgular doğrultusunda, benzer içerikte yanıtlar üretildiği gözlemlenen iki soru içerisinde (Doğada vakit geçirirken neler dikkatini çekiyor?

Doğada en çok neleri seviyorsun?) bir tanesi (Doğada en çok neleri seviyorsun?) formdan çıkarılarak görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerden anlamlı temalar ve kavramlar oluşturarak, bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymayı ve verileri derinlemesine yorumlamayı amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem aracılığıyla, veriler öncelikle betimlenmiş, ardından benzerlik gösteren içerikler belirli tema ve kategoriler altında gruplanmış ve sistematik bir biçimde sunularak anlamlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında çocuklar tarafından çizilen doğa temalı resimler, çocukların çizimlerine ilişkin sözlü anlatımları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir. Resimlerin analizinde; araştırma soruları da göz önünde bulundurularak çocukların çizimlerinde yer verdikleri doğa öğeleri ve diğer unsurlar, mekânsal unsurlar, duygu ifadeleri ve betimlenen etkinlikler dikkate alınmış; bu unsurlar çocukların resimlerine ilişkin sözlü anlatımları ve görüşme yanıtlarıyla ilişkilendirilerek ilgili temalar altında kodlanmıştır. Bu süreçte resimler, çocukların ifadelerini destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte bir veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve İnandırıcılık

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla veriler içerik analiziyle çözümlenmiş; çocukların resimlerinden ve görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcı perspektifi korunmuştur. Kodlama süreci iki bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüş, kodlayıcılar arası güvenirlik %90 olarak belirlenmiş ve temalar üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Aktarılabilirliği desteklemek için araştırma bağlamı, katılımcı özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Tutarlılık ve doğrulanabilirlik ise analiz sürecinin sistematik biçimde yürütülmesi, araştırmacılar arası denetim ve yorumların doğrudan verilere dayandırılmasıyla güvence altına alınmıştır.

Etik Konular

Bu çalışma İstanbul Gedik Üniversitesi'nin 26.12.2024 tarih ve E-56365223-050.04-2025.137548.9 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çocuklarla gerçekleştirilen görüşmeler ve doğa temalı resimlerin analizinden elde edilen bulgular açıklanmıştır. Görüşmeler sırasında çocukların tamamı daha önce doğada bulunduklarını ve vakit geçirdiklerini ifade etmiştir. Veriler, beş ana tema altında incelenmiştir: 1) çocukların doğa tanımları, 2) doğada vakit geçirirken hissettikleri duygular, 3) doğada vakit geçirdikleri ortamlar, 4) doğada vakit geçirirken ilgilerini çeken unsurlar ve durumlar, 5) doğada yaptıkları etkinlikler. Temalar kapsamında elde edilen bulgular, çocuk ifadeleri ve resimlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek ilgili tablolar eşliğinde

sunulmuştur. İlk olarak çocukların doğa hakkındaki tanımlarına ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir. Tabloda yer alan “yapılandırılmış mekânlar” teması, araştırmacılar tarafından doğa olarak sınıflandırılmamış olup çocukların doğa algılarını yansıtan göstergeler olarak ele alınmıştır.

Tablo 1

Çocukların Doğa Tanımları

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Bitkiler	Bitki grupları	92	Bitki grupları	68
Doğa olayları ve gök cisimleri	Atmosfer olayları, gök cisimleri	92	Atmosfer olayları, gök cisimleri	56
Hayvanlar	Memeliler, balık, sürüngenler, kuşlar, omurgasızlar	71	Memeliler, balık, sürüngenler, kuşlar, omurgasızlar	39
Doğal mekânlar	Orman, dışarı, bahçe, dağ	16	Orman, dışarı, bahçe, dağ, deniz	21
Yapılandırılmış mekânlar	-	-	Çocuk parkı, hayvanat bahçesi, alışveriş merkezi	13
İnsanlar	Kardeşler, kendim, anne, çocuk, neşeli bir insan	11	İnsan, çocuk, aile	13
Duygular uyandıran	Sevgi, güçlü, güzel, enerjik, eğlenceli	11	-	-
Sağlık veren	Oksijen, sağlıklı, en temiz yer, temiz hava	5	-	-
Etkinlik yapılan yer	Tırmanma, yürüyüş, hayvan gözlemi, etkinlik yaptıkları doğa alanı	4	-	-

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk ifadeleri ve resimleri aşağıda yer almaktadır.

“Doğaya tırmanmak, sessizce yürümek, hayvanları sessizce izlemek demek.” (Ç16-doğa)

“Doğa yaşam demek.” (Ç18-doğa)

“Hayvanların yuvası ve oksijenimizin olduğu yer, sağlıklı, en temiz olan yer.” (Ç27-doğa)

“Çiçekler, güneş ve ağaçlardır.” (Ç22-MEB)

“Hayvanlar, bitkiler ve denizdir.” (Ç24-MEB)

“Dağ, ağaçlar ve gökyüzüdür.” (Ç40-MEB)

Resim 1*Doğa Temelli Eğitim Programı Uygulanan Sınıftaki Çocukların Doğa Algıları*

"Ceviz ağacı, ağaç ekimi, ten rengi beyaz kelebekler, arı ve sivrisinek, ceviz ağacında kuş yuvası, havuç, martı, rüzgâr, yere düşen yapraklar." (Ç12)



"Kuşlara yem veriyorlar. Leopar hoşlanmadığı için çalığı sallıyor. Ağaç kovuğu ve siyah çalılık şaşkın bakıyor. Ağaçlar da kökleriyle tutuyor. Gülümseyen güneş ve ışınları." (Ç27)



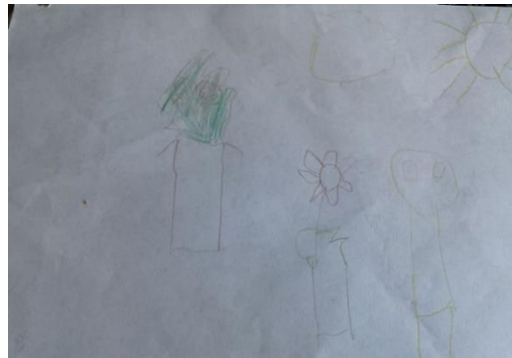
"Dal ve kökleriyle beraber ağaç düşmüş hava soğuk olduğu için. Rüzgâr, çiçek, arı var" (Ç28)



"Karıncı ve solucan toprağın altında. Çiçek yere batmış, ağaç birazcık yana kaymış, güneş var." (Ç37)

Resim 2*MEB EÇE Uygulanan Sınıftaki Çocukların Doğa Algıları*

"Çiçek, güneş, çit, yol, bulut." (Ç8)



"Ağaç, çiçek, güneş, armut, bulut, insan, meyve, üzüm ağacı." (Ç14)

Resim 2

(Devam)



“Ağaç, güneş, bulut.” (Ç27)



“Deniz, kar, kardan adam, ağaç, çiçek, balık.” (Ç37)

Çocukların doğa tanımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki okul öncesi eğitim kurumunda da doğayı anlamlandırmada benzer ve farklı yönlerin olduğu görülmektedir. Her iki grupta da doğanın en çok bitkiler, doğa olayları ve gök cisimleri ve hayvanlarla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Ancak doğa temelli anaokullarındaki çocukların doğa tanımlarında bu unsurlara daha sık yer verdikleri; tanımlarının çeşitlilik ve ayrıntı düzeyi açısından daha kapsamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca MEB kurumlarındaki çocukların doğa algısında yapılandırılmış mekânlara (çocuk parkı, alışveriş merkezi) yer verilirken, doğa temelli kurumlarda bu durum gözlenmemiştir. Duygular uyandıran, sağlık veren ve etkinlik yapılan yer vurgusu da yalnızca doğa temelli kurumlarda ortaya çıkmıştır. Çocukların doğada vakit geçirirken hissettikleri duygulara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Çocukların Doğada Vakit Geçirirken Hissettikleri Duygular*

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Mutlu	Mutlu	37	Mutlu	49
Heyecanlı	Heyecanlı	7	Heyecanlı	1
Huzurlu	Huzurlu	16	-	-

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk ifadeleri ve resimleri aşağıda yer almaktadır.

“Birden enerjim geliyor, heyecanlanıyorum, çok iyi hissediyorum.” (Ç3-doğa)

“Evdeymiş gibi huzurlu hissediyorum.” (Ç13-doğa)

“Mutlu hissediyorum, yapraklarını hissettirmesini duyuyorum.” (Ç20-doğa)

“Mutlu.” (Ç1-MEB)

“Sahile gidip scooter binince mutlu oluyorum.” (Ç4-MEB)

“Ağaçlarda yaprak sallanınca heyecanlanıyorum.” (Ç26-MEB)

Resim 3*Doğa Temelli Eğitim Programı Uygulanan Sınıftaki Çocukların Duyguları*

"... Doğada mutlu ve heyecanlı bir çocuk. Çünkü çiçekler açmış, gökkuşağı ve güneş çıkmış, bisiklet sürüyor." (Ç33)



"Neşe dolu bir insan var. Bulutlarla, solucanla, ağaçlarla birlikte." (Ç27)

Resim 4*MEB EÇE Uygulanan Sınıftaki Çocukların Duyguları*

"...Gökkuşağı çıkmış, mutluyum." (Ç33)



"... Ağaçlarla mutlu olduğum için kalp çizdim buraya." (Ç42)

Çocukların doğada vakit geçirirken hissettikleri duygulara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde her iki kurumda da çocuklar doğayı en çok mutlulukla ilişkilendirmiştir. Ancak doğa temelli anaokullarındaki çocuklar mutluluğun yanı sıra heyecan ve huzur gibi farklı duygular da dile getirmiştir. MEB programını uygulayan anaokullarında ise neredeyse yalnızca mutluluk duygusu öne çıkmış, heyecan sınırlı düzeyde, huzur ise hiç ifade edilmemiştir. Ayrıca, her iki gruptaki çocukların anlatımlarında doğaya yönelik olumsuz duygulara (örneğin korku, kaygı, rahatsızlık) ilişkin ifadeler yer verilmediği belirlenmiştir. Çocukların doğada vakit geçirdikleri ortamlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Çocukların Doğada Vakit Geçirdikleri Ortamlar*

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Doğal ortamlar	Orman, sahil, göl, okul bahçesi	52	Orman, sahil, göl, bahçe, köy, botanik park	24
Yapılandırılmış ortamlar	Çocuk parkı, hayvanat bahçesi, su parkı	4	Çocuk parkı, hayvanat bahçesi	15
Ev ziyaretleri	-	-	Akraba ziyareti, arkadaş ziyareti	6
Ülke veya şehir ziyareti	-	-	Başka bir ülkeye gitmek, başka bir şehre gitmek	5

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Sınıfın doğasına kuşlara bakmaya ve göle gidiyorum.” (Ç1-doğa)

“Böğürtlen ağacından böğürtlen yemeye gidiyoruz.” (Ç20-doğa)

“Sahile gidiyoruz, dağlara tırmanıyoruz, güzel ormanlara gidiyoruz.” (Ç36-doğa)

“Hayvanat bahçesine ve oyun parkına gidiyoruz” (Ç8-MEB)

“Sahile ve pikniğe gidiyoruz.” (Ç49-MEB)

Çocukların doğada vakit geçirdikleri ortamlara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, her iki grupta da en çok doğal mekânların ifade edildiği görülmektedir. Buna karşın doğa temelli anaokulundaki çocukların orman ve okul bahçesi başta olmak üzere doğal ortamlarda daha fazla vakit geçirdikleri dikkat çekmektedir. MEB programının uygulandığı anaokulundaki çocuklar ise yapılandırılmış ortamları sıklıkla vurgulamışlardır. Çocukların doğada vakit geçirirken ilgilerini çeken unsurlar ve durumlara ilişkin bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4*Çocukların Doğada Vakit Geçirirken İlgilerini Çeken Unsurlar ve Durumlar*

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Hayvanlar	Memeliler, sürüngenler, kuşlar, omurgasızlar, amfibi	73	Hayvanlar, memeliler, sürüngenler, kuşlar, omurgasızlar, balık	60
Bitkiler	Bitki grupları, bitkilerin diğer kısımları	68	Bitki grupları, bitkilerin diğer kısımları	77

Tablo 4

(Devam)

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Doğal unsurlar	Deniz, göl, dağ, taş, toprak, çamur, tahta	10	Güneş, yıldız, ay, bulut, gökkuşağı, taş, kum	53
Taşıtlar	Araba, gemi, kepçe, kamyon	4	Araba, otobüs, inşaat makinesi, motor, uçak	18
İnsanlar	İnsanlar	1	Dondurmacı, çiçekçi, çocuklar	5
Yapılandırılmış mekânlar	-	-	Ev, park, sahil, hayvanat bahçesi, kaydırak, salıncak, spor aleti	25
Merak uyandıran doğal süreçler ve durumlar	Büyüme, zehirli-zehirsiz olma, hareket-tırmanma, kırılma-değişim	10	-	-
Canlıların yaşam alanları	Kuş yuvası, ağaç ev, karınca yuvası	3	-	-

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bazı mantarların zehirli bazılarının zehirsiz olduğunu duymuştum, bunları merak ediyorum.” (Ç19-doğa)

“Devrilmiş ve kırılmış ağaçları merak ediyorum. Biri mi kesti diye.” (Ç23-doğa)

“Karıncaların nasıl beşinci kata tırmanabildiğini, örümceklerin çamurda nasıl yürüyebildiklerini merak ediyorum.” (Ç35-doğa)

“Sabah geldiğimde bitkiler büyümüş oluyor. Nasıl büyüdükleri dikkatimi çekiyor.” (Ç45-doğa)

“Ağaçlar, çimenler, piknik masası ve kuş.” (Ç30-MEB)

“Bulut, güneş, araba, oyuncak ve ağaçlar.” (Ç32-MEB)

“Hayvanlar, arı ve ağaçlar.” (Ç49-MEB)

Çocukların doğada vakit geçirirken ilgilerini çeken unsurlar ve durumlara ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki grupta da canlı ve cansız doğa unsurlarının ön planda olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çocuklar, hayvanlar ve bitkilerin yanı sıra deniz, göl, taş, toprak ve gökyüzü gibi doğal unsurlara dikkat çekmiştir. Her iki grup benzer canlı türlerinden söz etse de doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların hayvanlara yönelik ilgilerinin daha yoğun olduğu; MEB programının uygulandığı anaokullarındaki çocukların ise bitkilere ve cansız doğal unsurlara daha fazla vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

MEB grubundaki çocukların ifadelerinde, taşıtlar ve yapılandırılmış mekânlar gibi doğa dışı ve yapay unsurların da yer aldığı görülmektedir. Bu durum, çocukların doğa algılarında doğal çevre ile birlikte insan yapımı unsurların da önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Buna karşın doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların anlatımlarında yapılandırılmış mekânlara yönelik ifadeler rastlanmamıştır.

Araştırmada yer alan “merak uyandıran durumlar” alt teması, yalnızca doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların ifadelerinde ortaya çıkmıştır. Bu alt tema, çocukların doğada gözlemledikleri olaylara ilişkin neden–sonuç ilişkileri kurmaya çalıştıkları, büyüme, değişim, hareket ve zehirlilik gibi süreç odaklı meraklarını yansıtan ifadeler temel alınarak oluşturulmuştur. Örneğin, bazı çocuklar mantarların zehirli olup olmasını, bitkilerin nasıl büyüdüğünü ya da hayvanların belirli yüzeylerde nasıl hareket edebildiğini sorguladıklarını ifade etmiştir.

Benzer biçimde yalnızca doğa temelli gruptaki çocukların dile getirdiği “yaşam alanları” alt teması, çocukların hayvanları yalnızca birer canlı olarak değil, belirli mekânlarla ilişkili ekolojik bir bağlam içinde ele aldıklarını göstermektedir. Kuş yuvaları, karınca yuvaları ve ağaç evlere yönelik ifadeler, çocukların doğadaki canlı–mekân ilişkisini fark ettiklerini ve bu ilişkiyi anlamlandırmaya çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, doğa temelli eğitim alan çocukların ilgilerinin yalnızca doğadaki nesnel unsurlarla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda doğadaki süreçleri, ilişkileri ve canlıların yaşam bağlamlarını da kapsadığını göstermektedir. Çocukların doğada vakit geçirirken yaptıkları etkinliklere ilişkin veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Doğada Vakit Geçirirken Yaptıkları Etkinlikler

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Oyun oynamak	Oyun oynamak, ağaçlara tırmanmak ve sallanmak, koşmak, zıplamak, yürüyüş yapmak	46	Oyun oynamak, zıplamak, koşmak, kardan adam yapmak	39
Etkinlik yapmak	Etkinlik yapmak, doğada kitap okumak ve sohbet etmek	28	Bitki sulamak, piknik yapmak, yüzmek, etkinlik yapmak, kamp yapmak, resim yapmak	18
Doğa ile etkileşim	Doğayı, bitkileri ve hayvanları incelemek, toprağa dokunmak, güneşi hissetmek, doğayı selamlamak, meyve toplamak, ağaç dikmek	22	Bitkileri ve hayvanları incelemek, denizi izlemek, ayın şeklini incelemek, hayvanları beslemek	13

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ağaçların üstünde reçine var mı diye bakıyorum.” (Ç26-doğa)

“Zeytin bitkisi büyüdüğü için çukur açıp oraya koyduk, kitap okuduk, etkinlik ve oyun oynayarak vakit geçiriyoruz” (Ç34-doğa)

“Çembere geçiyoruz, doğadaki her şeyle günaydınlaşıyoruz. Yatıyoruz, güneşi hissediyoruz.” (Ç36-doğa)

“Doğal malzemelerle kâğıtlarla bazı hayvanları oluşturuyoruz. Büyüteçlerle ağaçların içini inceliyoruz. Hayvanları araştırıyoruz. Yaprığı elimize alıyoruz. Oyun oynuyoruz, etkinlik yapıyoruz” (Ç42-doğa)

“Anneannemin bahçesinde sulama yapmasına yardım ediyoruz, oyun oynuyorum.” (Ç2-MEB)

“Kedileri besliyorum, oyun oynuyorum, koşuyorum.” (Ç4-MEB)

“Piknik yapıyorum, kedileri besliyorum, oyun oynuyorum.” (Ç23-MEB)

“Çiçeklere ve ağaçlara bakıyorum, kuşları inceliyorum.” (Ç41-MEB)

Çocukların doğada gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, her iki grupta da en sık vurgulanan unsurun oyun oynamak olduğu görülmektedir. Her iki grup da koşma, zıplama ve serbest oyunlara sıklıkla yer vermiş ancak doğa temelli anaokulundaki çocuklar bu oyunları ağaçlara tırmanma, sallanma ve yürüyüş yapma gibi daha fiziksel ve doğayla bütünleşik etkinliklerle çeşitlendirmiştir. Etkinlik yapma teması her iki grupta da görülmüş; doğa temelli grupta çocuklar doğada kitap okuma ve sohbet etme gibi etkinlikleri belirtirken, MEB grubundaki çocuklar piknik yapma, kamp kurma, resim yapma gibi etkinlikleri belirtmiştir. Son olarak doğayla etkileşim davranışlarının, doğa temelli grupta daha yaygın, çeşitli ve duyuşsal temelli olduğu; MEB grubunda ise bitki ve hayvan gözlemleri ile sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların doğa algılarının, MEB programının uygulandığı anaokullarındaki çocuklara kıyasla daha bütüncül, ilişkisel ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Doğa temelli eğitim alan çocukların doğayı bitkiler, hayvanlar ve atmosfer olaylarının yanı sıra sağlık, duygu ve etkinliklerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Her iki grupta da doğaya ilişkin benzer temel unsurlar öne çıkmakla birlikte doğa temelli anaokullarındaki çocukların bu unsurları daha çeşitli bağlamlarda ve daha ayrıntılı biçimde ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu gruptaki çocukların doğaya ilişkin algılarını, doğayla kurdukları deneyimlere daha sık atıf yaparak dile getirdiklerine işaret etmektedir.

MEB programını uygulayan anaokullarındaki çocuklar da doğayı benzer bileşenler üzerinden tanımlamakla birlikte bu gruptaki ifadelerin çoğunlukla sınırlı sayıda unsur etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Buna karşılık doğa temelli grupta, doğa unsurlarının duygular, sağlık ve etkinliklerle birlikte anılması, doğaya ilişkin tanımların ifade çeşitliliği açısından daha zengin olduğunu göstermektedir. Köşker ve Şimşek'in (2025) çalışmasında da olduğu gibi bu farklılık, doğa temelli eğitim uygulamalarının çocukların doğaya yönelik algılarında, deneyimlerin sıklığı ve çeşitliliği üzerinden algısal derinliği artırabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte her iki grupta da benzer doğa unsurlarının ifade edilmesi, gözlenen farklılıkların eğitim yaklaşımlarının niteliğinden çok, uygulama biçimi ve deneyim olanaklarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

MEB programının uygulandığı gruptaki çocukların doğa tanımlarında yapılandırılmış mekânlar ve insan öğelerine sıkça yer vermesi, doğa algılarının daha sınırlı ve gündelik yaşam bağlamları ile içe içe olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde Köşker (2019) ile Taşkın ve Şahin'in (2008) çalışmalarında da çocukların doğayı genellikle bağımsız nesneler üzerinden

algıladıkları ve nesneler arası bağlantılar kurmakta zorlandıkları belirtilmiştir. Bu durum, Hayır-Kanat ve diğerlerinin (2023) çocukların doğayı “insan yaşamından ayrı ve uzakta” konumlandıklarını ortaya koyan bulgularıyla da örtüşmektedir. Dolayısıyla yapılandırılmış, dolaylı deneyimlere dayalı öğrenme süreçleri çocukların doğaya ilişkin bilişsel temsillerini parçalara ayırırken; doğa temelli yaklaşımlar doğayı yaşamın parçası olarak konumlandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu sonuçlar, doğa temelli deneyimlerin çocukların doğa algılarını derinleştirdiğini (Chawla, 2015) ve doğayı bütüncül bir yaşam alanı olarak algılamalarına katkı sağladığını belirten önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (Çelik ve Yıldırım, 2020; Ernst, 2014).

Çocukların doğada vakit geçirdikleri ortamlar da benzer bir ayrışmayı yansıtmaktadır. Her iki grup da doğal alanları ön plana çıkarsa da doğa temelli gruptaki çocukların orman ve okul bahçesi gibi alanları daha sık deneyimlediği görülmüştür. MEB grubundaki çocuklar ise park, hayvanat bahçesi gibi yapılandırılmış mekânları ve ev ziyaretleri, şehir/ülke gezileri gibi dolaylı deneyimleri “doğa” olarak tanımlamıştır. Bu bulgu, çocukların doğayla kurdukları ilişkinin eğitim ortamlarının sunduğu fırsatlarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Louv’un (2019) doğa yoksunluğu bozukluğu (nature-deficit disorder) kavramında da vurgulandığı gibi doğadan kopuk yaşam biçimleri çocukların çevreyle duygusal ve bilişsel bağ kurma becerilerini sınırlandırmaktadır. Bu açıdan MEB grubunda uygulanan doğa etkinliklerinin, süreklilik ve derinlik açısından sınırlı kalması çocukların doğa algılarını yüzeysel düzeyde tutmaktadır.

Çocukların doğada hissettikleri duygular, bu farklılığın duyuşsal boyutunu ortaya koymaktadır. Her iki grupta da mutluluk temel duygu olarak öne çıkarken, doğa temelli eğitim alan çocukların huzur ve heyecan gibi duyguları daha sık dile getirmesi, doğayla etkileşimsel bağ kurmanın duygusal çeşitliliği artırdığına işaret etmektedir. Aynı zamanda her iki gruptaki çocukların doğaya ilişkin algılarında olumsuz duygulara yer verilmemesi dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Alan yazınında erken çocukluk dönemindeki çocukların doğayı genellikle oyun, keşif ve özgürlükle ilişkilendirdikleri; bu nedenle doğaya yönelik algılarının ağırlıklı olarak olumlu duygular üzerinden şekillendiği belirtilmektedir. Tillmann ve diğerlerinin (2018) kırsal bölgelerdeki çocuklarla yaptığı çalışmada da benzer şekilde, doğanın çocuklar için endişeden uzak, rahatlatıcı ve duygusal açıdan iyileştirici bir alan olarak tanımlandığı görülmüştür. Corraliza ve diğerleri (2017) ise doğal alanların stresle başa çıkma becerilerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu bulgular, doğa temelli öğrenme ortamlarının çocukların öz-düzenleme, duygusal esneklik ve psikolojik iyi oluşlarına katkı sunduğunu göstermektedir. Diğer çalışmalarda da çocukların doğayla kurdukları doğrudan ilişkilerin olumlu duygusal gelişimi desteklediği vurgulanmaktadır (Chawla, 2015; Louv, 2019). Bu bağlamda, çalışmada olumsuz duygu ifadelerine rastlanmaması, çocukların doğa ile kurdukları ilişkinin niteliği ve sunulan deneyimlerin pedagojik çerçevesiyle ilişkili olabilir.

Çocukların doğada ilgilerini çeken unsurlar incelendiğinde, her iki grupta da hayvanlar ve bitkilerin ön planda olduğu görülmektedir. Ancak doğa temelli grupta hayvanlara, MEB grubunda ise bitkilere yönelik ilgi daha fazladır. Bunun yanı sıra MEB grubundaki çocukların taşıtlar ve yapılandırılmış mekanlar gibi doğa dışı unsurlara yer verdikleri belirlenmiştir. Mol (2019) tarafından yapılan çalışmada da çocukların çizimlerinde doğa temsillerinde sıklıkla hayvan ve bitkilere yer verdikleri bunun yanı sıra güneş, bulut gibi doğa olaylarına ve bazı durumlarda taşıt gibi doğa dışı unsurlara da yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca yalnızca doğa temelli gruptaki çocuklar merak uyandıran olaylara (böceklerin hareketleri, ağaçların kırılması vb.) ve hayvanların yaşam alanlarına ilişkin gözlemler aktarmıştır. Bu durum, doğa temelli

eğitimin çocuklarda gözlem, keşif ve sorgulama davranışlarını desteklediğine işaret etmektedir (Ouvry ve Furtado, 2019). Alan yazını incelendiğinde de doğal ve yapılandırılmamış ortamda bulunan çocukların keşif ve gözlem yapmaya yatkın oldukları, karşılaşılan probleme çözüm üretme becerisi geliştirdikleri, hayal dünyalarının genişlediği ve sosyal becerilerinin güçlendiği belirtilmektedir (Ömer, 2019; Pekayla, 2024). Nitekim Polat ve Demirci (2021), doğa temelli açık alan etkinliklerinin, doğal ortamların sunduğu açık uçlu duyuşal deneyimler sayesinde çocukların yaratıcılık ve hayal güçlerini artırdığını ve yapılandırılmamış oyunun problem çözme becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Bu bulgular, doğa temelli gruptaki çocukların oyunlarını ağaçlara tırmanma, sallanma ve yürüyüş yapma gibi doğayla bütünleşmiş etkinliklerle zenginleştirmelerinin ardındaki bilişsel faydayı açıklamaktadır.

Son olarak çocukların doğada yaptıkları etkinlikler incelendiğinde, oyun her iki grup için de merkezi bir unsur olmakla birlikte doğa temelli eğitim alan çocukların oyunlarını daha çok fiziksel, duyuşal ve keşfe dayalı etkinliklerle (ağaçlara tırmanma, sallanma ve yürüyüş yapma vb.) çeşitlendirdikleri görülmektedir. MEB grubundaki çocuklar ise daha çok yapılandırılmış etkinlikler (piknik yapma, resim yapma veya kamp kurma vb.) üzerinde durmuştur. Bu bulgular, doğa temelli eğitimin çocukların doğayla doğrudan temas kurmalarını teşvik ederek bilişsel, duyuşal ve psikomotor gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. Bu durum, Dankiw ve arkadaşlarının (2022) bulgularıyla da örtüşmektedir. İlgili çalışmada, doğa temelli ortamların çocukların doğayla bağ kurmaları, öz düzenleme becerileri geliştirmeleri, sosyal etkileşim ve yaratıcılıklarını desteklediği ancak bu etkilerin doğada geçirilen sürenin sıklığı ve niteliğiyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır.

Genel olarak bu araştırma, doğa temelli eğitim ortamlarının çocukların doğa algılarını, duyuşal deneyimlerini, ilgilerini ve etkinlik tercihlerini çok boyutlu biçimde zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, çocukların doğa ile kurdukları ilişkinin süre, nitelik ve pedagojik yaklaşımla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim programlarında doğa temelli uygulamaların daha geniş yer bulması, çocukların doğayı yalnızca gözlemledikleri bir çevre değil, ait oldukları bir yaşam alanı olarak kavramsallaştırmalarına katkı sağlayabilir. Bu yaklaşım, erken çocukluk döneminde çevresel duyarlılık ve sürdürülebilir yaşam farkındalığının temellerinin atılmasında kritik bir rol üstlenmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, çocukların doğa algılarının desteklenmesi için çeşitli uygulama ve araştırma temelli öneriler sunmaktadır. Öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı programlarında doğa temelli etkinliklerin daha fazla yer bulması, çocukların doğayla doğrudan temasını artıracak oyun, gözlem ve deneyim odaklı etkinliklerin eğitim sürecine entegre edilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlere yalnızca kuramsal bilgi sunan genel hizmet içi eğitimler yerine, doğal ortamlarda etkinlik planlama, risk yönetimi, açık alan sınıf yönetimi ve farklı hava koşullarında öğrenme süreçlerini yapılandırma gibi konulara odaklanan uygulamalı mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin doğa temelli öğrenme süreçlerini sürdürülebilir biçimde yürütebilmeleri için destek personel varlığı, materyal ve ulaşım olanakları, okul bütçelerinin açık alan etkinliklerini kapsayacak biçimde güçlendirilmesi gibi yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Okulların, çevredeki doğal alanları eğitim amaçlı kullanabilmesi için yerel yönetimler, üniversiteler ve doğa-çevre alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği geliştirmesi, öğretmenlerin hem bilgi hem de uygulama desteğine erişimini kolaylaştırılabilir.

Ailelerin doğa temelli etkinliklere aktif katılımını teşvik edecek uygulamaların geliştirilmesi de çocukların doğa deneyimlerinin okul dışındaki yaşantılarla bütünleştirilmesine

katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, ailelere yönelik bilgilendirici atölyeler, rehber materyaller ve okul-aile iş birliğine dayalı doğa etkinlikleri planlanabilir. Eğitim ortamlarının bu doğrultuda yeniden düzenlenmesi; özellikle okul bahçelerinin ve çevredeki doğal alanların öğrenme ortamı olarak işlevsel biçimde kullanılabilir hâle getirilmesi, doğa temelli deneyimlerin sürekliliğini destekleyecektir.

Gelecek araştırmalarda ise daha geniş örneklemelerle ve farklı coğrafi bölgelerde yürütülecek çalışmaların yanı sıra, gözlem, aile görüşmeleri ve uzun süreli etnografik yaklaşımlar gibi farklı veri toplama tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca farklı yaş gruplarını kapsayan karşılaştırmalı çalışmaların, çocukların doğa algılarının gelişimsel süreç içerisindeki değişimini daha ayrıntılı biçimde ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma sınırlı sayıda anaokulunda ve 48-72 aylık çocuklarla yürütülmüş olup elde edilen bulgular genellenebilir olmaktan ziyade bağlama özgüdür. Farklı yaş gruplarında bulunan ve farklı bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların görüşleri ve gereksinimleri farklılık gösterebilir. Araştırma, çocuklarla yapılan görüşmeler ve çocuk resimlerinin içerik analiziyle sınırlıdır; farklı veri toplama araçlarının (gözlem, aile görüşmeleri vb.) kullanılması farklı boyutları ortaya çıkarabilir. Araştırma kapsamında her çocuktan yalnızca bir resim elde edilmiş olup bu resimler bireysel görüşmelerle desteklenmiştir. Ancak çocukların çizimlerinde duygu ve düşüncelerini tam olarak yansıtmamış olabilecekleri göz önünde bulundurulmalı, bu nedenle resimlere ilişkin bulgular yalnızca destekleyici nitelikte değerlendirilmelidir. Daha uzun süreli veya tekrar eden veri toplama süreçleri, çocukların doğa algılarını daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir. Bunlara ek olarak doğa temelli eğitim uygulamaları kurumlar arasında farklılık gösterebilmekte olup bu durum çocukların algılarını etkileyebilecek bir faktör olarak dikkate alınmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar, yapılan araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aaron, R. F., & Witt, P. A. (2011). Urban students' definitions and perceptions of nature. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 145-167. <https://doi.org/10.1353/cye.2011.0009>
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavali, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 42-62. <https://doi.org/10.17860/efd.49967>
- Amus, G. (2013). An alternative journey into forest kindergatens and Reggio Emilia approach. U. Harkönen (Eds.), In *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice: Proceedings of the 10th International JTEFS /BBCC Conference Sustainable Development*. (pp. 5-26). https://www.academia.edu/4520808/An_alternative_journey_into_forest_kindergartens_and_the_Reggio_Emilias_approach
- Barber, S., Akhtar, S., Jackson, C., Bingham, D., Hewitt, C. E., Routen, A. C., Richardson, G., Ainsworth, H. R., Moore, H. J., Summerbell, C. D., Pickett, K., O'Malley, C., Brierley, S., & John, W. (2015). Preschoolers in the playground: A pilot cluster randomised controlled trial of a physical activity intervention for children aged 18 months to 4 years. *Public Health Research*, 3(5), 1-242. <https://doi.org/10.3310/phr03050>
- Barrable, A., & Booth, D. (2020). Nature connection in early childhood: A quantitative cross-sectional study. *Sustainability*, 12(1), 375. <https://doi.org/10.3390/su12010375>
- Barton, J., Sandercock, G., Pretty, J., & Wood, C. (2015). The effect of playground-and nature-based playtime interventions on physical activity and self-esteem in UK school children. *International Journal of Environmental Health Research*, 25(2), 196-206. <https://doi.org/10.1080/09603123.2014.915020>
- Beery, T., Chawla, L., & Levin, P. (2020). Being and becoming in nature: Defining and measuring connection to nature in young children. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 3-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264523>
- Bredenkamp, S. (2016). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. (3rd ed.). Pearson.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x>
- Burdette, H. L., Whitaker, R. C., & Daniels, S. R. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(4), 353-357. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.4.353>
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. <http://dx.doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Corraliza, J. A., Collado, S., & Bethelmy, L. (2017). Effects of nearby nature on urban children's stress. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 2(3), 37-46. <https://doi.org/10.21834/aje-bs.v2i3.186>
- Çetken, H. Ş. ve Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 318-341. <https://doi.org/10.30831/akukeg.379662>
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., & Kumar, S. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5967. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>
- Davis, J. (2015). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Deniz, U. H. (2023). *Riskli oyunun Türkiye ve Almanya'daki doğa temelli anaokullarında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833596>
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. baskı, s. 81-138). Anı Yayıncılık.
- Gray, T. (2018). Outdoor learning: Not new, just newly important. *Curriculum Perspectives*, 38(2), 145-149. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0054-x>
- Güzeldere Aydın, D., Çiçek, R., Pekkarakaş, E., Poyraz Rüstemoğlu, H. ve Şahin Zeteroğlu, E. (2025). 4-6 yaş çocukların doğaya bakışları: Karşılaştırmalı bir durum çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15(4), 1734-1770. <https://doi.org/10.24315/tred.1514062>
- Goldstein, E. B. (2016). *Sensation and perception*. (10th ed.). Cengage Learning.
- Hayır-Kanat, M., Yeşil Dağlı, Ü. ve Dalfidan, S. (2023). Erken çocukluk döneminde doğa farkındalığı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (20), 22-38. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1351524>
- Johnson, M. (1990). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 113-127. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494913>
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years* (2nd ed.). SAGE.
- Köşker, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>
- Köşker, N. ve Şimşek, Ö. (2025). Okul öncesi dönemde etkinliklerle doğa farkındalığı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(32), 334-360. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1614396>
- Louv, R. (2019, Ekim). *What is nature-deficit disorder?* The Moon Garden. <https://www.childrenandnature.org/resources/what-is-nature-deficit-disorder/> adresinden 01.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Lysklett, O. B. (2017). Nature preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and differences. T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Eds.), In *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp. 242-250). SAGE.
- Mandler, J. M. (2012). On the spatial foundations of the conceptual system and its enrichment. *Cognitive science*, 36(3), 421-451. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2012.01241.x>
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity?, *Early Years*, 27(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teacher's beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>
- McNichol, H., Davis, J. M., & O'Brien, K. R. (2011). An ecological footprint for an early learning centre: identifying opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research. *Environmental Education Research*, 17(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572161>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden 22.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Mol, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların doğa algılarının resimler yoluyla incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest school and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry and Urban Greening*, 6(4), 249-265. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Ouvry, M., & Furtado, A. (2019). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum* (6. ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Ömer, D. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE.
- Pekayla, H. M. (2024). *Okul öncesi dönemde doğa temalı açık hava etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine ve benlik algılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Polat, Ö. ve Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyarıcı olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 95–113. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maunef/issue/68414/1067538>
- Robertson, J. (2008). *I ur och skur "rain or shine": Swedish forest schools*. <https://creativestartlearning.co.uk/wp-content/uploads/2013/06/Rain-or-shine-Swedish-Forest-Schools.pdf> adresinden 20.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439–446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (2014). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. D. Faulkner, K. Littleton ve M. Woodhead (Eds.), In *Making sense of social development* (pp. 120-136). Routledge.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered?. *Early Years*, 23(1), 35-43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Tarman, I., & Kukurtcu, S. K. (2022). The perceptions of the children attending the preschool education about nature and nature pollution. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(1), 53-64. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.278>
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11142/133290>
- Tillmann, S., Clark, A. F., & Gilliland, J. A. (2018). Children and nature: linking accessibility of natural environments and children's health-related quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1072. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061072>
- Tillmann, S., Button, B., Coen, S. E., & Gilliland, J. A. (2019). Nature makes people happy, that's what it sort of means: Children's definitions and perceptions of nature in rural Northwestern Ontario. *Children's Geographies*, 17(6), 705-718. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1550572>
- United Nations [UN]. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/goals> adresinden 10.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2019). *Education for sustainable development in early childhood: A global perspective*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371048> adresinden 15.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Wells, N. M. (2000). At home with nature. Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795. <http://dx.doi.org/10.1177/00139160021972793>
- Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü. ve Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40. <http://www.jret.org/?pnum=15&pt=2012%20Cilt%201%20Say%C4%B1%202>
- Yavuzer, H. (2017). *Resimleriyle çocuk*. (21.Baskı). Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, children have grown increasingly distant from nature due to the pervasive influence of technology, rapid urbanization, and the rise of dual-income families. Yet, engaging with dynamic, multisensory natural environments is essential for fostering children's holistic development and enabling them to reach their full potential. Early childhood education policies worldwide increasingly emphasize the importance of nature-based learning as a means to support children's cognitive, emotional, and social growth (Knight, 2013). During this critical developmental period, children construct fundamental concepts and scientific process skills through hands-on experiences (Kıldan & Pektaş, 2009). Curiosity about the natural world encourages exploration, questioning, and observation—key processes that nurture environmental awareness and positive attitudes toward nature (Yaşar et al., 2012).

Research consistently demonstrates that nature-based experiences contribute not only to cognitive but also to physical, emotional, and social development. Such experiences promote physical activity and relaxation (Burdette et al., 2004; Kuo, 2015), enhance attention and motivation (Chawla, 2015), and foster creativity, problem-solving, and self-regulation (Gray, 2018). These findings highlight the developmental significance of early contact with nature, aligning with the United Nations' Sustainable Development Goals emphasizing the formative role of nature connectedness in environmental responsibility (UN, 2015).

In Turkey, the 2024 Early Childhood Education Curriculum underscores the importance of outdoor activities and natural materials (Ministry of National Education, 2024). However, research indicates that teachers' nature-based practices remain limited and often weather-dependent (Alat et al., 2012). Understanding how children perceive and conceptualize nature is therefore essential for designing effective nature-based curricula. Despite growing interest, studies examining preschool children's perceptions of nature—particularly in different educational contexts—remain scarce.

Accordingly, this study aims to explore and compare the perceptions of nature among children attending nature-based preschools and those enrolled in preschools following the national early childhood curriculum. Specifically, it seeks to answer the following questions:

1. How do children define and conceptualize nature?
2. What emotions do they express toward nature?
3. What ideas and thoughts do they hold about nature?
4. What kinds of experiences do they have in natural environments?

Method

This study adopted a qualitative research design based on the phenomenological approach, which aims to understand individuals' lived experiences and perceptions of a particular phenomenon from their own perspectives (Ersoy, 2017). Phenomenology was chosen to explore preschool children's perceptions of nature within two distinct educational settings.

Participants were selected through criterion sampling, which allows the inclusion of information-rich cases that meet predefined criteria (Patton, 2018). The sample consisted of 100 children aged 48–72 months: 50 attending a nature-based preschool and 50 enrolled in a

preschool following the national Early Childhood Education Curriculum (ECEC) of the Turkish Ministry of National Education (MEB). The groups were balanced in terms of gender, age, and school attendance duration. Teachers reported that children in the nature-based preschool participated in outdoor nature activities at least three days a week, whereas children in MEB preschools engaged in outdoor activities mainly once a week during the summer months. This contrast provided an essential comparative foundation for the study.

Data were collected through three complementary tools: a *Child Information Form* completed by parents, children's *drawings on the theme of nature*, and *semi-structured individual interviews* conducted with each child. The drawing activity allowed children to express their perceptions of nature freely and nonverbally, followed by brief verbal explanations recorded by the researchers. Semi-structured interviews, lasting approximately six minutes each, included five open-ended questions designed to elicit children's views and experiences of nature. The interview form was reviewed by three early childhood education experts and refined after pilot testing with three children.

Data were analyzed using content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2018). Codes and themes were developed independently by two researchers, with intercoder reliability calculated at 90%. Direct quotations from children's drawings and interviews were included to preserve participant perspectives. Credibility was ensured through systematic analysis, peer debriefing, and transparent description of the research context and procedures.

Findings

The analysis of children's drawings and semi-structured interviews revealed five main themes: (1) definitions of nature, (2) emotions experienced in nature, (3) environments where children spend time in nature, (4) elements and situations that attract their attention, and (5) activities performed in nature.

Across both groups, children primarily associated nature with plants, animals, natural events, and celestial bodies. However, children attending nature-based preschools provided richer and more detailed definitions, emphasizing the interdependence among living and non-living elements. In contrast, children from preschools following the national curriculum (MEB) often referred to structured environments such as parks or shopping centers when describing nature. Only children in nature-based settings described nature as a place that evokes emotions, promotes health, and provides opportunities for meaningful activity. Regarding emotions, children in both groups mainly associated nature with happiness. Yet, those in the nature-based group also mentioned feelings such as excitement, peace, and curiosity, whereas children in MEB preschools limited their responses to happiness or mild excitement. When describing environments, both groups mentioned natural settings, but children in nature-based preschools spent more time in outdoor spaces such as forests and school gardens. MEB preschoolers more frequently referred to structured or urban contexts, including family trips or park visits. In terms of attention and engagement, both groups showed strong interest in animals and plants, but nature-based preschoolers displayed deeper curiosity toward animal habitats and natural phenomena, whereas MEB preschoolers emphasized artificial or human-made objects. Finally, both groups identified play as their main activity in nature. However, children in nature-based preschools described more physically engaging and sensory-rich play such as climbing trees, walking, and swinging, while MEB preschoolers mentioned more structured or limited activities such as picnicking and drawing. Overall, the findings highlight

that the nature-based educational approach fosters more diverse, emotional, and experiential connections with the natural world.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The findings demonstrate that children attending nature-based preschools hold more holistic, relational, and multidimensional conceptions of nature compared to those in schools following the national curriculum (MEB). Nature-based children described nature not only through tangible elements such as plants, animals, and weather events but also in relation to emotions, health, and meaningful activities. This indicates that they perceive nature as a living, emotional, and interactive environment rather than a distant physical setting. These results align with previous studies emphasizing that nature-based education enhances children's awareness and understanding of ecological interconnections (Chawla, 2015; Köşker & Şimşek, 2025).

Children in MEB preschools, by contrast, frequently referred to structured and human-made environments—such as parks and zoos—reflecting a narrower, more anthropocentric understanding of nature. This supports prior findings suggesting that indirect or limited contact with nature restricts children's cognitive and emotional representations of the environment (Hayır-Kanat et al., 2023; Louv, 2019).

Emotionally, both groups linked nature with happiness, yet children in nature-based settings also reported peace, excitement, and curiosity. These affective dimensions suggest that sustained, embodied interaction with nature fosters emotional diversity and well-being (Tillmann et al., 2018; Corraliza et al., 2017). Moreover, nature-based children displayed stronger curiosity toward natural phenomena and animal habitats, whereas MEB children focused on plants and artificial objects. This pattern highlights how immersive natural experiences promote exploration, observation, and creative thinking (Ouvry & Furtado, 2019; Polat & Demirci, 2021). Play emerged as a central activity in both groups, but nature-based children engaged more in unstructured, sensory-rich, and physically integrated play—enhancing cognitive, emotional, and social development (Dankiw et al., 2022).

Overall, the study concludes that nature-based educational environments cultivate richer, more affective, and ecologically connected understandings of nature. Expanding such approaches in early childhood education could help children perceive nature not merely as a backdrop for learning but as an integral part of life, laying essential foundations for environmental awareness and sustainable living.

Contribution Rate of the Researchers

The researchers were equal partners in the research.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this paper.



DOI: 10.18039/ajesi.1799042

The Relationship between Metacognitive Awareness and Cognitive Creativity in Gifted Students¹

Übeyit BAKAN², Serkan BULDUR³

Date Submitted: 07.10.2025

Date Accepted: 11.02.2026

Type⁴: Research Article

Abstract

Cognitive creativity is expressed as a feature that can be gained and developed during the educational process. Revealing the relationship between cognitive creativity and the functional processes that are the sub-dimensions of metacognitive thinking, such as declarative knowledge, procedural knowledge, conditional knowledge, planning, monitoring, evaluation, debugging strategy, and information management strategy, is of great importance especially in the education of gifted students. The study aims to examine to what extent the metacognitive awareness of gifted middle school students predicts their cognitive creativity levels. The sample group of the study consists of 314 gifted students studying in different middle schools. In this correlational study, the data were collected through the "Cognitive Processes Associated with Creativity Scale (CPAC)" and the "Metacognitive Awareness Inventory (MAI)." The data were analyzed by multiple linear regression analysis method. As a result, it was determined that among the sub-dimensions of the metacognitive awareness of gifted students, declarative knowledge, procedural knowledge, monitoring, and information management strategies significantly and positively predicted cognitive creativity. The regression model explains 55 % of the total variance in students' cognitive creativity scores. This rate shows that metacognitive processes have quite a strong effect on the creative thinking skills of gifted students. The results reveal that metacognitive strategies play a supportive role in creative outputs in the education of gifted students. In this context, it is suggested that designing educational environments in a way that will develop gifted students' metacognitive skills will increase their creativity potential.

Keywords: Cognitive creativity, Gifted students, Metacognition, Prediction

Cite: Bakan, Ü., & Buldur, S. (2026). The relationship between metacognitive awareness and cognitive creativity in gifted students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 260-278. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1799042>



¹ This study was derived from the doctoral thesis being prepared by the first author under the supervision of the second author and was supported by the Scientific Research Project Fund of Sivas Cumhuriyet University under the project number EGT-102.

² Science Teacher with a Master's Degree, Sivas Science and Art Centre, Sivas/ Türkiye
e-mail: ubeyitbakan25@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7329-4359

³ Prof. Dr. Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Sivas/ Türkiye

e-mail: serkan.buldur@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0733-4287

⁴ This study was carried out with the approval of the Ethics Committee of Sivas Cumhuriyet University dated 30.10.2024 and numbered E-50704946-050.04-485037



Üstün Yetenekli Öğrencilerde Üstbilişsel Farkındalık ve Bilişsel Yaratıcılık İlişkisi¹

Übeyit BAKAN², Serkan BULDUR³

Gönderim Tarihi: 07.10.2025

Kabul Tarihi: 11.02.2026

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bilişsel yaratıcılık, eğitim sürecinde kazandırılabilen, geliştirilebilen bir özellik olarak ifade edilmektedir. Bilişsel yaratıcılığın üst bilişsel düşünmenin alt boyutları olan açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama stratejisi ve bilgi yönetimi stratejisi gibi işlevsel süreçlerle arasındaki ilişkinin ortaya konması, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışma, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bilişsel yaratıcılık düzeylerini ne derecede yordadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın, örneklem grubunu farklı ortaokullarda öğrenim gören, 314 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama desenine göre gerçekleştirilen çalışmada veriler, "Yaratıcılıkla İlişkili Bilişsel Süreçler Ölçeği (YİBS)" ve "Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE)" aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının alt boyutlarından olan; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, izleme ve bilgi yönetimi stratejilerinin bilişsel yaratıcılığı anlamlı ve pozitif yönde yordadığı saptanmıştır. Regresyon modeli, öğrencilerin bilişsel yaratıcılık puanlarındaki toplam varyansın %55'ini açıklamaktadır. Bu oran, üstbilişsel süreçlerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin oldukça güçlü olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde üstbilişsel stratejilerin yaratıcı çıktıları destekleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim ortamlarının üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmasının onların yaratıcılık potansiyellerini de destekleyeceği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Bilişsel yaratıcılık, Üstbiliş, Üstün yetenekli öğrenci, Yordama

Atıf: Bakan, Ü, & Buldur, S. (2026). Üstün yetenekli öğrencilerde üstbilişsel farkındalık ve bilişsel yaratıcılık ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 260-278. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1799042>

¹ Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamakta olduğu doktora tezi kapsamında üretilmiş ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Başkanlığı tarafından EGT-102 proje numarası ile desteklenmiştir.

² Uzman Fen Bilimleri Öğretmeni, Sivas Bilim ve Sanat Merkezi, Sivas/ Türkiye, e-mail: ubeyitbakan25@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7329-4359

³ Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sivas/Türkiye, e-mail: serkan.buldur@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0733-4287

⁴ Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nin 30.10.2024 tarih ve E-50704946-050.04-485037 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Problem Durumu

Toplumların gelişimi ve ülkelerin rekabet gücünü artırabilmesi, potansiyeli yüksek bireylerin eğitilmesine bağlıdır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrenciler, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileriyle dikkat çeken ve toplumların geleceğinde kritik bir rol üstlenebilecek özel bir gruba oluşturmaktadır (Watters & Diezmann, 2003). Bu öğrenciler, akranlarına göre olaylara daha çok yönlü bakabilmekte (Üstündağ, 2009), disiplinler arası bağlantılar kurabilmekte (Andersen, 2014) ve bu sayede hem bilimsel araştırmalarda hem de yeni teknolojilerin geliştirilmesinde öncü olabilmektedirler (Jang ve diğerleri, 2013). Günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeye istekli olmaları, sabırla ve özgüvenle çalışabilmeleri, ayrıca uzun süreli çaba göstermeye yatkın olmaları onların ayırt edici özelliklerindendir (Smutny & Von Fremd, 2004). Üstün yetenekli öğrenciler, daha zorlayıcı problemleri seçme, ayrıntılara odaklanma ve karmaşık durumlarla baş etme becerileriyle de akranlarından ayrılmaktadırlar (Heath, 1997; Watters & Diezmann, 2003).

Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler belirli bir zekâ puanına dayalı olarak Bilim ve Sanat Merkezleri’ne (BİLSEM) seçilmekte ve eğitim süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır (Kotluk & Kocakaya, 2015). Bu beceriler arasında öne çıkan yaratıcılık, tanımlanması ve ölçülmesi güç bir yapı olarak kabul edilmektedir (Conradty & Bogner, 2018). Bu kapsamda alanyazında yaratıcılık farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Torrance (1966) yaratıcılığı günlük yaşam problemlerine ilgili olabilme, eksik bilgileri tamamlama ve derin öğrenmeye ulaşma; Guilford (1950) yeni ve benzersiz çözüm yolları üretebilme; Mumford (2003) yararlı fikirler ortaya koyabilme şeklinde tanımlamışlardır. Holm-Hadulla (2010) yaratıcılığı bireyin bilgi, beceri ve yeteneklerini içsel motivasyonla bütünleştirmesi olarak değerlendirirken; Csikszentmihalyi (2000) ise bireylerin kendilerini tamamen yaptıkları işe adadıkları özel bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Okul ortamları genellikle yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesini amaçlasa da çoğu zaman öğrencilerin içsel motivasyonunu gölgeleyen dışsal faktörler ön plana çıkmaktadır. Not odaklı veya ödüllere dayalı uygulamalar, öğrencilerin özgün ve yenilikçi fikirler üretmelerini sınırlamakta (Barbot ve diğerleri, 2015; Bear, 2010) ve öğrencilerin ezbere dayalı, test edilebilir bilgiye yönelmelerine sebep olmaktadır (Kupers ve diğerleri, 2018). Oysa yaratıcı düşünme becerisi, yenilikçi ekonomilerin gelişiminde ve toplumsal ilerlemede kritik bir öneme sahiptir (Lewis, 2008; Perry-Smith, 2014). Bu nedenle eğitimcilerin, öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerini teşvik edebilecek ortamlar oluşturmaları beklenmektedir (Henriksen ve diğerleri, 2018). Lepper ve Greene (1978), yaratıcı düşünmenin desteklenebilmesi için eğitim ortamlarında dışsal motivasyonun azaltılmasını, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarına katılımının teşvik edilmesini ve keşfetmeye dayalı özgür öğrenme ortamlarının oluşturulmasını önermektedirler. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler için özerklik, eğitimin merkezinde yer alan bir unsur olmalıdır. Bu doğrultuda, BİLSEM’lerde uygulanan Bireysel Yetenekleri Fark etme Programı (BYF), öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelmelerini ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini hedeflemektedir (Köksal ve diğerleri, 2021). Bu bağlamda öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin gelişmesi desteklenmekle birlikte, öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme noktasında daha fazla sorumluluk almaları teşvik edilmektedir (Yılmaz, 2014).

Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünme, bilgilerini gözlemleme ve düzenleme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Flavell, 1987). Bu kavram, yeni bilgilerin önceki

bilgilerle ilişkilendirilmesi, öğrenmenin farklı durumlara uyarlanması ve bilgilerin içselleştirilmesi gibi süreçleri kapsamaktadır (Victor, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirebilmeleri için öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında aktif rol almaları önemli görülmektedir (Brown, 1987; Lebuda ve diğerleri, 2025; Yıldız, 2008). Fikirlerin üretilmesi, izlenmesi, kontrol edilmesi ve düzenlenerek ürüne dönüştürülmesi bu sürecin doğal parçalarıdır. Üstbilişsel farkındalık, bu yönüyle özellikle yaratıcılıkla yakından ilişkilidir (Güven ve diğerleri, 2025). Çünkü yaratıcılık gerektiren eylemler belirsizlik içerir ve bireylerin yaklaşımlarını planlamaları, izlemeleri ve yeniden gözden geçirmeleri gerekir (Akpur, 2025). Dolayısıyla üstbilişsel beceriler, yalnızca bireysel öğrenmeyi değil aynı zamanda yaratıcı düşünme süreçlerini de doğrudan etkileyebilmektedir (Urban & Urban, 2025).

Bu bağlamda, örgün eğitim ortamlarında öğretmen merkezli yapıların baskın olması, bu öğrencilerin öğrenme sürecinde daha pasif kalmalarına yol açabilmektedir. Bu durum, üstbilişsel becerilerin yeterince kullanılmaması nedeniyle zamanla körelmesine; aynı zamanda dışsal motivasyonun baskın olduğu ortamlarda yaratıcı düşünme becerilerinin de geri planda kalmasına sebep olabilmektedir (Barbot ve diğerleri, 2015; Kettler, 2014). Nitekim Sungur ve Şenler (2009), öğrencilerin üstbilişsel becerilerini farklı öğrenme bağlamlarında incelemenin önemini vurgulamıştır. Türkiye'nin rekabetçi eğitim sistemi ve merkezi sınavların baskılayıcı etkisi (Acar & Buldur, 2021) düşünüldüğünde, bu durumun hem üstbilişsel farkındalığı hem de yaratıcı düşünme potansiyelini olumsuz yönde etkileyebileceği açıktır. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin bu olumsuz etkilerden korunması ve sahip oldukları potansiyelin desteklenmesi önemlidir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme becerisinin üst bilişin bileşenleri ile etkileşimi ile bu beceriler arasındaki ilişkinin ortaya konulması, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinin yapılandırılmasında önemli bir katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üstün yetenekli öğrenciler, disiplinler arası bağlantılar kurabilme, karmaşık problemlere çözüm üretebilme ve yenilikçi ürünler ortaya koyabilme potansiyelleri sayesinde toplumların bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişiminde önemli bir rol üstlenebilirler (Jang ve diğerleri, 2013; Watters & Diezmann, 2003). Ancak örgün eğitim ortamlarında ağırlıklı olarak öğretmen merkezli yapılar ve dışsal motivasyon unsurları (not, ödül, rekabetçi eğitim vb.) öne çıkmakta, bu da öğrencilerin özgün düşünme ve yaratıcılık becerilerinin geri planda kalmasına yol açabilmektedir (Barbot ve diğerleri, 2015; Bear, 2010; Rajcoomar ve diğerleri, 2025).

Bu becerilerin en önemlilerinden birisi olan yaratıcılık, yenilikçi ekonomilerin gelişimi ve bireylerin toplumsal ilerlemeye katkısı açısından temel bir beceri olarak kabul edilmekte (Lewis, 2008; Perry-Smith, 2014), fakat aynı zamanda tanımlanması ve ölçülmesi güç bir yapı olarak görülmektedir (Conradty & Bogner, 2018). Bu durum yaratıcılığın çok boyutlu doğasından kaynaklanabildiği gibi, yaratıcı süreçlerin ve ürünlerin birçok beceriyle bağlantılı olmasıyla da ilişkili olabilir. Bu bağlamda yaratıcı ürünlerin ortaya çıkışı yalnızca bilişsel süreçlere değil, aynı zamanda üstbilişsel farkındalığa, yani bireylerin kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme yetkinliklerine de bağlıdır (Brown, 1987; Flavell, 1987; Lebuda & Benedek, 2025). Bu nedenle, üstbilişsel süreçlerle yaratıcılık arasındaki etkileşimin incelenmesi (Güven ve diğerleri, 2025), özellikle üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için önem taşımaktadır (Henriksen ve diğerleri, 2018; Sungur & Şenler, 2009).

Alanyazında yaratıcı düşünme ile üstbilişsel becerilerin etkileşimine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaratıcı performansın yalnızca bireysel yetenek ya da motivasyonla değil, bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etme, izleme ve düzenleme kapasitesiyle yakından ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir (Lebuda & Benedek, 2025; Lebuda ve diğerleri, 2025). Bu bağlamda üstbiliş ve yaratıcılık arasındaki ilişkilerin; ilkökul öğrencileri (Korsinszki & Turda, 2023) ortaokul öğrencileri (Şentürk-Özkaya, 2022), lise öğrencileri (Rajcoomar ve diğerleri, 2025), lisans öğrencileri (Karafil & Karakuyu, 2026; Liu ve diğerleri, 2025; Urban & Urban, 2025), gibi farklı gruplar üzerinde araştırıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda üstbiliş ile yaratıcılık arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler rapor edilirken (Akpur, 2025; Shoghi & Ghonsooly, 2015), bazı araştırmalarda bu ilişkinin bağlama göre farklı roller üstlenebileceği belirtilmiştir. Örneğin Jia ve diğerleri (2019) derleme çalışmalarında üstbilişsel bilgi, deneyim ve izleme-kontrol süreçlerinin yaratıcı düşünmenin farklı aşamalarında farklı işlevlere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Preiss (2022) ise üstbilişin yaratıcılığın üretim aşamasında sınırlayıcı, keşif aşamasında ise kolaylaştırıcı bir rol üstlenebileceğini ifade etmiştir. Salarifar ve diğerleri (2022), üstbilişsel bilgi ve durumun duygusal yaratıcılığı pozitif yönde, üstbilişsel inançların ise negatif yönde etkilediğini ortaya koyarken; Baş (2012) matematiksel yaratıcılığın üstbilişsel değişkenlerle yordanamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte deneysel araştırmalar, yaratıcı düşünme ve üstbilişsel becerilerin birlikte gelişebildiğini göstermektedir. Örneğin Korsinszki ve Turda (2023) ilkökul öğrencileriyle yürüttükleri deneysel çalışmada yaratıcılığa dayalı bir eğitim programının üstbilişsel becerileri geliştirdiğini; Özer (2024) STEAM temelli müzik etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve yaratıcılık düzeylerini artırdığını; Şentürk-Özkaya'nın (2022) ise STEM Çemgisi yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin her iki becerisini de geliştirdiğini göstermiştir. Üstün yetenekli öğrencilerde bu iki yapının doğrudan etkileşimine odaklanan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, Çelik (2017) üstün yetenekli öğrencilerde özerk öğrenme ile yaratıcı biliş arasında pozitif bir ilişki saptamıştır.

Genel olarak bu bulgular, üstbiliş ve yaratıcılığın farklı yaş grupları, bağlamlar ve yöntemlerde incelendiğini ve genellikle birbirini destekleyen yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle yaratıcılık ve üstbiliş üzerine yürütülen çalışmalarda, üstbilişsel bilginin, izleme ve kontrol süreçlerinin yaratıcı performansa katkısı genellikle yetişkin örneklemeler üzerinden tartışılmıştır (Karafil & Karakuyu, 2026; Lebuda & Benedek, 2025; Lebuda ve diğerleri, 2025; Liu ve diğerleri, 2025; Urban & Urban, 2025). Her iki değişken arasındaki ilişkilerin erken yaş gruplarında ve bilişsel yaratıcılık bağlamında nasıl ortaya çıktığı yeterince araştırılmamıştır. Dahası üstün yetenekli öğrenciler özelinde yapılan çalışmalarda yaratıcılığın çoğunlukla bilimsel ya da genel yaratıcılığa göre değerlendirildiği (Çelik, 2017), üstbilişsel farkındalığın bilişsel yaratıcılığı hangi mekanizmalar üzerinden etkilediğine ilişkin nicel kanıtların kısıtlı olduğu da dikkat çekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldıkları BİLSEM programlarının, öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına yönelerek özerklik kazanmaları, üstbilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri (Köksal ve diğerleri, 2021; Yılmaz, 2014) hedefleri de dikkate alındığında, bu hususta üstün yetenekli öğrencilerle yürütülecek çalışmalar önemlidir. Çünkü bu çalışmalar onların hem yaratıcılıklarının hem de üstbilişsel farkındalıklarının eğitim ortamlarında nasıl desteklenebileceğine ilişkin uygulamalara ışık tutma potansiyeline sahiptir.

Bahsedilenler ışığında bu çalışmanın temel amacı, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bilişsel yaratıcılık düzeylerini ne derecede yordadığını incelemektir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yaratıcılıkla ilişkili bilişsel süreçleri (Miller & Dumford, 2016) ile üstbilişsel farkındalık becerileri (Schraw & Dennison, 1994; Sungur & Şenler, 2009) arasındaki etkileşim analiz edilmiştir. Çalışma, üstbilişsel farkındalık alt boyutlarının (açıklayıcı

bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetimi stratejileri) üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel yaratıcılıklarını ne ölçüde yordadığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Böylelikle, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde üstbilişsel stratejilerin bilişsel yaratıcılık üzerindeki etkileri anlaşılabilecek ve hem kuramsal olarak katkı sağlanacak hem de eğitim ortamlarının tasarımına yönelik somut öneriler geliştirilebilecektir. Bu düşüncelerden hareketle araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

- Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri bilişsel yaratıcılıklarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada araştırma problemleri doğrultusunda, iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü belirlemeye yönelik nicel bir araştırma deseni olan ilişkisel tarama deseni esas alınmıştır. Bu modelde değişkenler arasındaki birlikte değişim nedensel bir yorum yapılmadan incelenmektedir (Karasar, 2012).

Örnekleme

Çalışma Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından tanılanmış 314 üstün yetenekli ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 130 IQ ve üzeri zeka puanlarına sahip olması homojen bir yapı sergilediklerini göstermektedir. Bu açıdan çalışma grubu seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin demografik özellikler

		n	%
Cinsiyet	Erkek	162	51.6
	Kadın	152	48.4
Sınıf	5. Sınıf	112	35.7
	6. Sınıf	78	24.8
	7. Sınıf	48	15.3
	8. Sınıf	76	24.2

Veri toplama araçları

Yaratıcılıkla İlişkili Bilişsel Süreçler Ölçeği (YİBS): "Cognitive Processes Associated with Creativity (CPAC) [Yaratıcılıkla İlişkili Bilişsel Süreçler (YİBS)]" ölçeği, öğrencilerin yaratıcılıkla ilişkili bilişsel süreçlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, ilk olarak Miller (2009) tarafından lisans öğrencileri üzerinde tasarlanmış; ardından Miller ve Dumford (2016) tarafından iki alt faktörlü bir yapıya dönüştürülmüştür. Dört dereceli Likert tipi bir yapıda olan ölçekte, "kasıtlı bilişsel süreçler" (7 madde) ve "sezgisel bilişsel süreçler" (3 madde) olmak üzere iki faktör bulunmaktadır. İlgili

faktörlerin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90 ve .78 olarak rapor edilmiştir (Miller & Dumford, 2016). Mevcut çalışma için üstün yetenekli öğrenciler örnekleminde yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin 9 maddelik tek faktörden meydana geldiği ve hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ise .73 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bu haliyle yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu (Tabachnick & Fidell, 2019) değerlendirilmiştir.

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri: Bu araştırmada, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Sungur ve Şenler (2009) tarafından Türkçeye adapte edilen ve Tücel (2016) tarafından ortaokul öğrencileri düzeyinde uyarlaması gerçekleştirilen Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE) kullanılmıştır. ÜFE “bilişin bilgisi” ve “bilişin düzenlenmesi” olmak üzere iki temel boyuttan ve 52 maddeden meydana gelmektedir. Bilişin bilgisi boyutu; durumsal bilgi, açıklayıcı bilgi ve prosedürel bilgi alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Bilişin düzenlenmesi boyutu ise planlama, hata ayıklama stratejisi, bilgi yönetimi stratejisi, değerlendirme ve izleme alt ölçeklerini içermektedir. Ölçeğin genel Cronbach alfa katsayısı .95 olarak rapor edilmiştir. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa katsayıları ise şu şekildedir: Açıklayıcı Bilgi ($\alpha = .74$), Durumsal Bilgi ($\alpha = .75$), Prosedürel Bilgi ($\alpha = .75$), Planlama ($\alpha = .72$), Bilgi Yönetimi Stratejisi ($\alpha = .78$), İzleme ($\alpha = .79$), Hata Ayıklama Stratejisi ($\alpha = .63$) ve Değerlendirme ($\alpha = .68$). Mevcut çalışma için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise; Açıklayıcı Bilgi ($\alpha = .75$), Durumsal Bilgi ($\alpha = .64$), Prosedürel Bilgi ($\alpha = .62$), Planlama ($\alpha = .75$), Bilgi Yönetimi Stratejisi ($\alpha = .66$), İzleme ($\alpha = .79$), Hata Ayıklama Stratejisi ($\alpha = .59$) ve Değerlendirme ($\alpha = .58$) şeklinde tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada elde edilen veriler araştırmacıların kontrolünde ve yüz yüze toplanmıştır. Çalışma kapsamında yaklaşık 330 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ancak elde edilen veriler incelendiğinde, bazı katılımcılara ait ölçek formlarında bir veya daha fazla maddenin işaretlenmediği belirlenmiştir. Bu kapsamda eksik yanıt içeren formlar analiz kapsamı dışında tutulmuş, tüm maddelerin eksiksiz doldurulduğu 314 katılımcıdan elde edilen formlar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Daha sonra eksik veri içeren formlar belirlenmiş ve çalışmadan çıkarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından faydalanılmıştır. Katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yaratıcı bilişsel süreçleri hangi düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla değişken ekleme (forward) yöntemi kullanılarak çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. ÜFE'nin alt ölçeklerinden hangisinin bilişsel yaratıcılığı öncelikli olarak yordadığını incelenmesi ve modele eklenen yeni değişkenlere bağlı olarak açıklanan varyanstaki değişimin gözlemlenebilmesi amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir. Çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla analizler öncesinde gerekli varsayım testleri gerçekleştirilmiş ve bulgular bölümünde raporlanmıştır. Ayrıca kullanılan ölçeklerin mevcut çalışma kapsamında iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak raporlanmıştır.

Etik Konular

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan okul ortamlarında uygulama yapılabilmesi için gerekli yasal izinler alınmıştır. Ayrıca çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu tarafından etik açıdan uygun bulunmuştur. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılar ile velileri araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir.

Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bilişsel yaratıcılık düzeylerini ne derece yordadığını incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin alt ölçeklerinin bilişsel yaratıcılığı yordama durumu araştırılmıştır. Öncelikle analiz için gerekli varsayımlar sınanmıştır. Bu süreçte, çok değişkenli uç değerlerin tespitinde kullanılan Mahalanobis mesafeleri incelenmiştir. Kritik sınır değerini aşan üç katılımcının verileri, modelin varsayımlara uygunluğunu sağlamak amacıyla analizden çıkarılmıştır. Son durumda değişkenler arası korelasyon, ortalama, standart sapma, çarpıklık-basıklık katsayıları, uç değerlerin kontrolü ve çoklu bağlantılılık araştırılmıştır (Field, 2009). Yapılan varsayım testlerine ilişkin bazı istatistikî bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Değişkenlere ilişkin korelasyon, ortalama, standart sapma, çarpıklık-basıklık değerleri

	YİBS	Açıklayıcı Bilgi	Prosedürel Bilgi	Durumsal Bilgi	İzleme	Planlama	Değerlendirme	Hata Ayıklama Stratejisi	Bilgi Yönetimi Stratejisi
Korelasyon (YİBS)		.651*	.583*	.576*	.647*	.588*	.541*	.434*	.636*
Ort.	3.05	4.15	3.91	3.97	3.65	3.63	3.49	4.14	4.01
ss.	0.46	0.52	0.66	0.60	0.72	0.70	0.82	0.59	0.67
Çarpıklık kats.	-.215	-.501	-.476	-.397	-.292	-.148	-.257	-.716	-.410
Basıklık kats.	-.330	-.250	.023	-.254	-.442	-.599	-.555	.380	-.413

* $p < .001$

Regresyon analizine ilişkin varsayım kontrolleri incelendiğinde, yordayıcı ve yordanan değişkenler arasında hem çoklu normal dağılımın hem de doğrusal ilişkinin sağlandığı görülmektedir ($r > .30$; $p < .05$). Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık ($r < .70$) bulunmamaktadır (Tabachnick & Fidell, 2019). Analiz modelinde YİBS bağımlı değişken olarak alınmış, bağımsız değişkenler ise açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama,

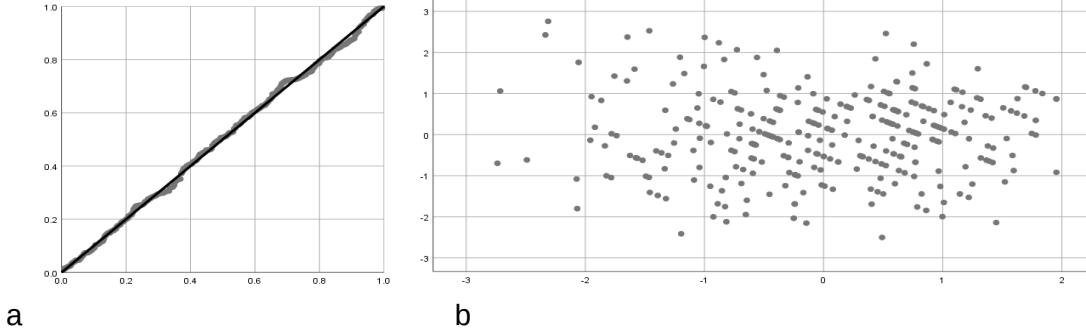
izleme, değerlendirme, hata ayıklama stratejisi ve bilgi yönetimi stratejisi olarak belirlenmiştir. Hangi bağımsız değişkenin bilişsel yaratıcılıkla daha ilişkili olduğunu belirleyebilmek için değişken ekleme (forward) yöntemiyle çoklu doğrusal regresyon kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eklenen değişkenlere göre değişkenlik gösteren ve çoklu bağlantılılığı gösteren Tolerance, VIF ve CI değerleri regresyon sonuçları ile birlikte raporlaştırılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen analizlere ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Değişken ekleme (forward) yöntemi çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	Yordayıcı	b	β	t	p	F	R ²	ΔR^2	Tol.	VIF	CI
1	(Constant)	.63		3.89	.000	227.4	.42	.42			1.0
	Açıklayıcı Bilgi	.58	.65	15.08	.000				1	1	16.1
2	(Constant)	.62		4.20	.000	164.4	.52	.51			1.0
	Açıklayıcı Bilgi	.36	.40	7.89	.000				.60	1.7	12.5
	İzleme	.25	.39	7.67	.000				.60	1.7	22.3
3	(Constant)	.52		3.55	.000	122.1	.54	.54			1.0
	Açıklayıcı Bilgi	.29	.32	6.03	.000				.52	1.9	14.2
	İzleme	.18	.28	4.97	.000				.47	2.1	20.5
	Bilgi Yönetimi Stratejisi	.17	.24	4.31	.000				.47	2.1	26.2
4	(Constant)	.45		3.08	.002	95.9	.56	.55			1.0
	Açıklayıcı Bilgi	.25	.28	5.02	.000				.48	2.1	15.9
	İzleme	.14	.22	3.72	.000				.42	2.4	19.8
	Bilgi Yönetimi Stratejisi	.16	.23	4.09	.000				.47	2.1	23.6
	Prosedürel Bilgi	.11	.15	2.91	.004				.52	1.9	29.6

Tablo 3 incelendiğinde nihai modelde yer alan değişkenler görülmektedir. Nihai model için hesaplanan Durbin-Watson katsayısı (1,910) 1 ile 3 arasında değer aldığı için tahmin hatalarının bağımsızlığı sağlanmıştır. Ayrıca VIF değerlerinin 10'dan küçük, Tolerance değerlerinin .10'dan büyük ve CI değerlerinin 30'dan küçük olması, modelin çoklu bağlantılılık açısından (multicollinearity) uygun olduğunu göstermektedir. Standart artık değerlerin -2.504 ile 2.757 arasında değiştiği ve Cook's Distance değerleri 1'in altında (0–0.52) olduğundan, modelde uç değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2019). Tahmin hatalarının dağılımına ilişkin veriler Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1*Hata puanlarının dağılım grafikleri*

Şekil 1 incelendiğinde, elde edilen değerlerin doğrusal bir yapı sergilemesi (a), tahmin hatalarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, saçılma grafiğinde (b) rastgele bir dağılımın gözlenmesi, tüm alt gruplarda eş varyanslılığın (homoscedasticity) sağlandığını göstermektedir.

Regresyon analizinde başlangıç modeli oluşturulmuş ve sekiz bağımsız değişken forward ekleme yöntemiyle eklenerek nihai model; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, izleme ve bilgi yönetimi değişkenlerinden oluşmuştur. Oluşturulan nihai modelin anlamlı bir şekilde bilişsel yaratıcılığı yordadığı belirlenmiştir ($F(4,306)=95,9; p<.001$). Bu kapsamda elde edilen regresyon formülü Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2*Regresyon formülü*

$$\hat{Y}_{YİBS} = 0,45 + (0,25) X_{Açıkl. Bilg.} + (0,14) X_{İzleme} + (0,16) X_{Bilg. Yön. Str.} + (0,11) X_{Pros. Bilg.}$$

Oluşturulan regresyon modelinin açıkladığı varyans %55’tir. Üst bilişsel farkındalık alt boyutlarından olan; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, izleme ve bilgi yönetimi stratejilerinin üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel yaratıcılık düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordadıkları belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bilişsel yaratıcılık düzeylerini yordama durumları incelenmiştir. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizinin bulguları, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, izleme ve bilgi yönetimi stratejilerinin bilişsel yaratıcılığı pozitif ve anlamlı olarak yordadığını ortaya koymuştur. Açıklayıcı ve prosedürel bilginin bilişsel yaratıcılığı anlamlı biçimde yordaması, üstün yetenekli öğrencilerin hangi bilişsel stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağına dair farkındalıklarının bilişsel yaratıcılık süreçlerini olumlu yönde etkilemesiyle ilişkilendirilebilir. İzleme ve bilgi yönetimi stratejilerinin bilişsel yaratıcılığı yordaması ise yaratıcılığın yalnızca fikir üretme süreçleriyle değil, bu üretim sürecinde kişilerin bu süreci izleme ve değerlendirmelerine yönelik farkındalıklarıyla ilişkili olabilir (Lebuda & Benedek, 2025; Lebuda ve diğerleri, 2025).

Yaratıcılık ve üstbilişsel becerilerin birlikte değişim göstermeleri, her iki becerinin başka değişkenlerden benzer şekilde etkilenmesine sebep olabilmektedir. Örneğin, Woo ve Lee (2024) yaratıcı üstbilişin bilgi ve düzenleme boyutlarının, yaratıcı risk alma davranışını olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Benzer biçimde, Akpur (2025) üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünmenin üstbilişsel farkındalık ile yaratıcılık arasındaki pozitif ilişkiye kısmi aracılık ettiğini rapor etmiştir. Diğer taraftan, Koca (2017) yansıtıcı düşünme ile yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiş ve düzenleyici bilişin bir ürün ortaya koyma sürecinde gerçekleştirilen yaratıcılık süreçleriyle benzer doğrultuda hareket edebildiğini belirtmiştir. Ayrıca Jia ve diğerleri (2025) yaratıcılığın yalnızca fikir üretmekten ibaret olmadığını, üstbilişsel süreçlerle doğrudan ilişki içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda bireylerin süreçte yaşadıkları deneyimler ve zihinsel yönelimler, yakınsak düşünme ve ıraksak düşünme süreçlerini farklı yollarla etkileyerek kişilerin daha derin ve analitik düşüncelerini sağlamakta ve yaratıcı performanslarını artırmaktadır. Benzer şekilde Güven ve diğerleri (2025), üstbilişsel farkındalığın yaratıcı düşünme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut çalışmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin izleme ve bilgi yönetimi süreçlerinin bilişsel yaratıcılığı yordaması düzenleyici süreçlerin yaratıcı bilişsel süreçleri desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

İzleme sürecinde gerçekleştirilen derin düşünme süreci bilişsel yaratıcılığın önemli bir bileşeni olan içsel motivasyonu destekleyerek her iki becerinin birlikte gelişimini açıklamaktadır. Benzer bulgular deneysel çalışmalarda da görülmektedir. Örneğin, Korsinszki ve Turda (2023) yaratıcı etkinlik programlarının öğrencilerin hem üstbilişsel becerilerini hem de yaratıcılıklarını artırdığını ortaya koymuştur. Şentürk-Özkaya (2022) ise STEM temelli uygulamaların hem yaratıcı ürünleri hem de üstbilişsel farkındalığı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretim sürecinde uygun görev tasarımı ve öğretim süreci sağlandığında üstbilişsel stratejilerin yaratıcı problem çözme süreçlerini desteklediği söylenebilir. Ancak bu iki becerinin etkileşiminin hep aynı yönde gerçekleşmediği de dikkate alınmalıdır. Örneğin Jia ve diğerleri (2019) üstbilişin yaratıcılık üzerindeki etkisinin bağlama ve bileşenlere göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Benzer biçimde, Preiss (2022) iki aşamalı yaratıcı süreç yaklaşımında üstbilişin yalnızca değerlendirme süreçlerinde yaratıcılığı etkilediğini öne sürerken; Preiss ve diğerleri (2016), bazı örneklemelerde zihin gezinmesinin yaratıcı ölçütleri (ıraksak düşünme, yaratıcı problem çözme) anlamlı şekilde yordadığını; üstbilişin ise daha sınırlı ve bağlamsal etkiler sergileyebildiğini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise, Baş (2012) üstbilişin matematiksel yaratıcılığı anlamlı şekilde yordamadığını, kişilik ve motivasyon değişkenlerinin daha baskın olduğunu ortaya koymuştur.

Görüldüğü üzere ilgili alanyazında yaratıcı düşünme becerisi ile üstbilişsel düşünme becerisi arasındaki ilişki disiplinlere ve örneklem gruplarına göre farklılıklar gösterebilmektedir. Yapılan bu çalışmada üstbilişin bileşenlerinden olan açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, izleme ve bilgi yönetimi stratejilerinin bilişsel yaratıcılığı pozitif ve anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Her ne kadar farklı yaş gruplarında ve disiplinlerde yürütülen bazı çalışmalarda üstbilişsel beceriler ile yaratıcılık süreçleri arasındaki ilişki sınırlı düzeyde bulunsa da, bu iki beceri birlikte gelişen, birbirleriyle pozitif ilişki içinde bulunan ve karşılıklı olarak birbirini destekleyen özellikler olarak ele alınabilir (Çelik, 2017; Saiz ve diğerleri, 2013). Üstbilişsel süreçlerin yaratıcı düşünmenin farklı aşamalarında farklı işlevlere sahip olduğu (Jia ve diğerleri, 2019), üstbilişin yaratıcılığın üretim aşamasında sınırlayıcı, keşif aşamasında ise kolaylaştırıcı bir rol üstlenebileceği (Preiss, 2022) belirtilmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada üstbilişsel farkındalığın bazı boyutlarının üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel yaratıcılıklarını anlamlı olarak yordadığının yani bilişsel yaratıcılık ile üstbilişin, üstün yetenekli öğrencilerde de kısmen benzer bir doğrultuda ilerlediğinin ortaya konulması değerli görülmektedir. Bu bulgu, alanyazındaki birçok çalışma sonucu ile uyumludur (Akpur, 2025; Çelik, 2017; Korsinszki & Turda, 2023; Saiz ve diğerleri, 2013; Woo & Lee, 2024). Örneğin Çelik (2017), yaratıcı biliş ile özerk öğrenme arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişken; Saiz ve diğerleri, (2013) üstbiliş ile yaratıcı potansiyel arasında pozitif bir ilişki tespit etmiş; Kunat ve diğerleri (2019) üstbilişsel öğrenme yeterlikleri ile yaratıcı beceriler arasında pozitif ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir. Güven ve diğerleri (2025), üstbilişsel farkındalığın yaratıcı düşünme eğilimini anlamlı biçimde yordadığını ve diğer bilişsel tutumlar üzerinde aracılık rolü üstlendiğini belirtirken, Liu ve diğerleri (2025)'de üstbilişin, yaratıcı öz-yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki için merkezi bir öneme sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar ve ilgili alanyazından hareketle, yaratıcılık süreçlerinin üstbilişsel becerilerle etkileşiminin yaşa, incelenen yaratıcılık türüne ve örneklem özelliklerine göre değişkenlik gösterebileceği söylenebilir. Ancak bu iki becerinin birlikte gelişebilmesi; bireyin yaratıcı kapasitesine olan inancının artması (Lui ve diğerleri, 2025), öğretmen merkezli ve sınav odaklı eğitim sistemlerinin etkisinin düşürülmesi (Rajcoomar ve diğerleri, 2025), yaratıcılığın “geliştirilebilir” olduğu inancının desteklendiği ve üstbilişsel becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği öğrenme ortamlarının artması (Jia ve diğerleri, 2025) ile mümkün olabilecektir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarının belirtilen becerileri destekleyecek şekilde yapılandırılmasının önemli olduğu açıktır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık alt boyutlarının bilişsel yaratıcılığı yordama düzeyi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini yalnızca bir ilde Bilim ve Sanat Merkezleri'ne devam eden 5–8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların tüm üstün yetenekli öğrencilere veya farklı sosyo-kültürel çevrelere genellenmesi mümkün değildir. Bu sınırlılığı aşmak adına, farklı illerden, sosyo-ekonomik düzeylerden ve okul türlerinden öğrencileri kapsayan daha geniş ölçekli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Çalışmada veriler belirli bir dönemde kesitsel olarak elde edilmiştir. Bu durum, elde edilen ilişkilerin nedensel olarak yorumlanma potansiyelini kısıtlamaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı araştırma desenleri tercih edilerek, üstbilişsel süreçlerin yaratıcılık üzerindeki etkileri araştırılabilir. Ayrıca, çalışma kapsamında yalnızca üstbilişsel farkındalığın

alt boyutları ele alınmış ancak yaratıcılığı etkileyebilecek farklı değişkenler araştırma modeline dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda, gelecek çalışmalarda motivasyon, eleştirel düşünme, özerklik ve duygusal zekâ gibi değişkenlerin aracılık veya düzenleyici etkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Son olarak çalışmanın bir diğer sınırlılığı yalnızca bilişsel yaratıcılık boyutunun ele alınmasıdır. Bilimsel, duygusal veya sanatsal yaratıcılık gibi diğer yaratıcı yönelimler kapsam dışı bırakılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda duygusal, sosyal ve sanatsal yaratıcılık boyutlarının da incelenmesi, daha bütüncül bir bakış açısının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamakta olduğu Doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu araştırmada çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Kaynakça

- Acar, M., & Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavlar: Olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414. <https://doi.org/10.18039/ajesi.758369>
- Akpur, U. (2025). Metacognitive awareness and creativity: The mediating role of critical thinking. *Journal of Creativity*, 35, 100096. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2025.100096>
- Andersen, L. (2014). Visual-spatial ability: Important in STEM, ignored in gifted education. *Roeper Review*, 36(2), 114-121
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture. *Education* 3-13, 43(4), 371-381. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- Baş, S. (2012). *The contribution of personality, motivation, academic risk-taking and metacognition to the creative ability in mathematics* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. The Guilford Press.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (65-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conradty, C., & Bogner, F. X. (2018). From STEM to STEAM: How to monitor creativity. *Creativity Research Journal*, 30(3), 233-240. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1488195>
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, flow, and economic equality. *American Psychologist*, 55(10), 1163-1164.
- Çelik, K. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publication.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert and R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. doi:10.1037/h0063487
- Güven, B., Akgüneş, R., Yazıcı, C., & Demir, B. (2025). Yaratıcı düşünme eğiliminin, üstbilişsel farkındalık ile işlemsel tahmine yönelik tutum arasındaki ilişkideki aracı rolü. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 12(126), 2966-2973.
- Heath, W. J. (1997). *What are the most effective characteristics of teachers of the gifted?* ERIC Document: ED 411 665
- Henriksen, D., Henderson, M., Creely, E., Ceretkova, S., Černochová, M., Sendova, E., ... & Tienken, C. H. (2018). Creativity and technology in education: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 409-424.
- Holm-Hadulla, R. M. (2010). *Kreativität: Konzept und Lebensstil*. (3. Aufl.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jang, J., Chung, Y., Choi, Y., & Kim, S. W. (2013). Exploring the characteristics of science gifted students' task commitment. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 33(1), 1-16. <https://doi.org/10.14697/jkase.2013.33.1.001>
- Jia, X., Li, W., & Cao, L. (2019). The role of metacognitive components in creative thinking. *Frontiers in Psychology*, 10, 2404. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02404>
- Jia, X., Li, P., & Li, W. (2025). The role of creative mindsets in the relationship between metacognitive experience and divergent thinking: A metacognitive perspective. *Journal of Intelligence*, 13(3), 27.
- Karafil, B., & Karakuyu, A. (2026). The mediating role of critical thinking in the relationship between creative thinking and reflective thinking. *European Journal of Education*, 61(1), e70360.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136.
- Koca, G. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Niğde Üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Köksal, M. S., Leana-Taşçılar, M. Z., Kanlı, E., Yüreğili Göksu, D., & Kömür, E. (2021). *Özel yetenek ve BİLSEM'ler*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Korsinszki, A.-M., & Turda, E.-S. (2023). The role of creativity in the development of metacognitive skills in primary school. *European Proceedings of Educational Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epes.23056.4>
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). Digital storytelling for developing 21st century skills: From high school students' point of view. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 354-363.
- Kupers E, Van Dijk M., & Lehmann-Wermser A. (2018) Creativity in the here and now: a generic, micro-developmental measure of creativity. *Front. Psychol.* 9:2095. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02095
- Kunat, B., Uszyńska-Jarmoc, J., & Żak-Skalimowska, M. (2019). How are creative abilities related to meta-learning competences? *Creativity. Theories – Research – Applications*, 6(1), 77–90. <https://doi.org/10.1515/ctra-2019-0005>
- Lebuda, I., Hofer, G., & Benedek, M. (2025). Determinants of creative metacognitive monitoring: Creativity, personality, and task-related predictors of self-assessed ideas and creative performance. *Metacognition and Learning*, 20(1), 28.
- Lebuda, I., & Benedek, M. (2025). Contributions of metacognition to creative performance and behavior. *The Journal of Creative Behavior*, 59(1), e652.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (Eds.). (1978). *The hidden costs of reward*. Erlbaum
- Lewis, T. (2008). Creativity in technology education: Providing children with glimpses of their intensive potential. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(3), 255–268.
- Liu, Z., Guo, H., Zhou, Z., Ma, F., & Zeng, Y. (2025). How creative self-efficacy influences problem-solving skills in engineering education: the dual mediating role of critical thinking and metacognition. *BMC Psychology*, 13(1), 1278.
- Miller, A. L. (2009). *Cognitive processes associated with creativity: Scale development and validation* [Unpublished doctoral dissertation]. Ball State University.
- Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2016). Creative cognitive processes in higher education. *The Journal of Creative Behavior*, 50(4), 282-293.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15(2–3), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651403>
- Özer, Z. (2024). *STEAM temelli müzik etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve yaratıcılık potansiyellerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Perry-Smith, J. E. (2014). Social network ties beyond nonredundancy: An experimental investigation of the effect of knowledge content and tie strength on creativity. *Journal of Applied Psychology*, 99(5), 831.
- Preiss, D. D. (2022). Metacognition, mind wandering, and cognitive flexibility: Understanding creativity. *Journal of Intelligence*, 10(3), 69. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030069>
- Preiss, D. D., Cosmelli, D., Grau, V., & Ortiz, D. (2016). Examining the influence of mind wandering and metacognition on creativity in university and vocational students. *Learning and Individual Differences*, 51, 417–426. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.010>
- Rajcoomar, R., Morabe, O. N., & Breed, B. (2025). A socio-cultural model that promotes metacognition and creativity: an analysis of intercultural experiences within the metacognitive process in physical sciences classrooms. *International Journal of Research in Education and Science*, 11(2), 319-340.
- Sáiz, M. M. C., Carbonero Martín, M. Á., & Román Sánchez, J. M. (2013). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380.
- Salarifar, M. H., Salehi, M., & Mozdi, M. (2022). The role of metacognitive knowledge, metacognitive state and metacognitive beliefs on emotional creativity. *Journal of School Psychology and Institutions*, 10(4), 86-98.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Shoghi, S., & Ghonsooly, B. (2015). The nature of metacognitive awareness in foreign language learners and its interaction with creativity. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(5), 1051-1057.
- Sungur, S., & Şenler, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 45-62.
- Smutny J. F., von Fremd S. E., (2004). *Differentiating for the young child: Teaching strategies across the content areas (K–3)*, Corwin Press.
- Şentürk-Özkaya, Ö. (2022). *Kuvvet ve enerji ünitesinin STEM çemgisi ile öğretiminin öğrencilerin yaratıcılık, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson Education.

- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Personnel Press.
- Tucel, S. T. (2016). *Investigating the effects of science writing heuristic approach on eight grade students' achievement, metacognition and epistemological beliefs* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Urban, K., & Urban, M. (2025). Metacognition and motivation in creativity: Examining the roles of self-efficacy and values as cues for metacognitive judgments. *Metacognition and Learning*, 20(1), 16.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa yolculuk* (4. Baskı). Pegem A Akademi.
- Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children* [Unpublished doctoral dissertation]. II Graduate College of the Illinois.
- Watters, J.J., & Diezmann, C.M. (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers' Journal*, 49(3), 46-53.
- Woo, J., & Lee, S-Y. (2024). The moderating effect of creative metacognition on adolescents' risk-taking in creative performance. *Asia Pacific Education Review*, 25, 99–115. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09927-8>
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, R. (2014). *Çevrimiçi öğrenmede etkileşim ortamının ve üstbilişsel rehberliğin akademik başarı, üstbilişsel farkındalık ve işlemsel uzaklığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

This study aims to examine to what extent the metacognitive awareness of gifted middle school students predicts their cognitive creativity levels. In traditional educational environments, teacher-centered structures may lead students to remain more passive in the learning process, and this situation may negatively affect both the use of metacognitive skills and creative thinking. Especially in competitive education systems such as Türkiye, the predominance of external motivation elements may overshadow students' original thinking and creativity potentials. Therefore, understanding the interaction between metacognitive strategies and creative thinking is of critical importance in order to reveal the potential possessed by gifted students.

In the literature, there are different findings addressing the relationship between metacognition and creativity. While some studies have revealed significant and positive relationships between these two constructs, some studies has suggested that the relationship may vary according to context. For example, it has been stated that metacognitive knowledge may assume different roles at different stages of creative thinking, or that it may play a restrictive role in the production stage and a facilitating role in the discovery stage. In addition, some experimental studies have shown that creative activities can improve students' metacognitive skills. One of the main objectives of Science and Art Center (SAC) programs in Türkiye is to enable students to gain autonomy and to develop their metacognitive and creative thinking skills. In this context, research to be carried out on gifted students will provide both theoretical and practical contributions. The study aims particularly to reveal the predictive effect of the sub-dimensions of metacognitive awareness on cognitive creativity. Based on these considerations, the research question of the study is as follows:

Do the metacognitive awareness levels of gifted middle school students significantly predict their cognitive creativity?

Method

In this study, the correlational design, which is a quantitative research approach, makes it possible to examine the existence and direction of the relationships between two or more variables was used. However, in this model, causal explanations are not made; only the co-variation between the variables is revealed. This design, which is frequently preferred in educational research, is especially used to describe the relationships among concepts such as attitude, achievement, motivation, and cognitive skills.

The sample of the study consists of 314 gifted middle school students diagnosed by guidance and research centers (GRCs). While diagnosing the participants, an IQ score of 130 and above is taken as reference. This shows that the sample has a homogeneous structure. Accordingly, among purposeful sampling methods, homogeneous sampling was preferred in the selection of the sample.

In the data collection process, two measurement tools were used. The first of these is the Cognitive Processes Associated with Creativity Scale (CPAC), developed to evaluate students' cognitive processes associated with creativity. The scale is in a four-point Likert

structure, consists of two factors, and contains a total of 10 items. In the present research, the Cronbach alpha value was determined as .73. The second instrument is the Metacognitive Awareness Inventory (MAI), developed by Schraw and Dennison (1994), adapted into Turkish by Sungur and Şenler (2009), and adapted for middle school students by Tücel (2016), was used. The inventory, which is in a five-point Likert structure, consists of 52 items. The inventory consists of two main dimensions as knowledge of cognition and regulation of cognition. Among the sub-dimensions are declarative knowledge, conditional knowledge, procedural knowledge, planning, monitoring, evaluation, debugging, and information management strategies. The Cronbach alpha internal consistency coefficients calculated for the present study were found as follows: Declarative Knowledge ($\alpha = .75$), Conditional Knowledge ($\alpha = .64$), Procedural Knowledge ($\alpha = .62$), Planning ($\alpha = .75$), Information Management Strategy ($\alpha = .66$), Monitoring ($\alpha = .79$), Debugging ($\alpha = .59$), and Evaluation ($\alpha = .58$).

In the analysis of the data, in order to determine to what extent the cognitive creativity levels of gifted students are predicted by metacognitive awareness, multiple linear regression analysis was conducted. In the analysis, the “forward” method was preferred, and it was aimed to determine the strongest predictor variables. This approach contributed to obtaining solid and reliable results regarding the main problem of the study.

Findings

In this study, multiple linear regression analysis was applied in order to determine the relationship between the cognitive creativity levels of gifted students and metacognitive awareness. In the analysis, the eight sub-dimensions of the Metacognitive Awareness Inventory (declarative knowledge, procedural knowledge, conditional knowledge, planning, monitoring, evaluation, debugging, and information management strategy) were used as independent variables; and the Cognitive Processes Associated with Creativity (CPAC) score was used as the dependent variable. Before proceeding to the analysis, assumptions were checked. Correlation values being below .70, the Durbin-Watson coefficient being in the range of 1–3, and VIF values being below 10 indicated that there was no multicollinearity. In addition, skewness-kurtosis, Mahalanobis distance, and Cook’s Distance values revealed that the model met the assumptions of normality and outliers.

Since the regression analysis was based on the forward method, variables that made significant contributions were gradually included in the model. In this regard, four variables were determined to be significant predictors: declarative knowledge, procedural knowledge, monitoring, and information management strategy. The results showed that these variables predicted cognitive creativity positively and significantly. The variance ratio explained by the final model is 55%. This situation reveals that the sub-dimensions of metacognitive awareness strongly affect students’ creative cognitive processes. The obtained regression formula is:

$$\hat{Y}_{CPAC} = 0,45 + (0,25) X_{Dec. Know.} + (0,14) X_{Monit.} + (0,16) X_{Info. Mng. Str.} + (0,11) X_{Proced. Know.}$$

Conclusion and Discussion

As a result, it was determined that declarative knowledge, procedural knowledge, monitoring, and information management strategies significantly and positively predicted cognitive creativity. These findings are consistent with studies in the literature that report a positive relationship between metacognition and creativity. In addition, it has been similarly revealed in different studies that regulatory cognitive processes provide a functional contribution to creative production. The research also supports approaches that theoretically argue that metacognitive processes can affect creativity in different ways depending on the context.

However, the study contains some limitations. First, since the sample is limited to the students of SAC in only one province, it is difficult to generalize the results to all gifted students. In the study, only the sub-dimensions of metacognitive awareness were addressed, while personality, motivation, or environmental factors were excluded. Furthermore, only the cognitive creativity dimension was examined, and artistic or emotional creativity dimensions were not taken into account. For future studies, it is suggested that longitudinal designs with larger and more diverse samples be preferred, so that the effects of metacognition over time can be revealed more clearly. In addition, it is recommended to examine the mediating or moderating role of variables such as motivation, critical thinking, autonomy, and emotional intelligence. Including different dimensions of creativity in research will also provide a more holistic perspective on the creativity profiles of gifted students.

Contribution Rate of the Researchers

This study was derived from the doctoral thesis being prepared by the first author under the supervision of the second author.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest in this research.



DOI: 10.18039/ajesi.1834728

Digital Collaboration, Competence, and Community: Perspectives from Higher Education Students and Faculty

Hakan İSLAMOĞLU¹, Eda BAKIR-YALÇIN², Yasin YALÇIN³, Ömer Faruk URSAVAŞ⁴

Date submitted: 02.12.2025

Date accepted: 24.02.2026

Type⁵: Research Article

Abstract

Cloud-based collaboration tools have been quickly adopted in higher education, often out of necessity. However, insights into how students and faculty experience and utilize these technologies remain limited. This study aimed to enhance understanding of their specific needs by highlighting similarities and differences in technology use between both participant groups. Conducted within a qualitative case study framework, data were collected from 26 participants (19 students and 7 faculty members) through semi-structured interviews, field notes, and member-checking feedback. Data analysis involved open coding and theoretical integration techniques aligned with the Technology Acceptance Model and Communities of Practice theories. The research showed that multi-layered processes such as technology acceptance, digital literacy, group dynamics, tool-selection logic, and learning strategies work together. Findings indicated that participants initially adopted cloud-based tools out of necessity, then adopted them for perceived benefits and ease of use. Digital literacy levels greatly influenced perceptions of ease of use; the pandemic emerged as a significant transformative factor for both students and faculty. Although participants described collaboration as an ideal process based on equality, harmony, and shared responsibility, an imbalance in contributions was common in practice. Preferences for group formation highlight that the social aspect of collaboration is more influential than technological features. While students favored homogeneous groups, faculty preferred heterogeneous ones. Task-tool compatibility and habitual use were key factors in choosing tools and platforms; participants tended to use computers for productive tasks and phones for quick communication and minor adjustments. Video resources, trial-and-error approaches, and peer support were prominent learning strategies, and the pandemic has accelerated this learning process. In conclusion, adopting cloud-based collaboration tools involves a complex system in which individual technology acceptance and community-based social learning dynamics interact. To sustain digital transformation, it is recommended to support not only technical training but also trust-building, community activities, and transparent collaboration structures.

Keywords: cloud-based collaboration, communities of practice, digital competence, higher education, technology acceptance

Cite: İslamoğlu, H., Bakır Yalçın, E., Yalçın, Y. & Ursavaş, Ö. F. (2026). Digital collaboration, competence, and community: Perspectives from higher education students and faculty. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 279-299. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1834728>



¹(Corresponding author) Assistant Professor, Recep Tayyip Erdogan University, Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technology, Türkiye, hakan.islamoglu@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3128-4512>

²Assistant Professor, Recep Tayyip Erdogan University, Faculty of Arts and Science, Department Computing Systems and Technologies, Türkiye, eda.bakir@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5178-486X>

³Assistant Professor, Recep Tayyip Erdogan University, Faculty of Engineering and Architecture, Department of Computer Engineering, Türkiye, yasin.yalcin@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3877-9836>

⁴ Professor, Karadeniz Technical University, Faculty of Science, Department of Computer Science, Türkiye, ursavas@ktu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5759-7894>

⁵ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Recep Tayyip Erdogan University, dated 18.08.2020, and issue number 2020-94. This study was supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit of Recep Tayyip Erdoğan University under code SBA-2020-1194.

Introduction

The rapid advancement of digital technologies in the 21st century has fundamentally transformed learning and teaching in higher education. In particular, cloud-based productivity and collaboration software are significantly reshaping the ways academic work is conducted and the interaction dynamics of learning communities. These technologies offer students greater flexibility and higher-quality learning opportunities at a lower cost, revealing significant potential in education (Ali et al., 2018). Indeed, cloud-based learning technologies are described as powerful tools for transforming traditional education models into online environments (Utami et al., 2022). Furthermore, such software also contributes to increasing organizations' productivity, efficiency, and innovation capacity (Yadegaridehkordi et al., 2019). Platforms such as Google Workspace and Microsoft 365 enable real-time collaboration by going beyond traditional file-sharing methods, thanks to their architecture that supports simultaneous editing. Parallel to technological developments, the proliferation of virtual teams has also increased the need for communication and collaboration skills in education and the business world (Cahill, 2014).

In line with these requirements, collaborative learning has become increasingly important. Collaborative learning is a fundamental component of contemporary learning, aiming to prepare students for the demands of life, work, and citizenship in the twenty-first century by developing their ability to collaborate effectively with others (Alahmari, 2018). Technological developments have significantly influenced the implementation of collaborative learning in online learning environments; numerous digital tools have emerged that support it, enabling students to work together on a common task and each contribute to the resulting knowledge pool (Alahmari, 2018). In this context, cloud-based productivity and collaboration software has become the ideal tool for both academic work and collaborative learning.

These developments further underscore the importance of digital transformation efforts underway alongside the push for digitalization. Digital transformation is essential for countries and institutions to improve their global competitiveness. In the information society, individuals are expected to collaborate and use productivity software effectively. However, having these technological opportunities does not automatically ensure they are widely and effectively used. The lack of necessary knowledge, skills, and attitudes among individuals to achieve this transformation in their personal and professional lives creates a significant obstacle to digital transformation (Akgün-Özbek & Özkül, 2019; Ferrari, 2013). Therefore, various international organizations have created standards and competency frameworks to help individuals develop these skills.

One such organization, the International Society for Technology in Education (ISTE), has established standards for various stakeholders, including students, educators, and education leaders (ISTE, 2024). While their focus areas differ, all these standards highlight the importance of using technology for educational purposes, such as productivity software and digital collaboration tools. Similarly, the Digital Competence Framework (DigComp), created by the European Union's Joint Research Center (JRC), outlines the digital skills individuals across all societal sectors should have (Cosgrove & Cachia, 2025; Vuorikari et al., 2022). This five-dimensional framework—(a) information and data literacy, (b) communication and collaboration, (c) digital content creation, (d) security, and (e) problem solving—especially emphasizes the use of individual and collaborative productivity software. Individuals are expected to be highly proficient in performing traditional tasks in a digital setting. In higher

education, both teaching staff and students are expected to develop strong digital competence (Alexander et al., 2019). This expectation is especially important within faculties of education, where pre-service teachers and faculty members play interconnected roles in shaping future educational practices. Pre-service teachers are not only learners but also future practitioners responsible for integrating digital tools into their own classrooms, while faculty members serve as technology users, instructional designers, and professional role models (Tondeur et al., 2012; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). At this stage, pre-service teachers, in-service teachers, and faculty members must prepare for rapid technological advancements and adapt to the ongoing digital transformation of education (Utami et al., 2022).

When examining studies on the acceptance and use of technology in education, most research conducted in higher education mainly focuses on measuring students' or faculty members' attitudes and skills toward technology using quantitative methods (Guillén-Gámez & Mayorga-Fernández, 2020). However, quantitative methods have limitations in deeply understanding motivations, learning strategies and processes, collaboration preferences, and contextual factors that influence technology use. Therefore, especially during extraordinary times such as the pandemic, qualitative research methods offer greater opportunities to explore participants' experiences and contextual details. Furthermore, studying faculty members' technology use is crucial not only for their professional growth but also because they serve as role models for students and are responsible for designing digital learning environments (Amhag et al., 2019). This study aimed to improve understanding of specific needs by highlighting the similarities and differences in technology use among both faculty and students. It seeks to fill the gap in understanding technology acceptance and use within the digital transformation of education through a comprehensive, contextual approach that considers perspectives from both students and faculty. Since the research takes place during the pandemic, it offers an opportunity to examine how necessity drives technology adoption, how learning processes accelerate during crises, and whether these experiences will have lasting effects.

Theoretical Framework

Technology acceptance and use have long been essential topics studied in the field of educational technology. The Technology Acceptance Model (TAM), developed by Davis (1989), laid a theoretical foundation for this area by highlighting factors such as perceived usefulness and perceived ease of use in technology adoption. Over time, the model has been expanded to enhance TAM's explanatory power. Venkatesh and Davis (2000) added factors like subjective norms, job relevance, image, results demonstrability, and output quality to TAM 2 to identify the antecedents of perceived usefulness. TAM 3, developed by Venkatesh and Bala (2008), thoroughly examined the determinants of perceived ease of use, including emotional factors such as computer anxiety, computer enjoyment, and perceived pleasure, as well as individual differences such as self-efficacy. The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), developed by Venkatesh et al. (2003), retains TAM's core factors—perceived usefulness and ease of use—as performance expectancy and effort expectancy, respectively—and incorporates organizational and social factors like social influence and facilitating conditions. Later, Venkatesh et al. (2012) adapted the model to explain technology use among consumers, adding individual motivation and experience factors such as hedonic motivation, price value, and habit to form the UTAUT 2 model.

Although these models provide strong explanations at the individual level, they may not fully account for social learning processes in collaborative technologies. Accordingly, Bagozzi (2007) and others have pointed out that the social aspect of technology use cannot be explained solely by individual acceptance mechanisms. Additionally, Utami et al. (2022) emphasize the importance of social influence in the effective use of new digital technologies and information systems within educational settings. Community dynamics and social learning processes play a crucial role in collaborative environments. Wenger's (1998) Communities of Practice (CoP) theory describes how knowledge is created, shared, and maintained within a social context, and how learning and identity development occur through legitimate peripheral participation. Combining the individual acceptance mechanisms from TAM and UTAUT with the social and community aspects of CoP provides a comprehensive understanding of how online collaboration tools are adopted and used in university settings and their impact on group dynamics. This study integrates the TAM/UTAUT models with CoP theory to address both the individual and social dimensions of technology acceptance.

Purpose and Research Questions

In this context, the main goal of the study was to analyze the factors influencing the use of cloud-based productivity and collaboration tools by students and faculty members, using a qualitative approach and the TAM/UTAUT and CoP theoretical frameworks. The study aimed not only to understand how these tools have been used but also to explore the attitudes, social interactions, and institutional conditions that shape these practices, thereby helping to improve the management of digital transformation in higher education. The research process sought answers to the following questions:

1. What factors influence the use of cloud-based productivity and collaboration tools by students and faculty members?
2. How do students and faculty perceive collaboration, especially in digital environments?
3. In what ways do the factors influencing students' and faculty members' use of cloud-based tools show similarities and differences?

Methodology

This section describes the research model, study group, data collection tools and process, data analysis, validity, reliability, and ethical considerations.

Research Model

In this study, a qualitative case study research method was used to gain a deep understanding of university students' and faculty members' experiences with online productivity and collaboration software in their natural settings. Qualitative research enables a detailed exploration of phenomena from the participants' perspective (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2015). A case study is an approach that aims to answer questions like "how" and "why," examining a phenomenon or event beyond the researcher's control in depth within its context, using multiple data sources (Yin, 2018).

Participants

The study was conducted at the Faculty of Education of a state university in northeastern Turkey. The study group comprised 19 students enrolled in various teacher training programs and 7 faculty members who taught these programs (N=26). Criteria sampling, a type of purposive sampling, was used to select participants. The criterion was that participants had used cloud-based collaboration and productivity software (e.g., Google Docs, Google Sheets, Google Slides) for educational or academic purposes for at least one semester. Student participants were recruited through announcements in the Information Technologies course; faculty members were contacted directly.

Participation was voluntary. Participants were informed about the study during classroom and office visits throughout the term, signed a written informed consent form, and were told they could withdraw from the study at any time. Student participants came from different teacher training programs at the Faculty of Education and had diverse academic backgrounds in STEM and non-STEM subjects, including Computer Education and Instructional Technology, Science and Mathematics Education, Elementary Education, Social Studies Education, Turkish Language Education, Arts and Crafts Education, and Psychological Counseling and Guidance. Faculty participants worked in various programs within the same faculty, and each held a doctoral degree in their field. This diversity provided a wide range of perspectives. Table 1 provides a summary of participants' demographics.

Table 1

Participant demographics

<i>Participant Group</i>	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>	<i>Age (Min – Max)</i>	<i>Mean Age (SD)</i>	<i>Participant Codes</i>
Student	19	73%	18-29	20.4 (2.55)	P01-P19
Faculty Member	7	27%	35-42	38.3 (2.43)	P20-P26

Instruments

The primary data collection tool in the study was a semi-structured interview form. Separate forms were prepared for students and faculty members. The forms were developed based on the theoretical framework (TAM/UTAUT and CoP) and research questions. Two PhD researchers experienced in technology acceptance reviewed the forms, and we tested them via a pilot application. The forms covered topics such as demographic information, general technology use habits, perceptions of collaboration concepts, technology use in collaborative scenarios, and strategies for acquiring technical knowledge. Additionally, the researchers kept field notes and a research journal documenting their observations and evaluations throughout the process; these reflective notes enhanced the analysis. Finally, responses to member-checking emails sent to participants after the interviews were included in the analysis.

Procedure

The data collection process began in the spring semester of the 2021–2022 academic year and continued in separate phases until 2024. The process consisted of three stages:

Development and implementation of educational content: Within the scope of the Information Technologies (IT) course, which all first-year programs at the faculty share, digital literacy and productivity-focused content covering Google Workspace applications has been prepared and integrated into the course. The content was divided into sections that adhered to multimedia design principles, were structured to engage users, and was made publicly accessible via a video-sharing platform. This enabled student participants to experience both individual and collaborative productivity tools.

Regarding faculty members, during the pandemic, they engaged in in-service training on similar tools and integrated Google Workspace tools, including Google Classroom, into their courses. Although the lead researcher acted as an instructor in those emergency in-service training sessions, the content was not part of the research study. Since all faculty members from different faculties at the university participated in the training, they helped bridge the experience gap between faculty and students.

Both the Information Technology course content and the in-service training content focused on the Google Workspace platform because it was the preferred cloud-based platform adopted by the institution's IT department.

Conducting the interviews: Semi-structured interviews were conducted in person or online with volunteer students who took the IT course in the previous semester. After all 19 student interviews were analyzed, face-to-face interviews were conducted with volunteer faculty members in the following academic year. The interviews lasted an average of 28 minutes, and audio recordings were made with the participants' permission. All interviews were transcribed verbatim by the researchers.

Member checking and further data collection: After the initial analysis, participants were contacted again via email to deepen the findings and clarify certain points; they were asked to confirm their interview statements and report any changes in their views over time. Responses from participants who provided additional written information were incorporated into the data set, and one participant requested and participated in an additional interview.

The study included a total of 34 data sources: 20 student interview transcripts, 7 faculty member interview transcripts, 6 email exchanges, and 1 field note journal.

Data Analysis

An open coding-based thematic analysis method was used to analyze the data. This approach involves examining data inductively (data-driven) without adhering to any theoretical framework (Braun & Clarke, 2006; Corbin & Strauss, 2015). The identified codes were then reorganized and combined into themes using a deductive (theory-driven) approach, drawing on theoretical frameworks (TAM, UTAUT, CoP). The analysis was performed systematically and transparently across five main tasks.

Open Coding and Code Consolidation: All transcripts and field notes were coded line by line. Both in-vivo codes derived from participant statements and conceptual codes created by the researchers were used in the coding process. In the initial analysis phase, 181 unique codes were identified, which were consolidated into 76. In the data saturation check, only 2.4% of new codes were identified after 22nd participant; since this rate is below the 5% threshold recommended in the literature (Guest et al., 2006), data saturation was deemed achieved.

Theoretical Integration: The combined 76 codes were re-analyzed using the TAM/UTAUT and CoP theoretical frameworks. At this stage, a thorough matching was performed by focusing on the sub-factors within the theoretical framework.

Thematic Development: By analyzing the relationships between codes, four main themes were identified: (1) Technology Acceptance, Competence, and Pandemic Impact, (2) Collaboration, Group Dynamics, and Community Participation, (3) Tool and Platform Selection, and (4) Learning Strategies and Development Trajectories.

Evidence Matrix Creation: The most representative quotes for each theme were chosen based on the QUOTE (Quality, Uniqueness, Origin, Typicality, Evidence) criteria. A total of 35 quotes were identified; most of them were rated as high or medium quality and were selected from 17 distinct participants to ensure diversity.

Cross-Case Analysis: In the final stage, a systematic comparison was conducted between the student and faculty groups. The number of participants and percentages for each theme were calculated to identify similarities and differences.

Trustworthiness

Various strategies were employed to strengthen credibility, transferability, dependability, and confirmability of research. Researchers closely examined the context by engaging with student participants over the semester within the scope of the IT course. Data triangulation was achieved through multiple sources, including face-to-face interviews, email correspondence, and field notes; member checking was conducted to obtain approval from all participants, and 7 participants provided additional comments, which were included in the analysis.

The analysis process was documented in detail across five tasks, with the coding hierarchy and data saturation reported quantitatively. For transparency, data files, coding files, theme development reports, evidence matrices, and analytical notes were systematically maintained to establish an audit trail. For reliability checks, three randomly selected transcripts (9%) were independently coded by a second coder; inter-coder agreement was measured using Cohen's Kappa coefficient ($\kappa = .79$, $p < .001$). According to Landis and Koch (1977), this value indicates substantial agreement.

Ethical Considerations

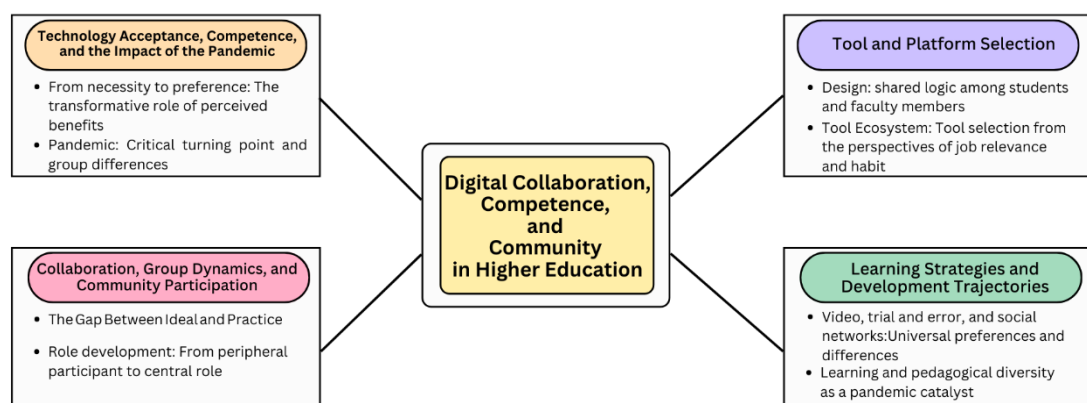
The university's Ethics Committee has approved the research, and essential ethical principles have been strictly followed throughout the process. Regarding voluntary participation and informed consent, all participants were informed both in writing and verbally about the purpose of the research, data collection methods, how the data would be used, and that participation was voluntary. Participants were also told they could withdraw from the study at any time without providing a reason. In line with confidentiality and anonymity principles, participant identities were kept confidential; codes (P01–P26) were used instead of names in all data files. Audio recordings and consent forms containing personal information are stored securely and are accessible only to researchers. No questions that could harm participants were asked during the interviews; data were used solely for scientific purposes and were not shared with third parties.

Findings

This section presents findings from interviews and correspondence with 26 participants, including 19 students and 7 faculty members. The research explored how cloud-based productivity and collaboration tools (Google Drive, Google Docs, Google Meet, etc.) were accepted and used in a university setting and how they influenced group collaboration. The insights gathered through thematic analysis are organized into four main themes. A visual representation of the themes is provided in Figure 1. The findings are presented to highlight the similarities and differences between the student and faculty groups.

Figure 1

Visual representation of the themes



Theme 1: Technology Acceptance, Competence, and the Impact of the Pandemic

From Necessity to Preference: The Transformative Role of Perceived Benefits

Within the TAM framework, participants showed a practical approach to adopting online collaboration tools. This approach was similar among students and faculty but varied in intensity. While the acceptance of online collaboration tools among student participants has become widespread through the IT course and assignments, faculty members started actively using them during the pandemic.

A student participant (P03) summarized their initial experience simply:

“At first, it was an obligation because you had to do it for assignments.”

The same participant noted that their experience changed over time. As they continued to use the technology, they discovered that “the additional benefit of it is that everything is at my fingertips.” According to TAM, perceived usefulness, one of the key determinants of behavioral intention, which precedes usage behavior, led to the use arising from necessity becoming a preferred behavior over time. This transformation has been more pronounced among teaching staff; one faculty member (P26) stated,

“I had never used it. I learned about it during the pandemic,” indicating limited prior use of digital tools.

This finding shows that faculty members had little need for collaborative digital tools before the pandemic. The transition from compulsory to voluntary behavior appears to be a

pattern observed across all participants, but it occurred at different speeds for each. For example, one student (P04) described their initial experiences as follows:

"I did not know much about how to do it; I only did it once. So, it was difficult for me at first. Then I learned in class."

Participants indicated that in-class learning accelerated the adaptation process. According to the research data, the transition from necessity to preference progressed in parallel with increased technological competence. Perceived ease of use emerged as closely associated with proficiency levels. One student (P16) explained this as follows:

"The ease of the application would have been even more useful to me. It would have allowed me to do my work faster or to correct mistakes more easily."

Proficiency levels also shaped participants' support needs. Beginner-level students (e.g., P08) were observed to seek more step-by-step guidance from the instructor, while intermediate-level participants preferred peer support and quick reference materials (video guides). This difference highlights the importance of tiered support mechanisms. According to the findings, higher proficiency in complex tools leads to perceiving the same tool as easier to use.

Pandemic: Critical Turning Point and Group Differences

The pandemic has been a critical turning point for both groups in their acceptance of online collaboration tools. While faculty members' use of collaborative tools prior to the pandemic was limited, it varied: some (e.g., P21) reported being already familiar with such tools, whereas many (e.g., P26) reported limited experience with them. During the pandemic, most faculty members began using cloud-based collaboration tools more actively. A different dynamic applies to students. Most of them had either never used these tools before starting university or were only aware of their names. Students' introduction to these tools primarily took place through the IT course. The pandemic accelerated and expanded this learning process to other courses. In other words, the pandemic acted as a catalyst for both students and faculty, but for students, university education was more influential.

The tools presented in the lessons played a direct role in students' decisions to use them. One student (P06) described this process as follows:

"You mentioned it in class, and then I started using Drive."

The guidance provided by faculty served as facilitating conditions in the UTAUT model. From the students' perspective, this support (classroom training, institutional guidance) continued after the pandemic. The IT course, a large part of which consists of online collaboration software, are included in teacher training undergraduate programs and offer every new student cohort the opportunity to learn these tools in their first semester. This process continued uninterrupted before, during, and after the pandemic.

The situation was different for the faculty. Faculty members who did not have a technical background prior to the pandemic were provided with intensive in-service training during the pandemic to address the emergency. However, because the training was not tailored to users with varying levels of proficiency, some participants experienced difficulties. One faculty member (P25) explained the situation as follows:

"These trainings should be with fewer people and tailored to people's needs... People in that group who already knew the tools were also forced to participate. But as someone who did not know them well, it was hard for me to follow... It needed to be leveled."

After the pandemic, the intensity and continuity of all training support decreased, and the lack of levelling continued. This situation made it difficult for faculty to keep up with rapidly developing tools and led to the institutional support needs not being adequately met. One faculty member (P20) compared technology use before and after the pandemic as follows:

"I used to use a screen recording program, but I did not know Google Meet. During the distance education period, I learned new platforms."

This statement shows that some of the tools learned during the pandemic continued to be used afterward. One participant (P26) used the following metaphor:

"I felt like 'a fish out of water'... I did not even know how to share my screen while using Meet."

This powerful metaphor reflects the psychological impact of an unprepared transition. While students also viewed the pandemic as challenging, they described the transition to the digital environment as less disruptive. This difference in perception can be explained by the overload created by faculty members' institutional responsibilities (teaching, administration, and research) and the necessity to adapt to sudden digital transformation. In addition to their existing workload, faculty members had to learn digital tools and make pedagogical adaptations quickly. Although face-to-face education resumed after the pandemic, the digital collaboration experiences gained during the pandemic have become long-term. While some faculty members have reduced their experimentation with new tools, they have indicated that they still communicate with colleagues in different physical locations using these tools.

Theme 2: Collaboration, Group Dynamics, and Community Participation

The Gap Between Ideal and Practice

The research findings show that group collaboration is determined not only by the technical capabilities of the tools but also by group dynamics. It is a significant finding that students and faculty members share a similar "ideal" vision of collaboration, but that this vision differs radically in practice. Student participants defined the ideal state of collaboration within an equitable framework. One student (P18) explained this with the metaphor of *"everyone holding the end of the rope."* Most faculty members agreed with this vision and advocated heterogeneous grouping. One faculty member (P21) explained the basis of mutual contribution as *"two heads are better than one. What I do not know, someone else can complete."* However, this idealism has often not been met. While most student participants preferred forming homogeneous groups with like-minded peers, in practice, participation was unequal. One student (P08) expressed the difficulty of balancing leadership and responsibility in group dynamics as follows:

"I feel like I am trying to control things in a group, but I try not to show it so as not to upset people... I just want everyone to do their jobs, but if I sense indifference from someone in the group, it bothers me a lot."

This experience shows that tools like Google Drive do not solve the problem of unequal contribution; rather, they make it more visible who is doing what, increasing awareness of the problem.

Role development: From peripheral participant to central role

Findings show that students initially occupied a peripheral role in tool use and gradually progressed to more central roles over time. This development was reflected in tool-specific roles such as being a file owner in Google Drive, managing comments, and version control. Indeed, the technological infrastructure enabled this role development. One student (P07) explained this technological capability as follows:

"Multiple people can work on a file in Google Docs at the same time... We can all complete our assignments there and submit them together. Everyone can log in from their own home and do it."

This technical capability has created the possibility of taking on a central role. Community-specific practices (file ownership, commenting, version tracking) are developing through tools such as Google Drive and Google Docs. However, establishing and enforcing group norms appears to be more important than technological features. One of the students (P05) explained the basic elements of collaboration as follows:

"Group members must first complete the tasks and responsibilities assigned to them. Everyone should contribute equally and fairly."

Faculty members are expected to serve as designers and managers of this community in accordance with their institutional roles. However, most did not have the opportunity to experience such tools before the pandemic. One faculty member (P24) described their experience during the pandemic as follows:

"Under normal circumstances, we should have used it [technology]. But we did not put too much effort into it, thinking, 'Let us get through this period, we will go back to the old ways anyway.'"

This situation has led to two different outcomes: Some students have increased their self-guidance and peer support. On the other hand, some students noted that faculty guidance was lacking, which negatively affected group management. P09 illustrated this situation as follows: "We ran a project on mindfulness. Some [group members] didn't get involved at all. Some didn't even offer an idea. So, I turned to my more active friends, and we completed the project together." The lack of clearly defined roles and responsibilities in group design has led to unequal contributions. Some faculty members have developed feedback mechanisms such as peer review and version tracking to compensate for this deficiency. However, a significant majority of faculty members participating in the study stated that, despite their desire to do so, they did not implement such monitoring mechanisms due to excessive workload and the difficulty of managing large groups. This situation demonstrates that, while a solution may be technically feasible, implementing it in a pedagogical and managerial context can be extremely challenging.

Theme 3: Tool and Platform Selection

Rational Design: Shared Logic Among Students and Faculty Members

Given the multiplatform capabilities of cloud-based tools and the ubiquity of mobile devices, we asked participants what factors influence their device choice for tasks. Participants applied a highly systematic and rational logic in deciding which device to use. The fact that this selection logic is nearly universal among students and faculty members is one of the study's key findings. One student participant (P03) clearly formulated this logic:

"The computer is for work; the phone is for daily tasks."

This distinction is not unique to this participant; many participants made a similar division. Another student (P02) explained this preference in terms of physical ergonomics:

"I am more comfortable on the computer because it has a larger screen."

Screen size and ergonomics are not just matters of comfort but also practical considerations. The phone has been preferred for situations requiring quick access. One student (P03) said,

"Sometimes, it is better to do it on the phone because it takes time to turn on the computer."

This statement emphasizes not only speed but also the ability to access the device instantly, without waiting for it to start up. However, another student (P02) clearly pointed out the limitations of phones:

"I struggle when using my phone. The screen is too small for spreadsheets."

One student participant (P03) explained their device preference with a functional distinction:

"The phone is more for communication; the computer is for producing work."

This statement points to the epistemic roles of the tools. Design and production take place on the computer, while instant communication and minor adjustments occur on the phone. This layered approach demonstrates that the institution needs to support various tools to support different functions.

Tool Ecosystem: Tool Selection from the Perspectives of Job Relevance and Habit

From the perspective of TAM3's Job Relevance factor, participants' tool selections are shaped mainly by task requirements. A similar pragmatism also guides platform preferences; online collaboration tools have been a key factor in participants' decisions. In this context, the frequent preference for Google Drive is closely tied to both the teaching of the Google ecosystem in the IT course and the tool's powerful collaboration features.

A student participant (P05) stated,

"If we are going to edit a file, we can share it... and by adding comments and editing features to the shared file, we can discuss it with our friends."

This statement reveals that the real-time collaborative editing capabilities provided by Google Drive and Google Docs offer a much more interactive and structured collaboration dynamic compared to text-based messaging applications. Other participants also highlighted

different aspects of the platform: P10 emphasized personal control and data security (*“it is more personal, it can be stored better”*), while P12 emphasized practical accessibility (*“I select it directly from Google Drive, I upload it very quickly from there”*). This diversity of preferences demonstrates that cloud-based collaboration tools adapt to participants' different needs and expectations.

Although the real-time collaboration advantages offered by cloud-based tools are appealing, most participants, influenced by peers unfamiliar with modern applications, tend to use asynchronous and traditional tools (e.g., WhatsApp and email). This situation prevents the full potential of online collaboration tools from being realized. Although students have experienced these tools in their IT classes, it is still common for group work to be carried out in a fragmented manner. Tasks are divided among individuals; each participant prepares their own part independently. After the outputs are shared via WhatsApp, a single person combines all the parts on behalf of the group. This approach is both inefficient and weakens process integrity from a collaborative learning perspective.

These usage patterns confirm an important principle: While organizations can impose certain tools, users ultimately create a tool ecosystem based on their own needs, habits, and peer influences. The concepts of habit and social influence, as defined in UTAUT2, guide participants' tool choices more strongly than organizational recommendations, making it difficult to switch to technically superior alternatives. Modern users who constantly switch between mobile and desktop devices develop multi-tool ecosystems in practice, even when a single tool standardization is targeted.

P10's statement that *“it can be stored better”* indicates perceived trust in data security, while P12's explanation that *“I upload it very quickly”* reveals that operational efficiency is an important criterion for participants. The concept of habit plays a prominent role here. As a result of repeated use, Google Drive has become the “default” platform for participants; this preference, which was initially a conscious decision, has gradually become automatic. Thus, habit keeps participants within a specific tool, independent of technical proficiency, and reduces the motivation to evaluate alternatives.

These decisions regarding participants' tools and technological choices are embedded in a broader context of learning strategies. The rational logic they use when selecting tools (*“computers for work, phones for daily tasks”*) is also reflected in their learning paths. The following section examines how participants learned these tools and which strategies they preferred in their learning processes.

Theme 4: Learning Strategies and Development Trajectories

Video, Trial and Error, and Social Networks: Universal Preferences and Differences

Specific strategies and channels influence participants' learning processes through technology, and this theme highlights a strong connection between students and faculty. Video-based learning is the preferred method for both students and instructors. In participants' statements, YouTube is analogous to search engines when learning digital tools. The comment by student P11, *“video is more understandable to me,”* and the explanation by faculty member P22, *“video content is easier and more understandable,”* demonstrate that the qualities of video—such as visual variety, step-by-step explanations, and replayability—make it easier to learn how to use digital tools. However, a few participants preferred written documentation,

citing its ease of reading and the ability to take notes at their own pace. The ways videos are used vary across groups. Students mostly turn to short, solution-oriented, and practical YouTube videos, while faculty prefer more comprehensive, detailed, and institutional educational content. This situation reflects students' tendency toward practical learning focused on quick results, whereas faculty members seek depth and conceptual integrity.

The trial-and-error method is also common among students when it comes to learning strategies. P13's statement, *"I press buttons and think, 'I wonder what happens?'... I try and see,"* illustrates that intuitive discovery is a key learning approach for students. While this method works well for simple tasks, it also heightens the risk of mistakes and setbacks with more complex tools. Conversely, faculty members tend to favor systematic documentation, official educational materials, and structured learning plans, and they prefer organized processes. P24 explained his preference by saying, "I usually check written materials first because there are quite a lot of tutorials on YouTube and they usually upload files, documents, and attachments. I don't want to get too involved with the attachments. If I can't manage it [by reading], then I watch the videos. So, written materials first, then visual materials." This contrast indicates that students are more receptive to experiential learning, whereas teachers prefer more planned, safe, and controlled learning paths.

Social learning networks are an important learning resource for both groups, but their structure and function vary greatly between students and faculty. Students' social learning environment is primarily a narrow, closed network composed of classmates and faculty members. P04's statement, *"I learned in class,"* highlights the importance of this limited network in students' tool learning. While many students prefer the "I ask someone who knows" approach, a few choose to learn independently through online resources and discover tools on their own. In contrast, faculty members have a much broader, multi-layered, and more professionalized social learning network. This includes colleagues from other universities, online professional communities, and official support from the tool developer. P20's statement, *"If I need something, I try to learn it on my own."* shows how individual effort and professional independence are powerful learning strategies for faculty. Although this extensive professional network provides faculty with flexibility in fixing technical issues, individual effort cannot replace organized institutional support.

These social networks also make role transition processes within the community visible. The relationships of assistance among students function not only as a transfer of knowledge but also as a social mechanism for redistributing positions of expertise. P11's statement, *"I cannot ask anybody because I am usually the one being asked"* shows how a student who initially joined the process as an ordinary user, by repeatedly supporting their peers, effectively took on the role of "tool expert" within the community. This example demonstrates that social learning is not a passive process of acquiring knowledge, but rather a dynamic community practice in which new roles and functions emerge as participation deepens.

Learning and Pedagogical Diversity as a Pandemic Catalyst

The pandemic has served as a catalyst in shaping these learning strategies and developmental paths. While students had limited experience with digital tools before university, the pandemic accelerated this learning and made it essential. P09's statement, *"I did not even know how to use email... I came here and downloaded the applications for the courses,"* clearly

shows how crucial IT courses were during this time. P16's statement, *"I learned with the pandemic, in a home environment,"* highlights how spatial conditions influenced learning. Students who had to learn multiple digital tools at once during the pandemic experienced a sort of "technology leap" and continued to use these skills afterward. P07's statement, *"I use Drive when sending assignments"* is an explicit example of this sustainability.

The pandemic has caused a much more significant change for faculty members. The sudden transition, psychological stress, and the need to adapt pedagogically made the process difficult for faculty. During the pandemic, innovative tools like online exam systems, interactive presentations, and digital feedback mechanisms were tested, but after the pandemic, some of these innovations were discontinued. Reasons for this reversal include reduced institutional support and the pedagogical advantages of face-to-face education. While faculty members still actively use platforms like Google Drive and Google Classroom, they turn to tools like Google Meet only when necessary.

This suggests clear pedagogical diversity among faculty members; however, this diversity is not only apparent at the level of preferences but also manifests in concrete forms of implementation. A significant portion of participants adopted a technology-intensive approach, integrating digital collaboration tools, peer assessment mechanisms, and content management systems into their courses. For example, one teaching staff member (P21) demonstrated strong pedagogy by using systematic digital tools for peer assessment and group management. In contrast, some teaching staff consciously preferred technological minimalism. P25's statement, *"I generally prefer not to use slides during class... I only have a few slides that I prepare more for demonstration purposes,"* shows that effective teaching with low technology is maintained as a pedagogical choice. A third group, positioned between these two extremes, preferred to adapt technology flexibly and contextually, adopting a hybrid approach that varied according to the course content and learning objectives. This diversity in pedagogical preferences reveals that the acceptance of technology does not follow a single linear trajectory; rather, context, pedagogical autonomy, and individual experience are the determining factors.

Discussion

Driven by the increasing recognition that effective teaching and learning require the sustained integration of evolving technologies, this study examined how students and faculty members at a university adopt and use cloud-based productivity and collaboration tools. The findings reveal a complex interplay between individual perceptions, social dynamics, technological affordances, and contextual factors. Together, the four themes—technology acceptance and digital competence, collaboration and group dynamics, task–tool alignment, and learning strategies—provide a holistic understanding of how digital practices emerge and evolve in higher education.

The first theme, technology acceptance, aligns closely with foundational constructs of the Technology Acceptance Model (TAM). Participants emphasized that perceived usefulness and perceived ease of use are primary predictors of adoption, and that productivity gains, improved coordination, and reduced effort are central motivators. These perceptions were reinforced by digital competence, which functioned as a moderating factor shaping ease of use and confidence. This finding reflects the expanded scope of TAM3, where self-efficacy, computer anxiety, and playfulness inform perceived ease of use (Venkatesh & Bala, 2008).

Social influence, particularly instructors' choices, played an important role, in line with UTAUT's emphasis on subjective norms (Venkatesh et al., 2003). Facilitating conditions such as institutional training, accessible devices, and standardized platforms further supported sustained use, mirroring UTAUT's structural components. The pandemic acted as a contextual catalyst, temporarily overriding voluntariness and accelerating adoption; this aligns with recent work showing how external shocks can rapidly reshape technology attitudes and habits in educational contexts (Ali et al., 2018).

The second theme emphasizes collaboration and group dynamics. Participants valued the idea of harmonious, equal, and coordinated teamwork but frequently encountered unequal participation—a challenge widely documented in digital collaboration research (Järvelä et al., 2015; Rummel & Spada, 2005; Strauß & Rummel, 2021). Group-formation preferences revealed a notable tension: students favored homogeneous groups characterized by familiarity and trust, whereas instructors preferred heterogeneous groups that maximize diversity of skills and perspectives. This divergence reflects debates in Communities of Practice (CoP) theory. Wenger (1998) conceptualized CoPs as organically formed communities characterized by shared goals, evolving repertoires, and legitimate peripheral participation. Cox (2005), however, noted that externally engineered communities often struggle to cultivate the mutual engagement necessary for genuine participation. In our study, mandated heterogeneity sometimes hindered the formation of shared norms and trust, resulting in weaker collaborative processes despite the availability of collaborative technologies. This suggests that technology alone cannot compensate for underlying relational and social dynamics.

The third theme—task-tool alignment—reveals how participants made pragmatic decisions about which devices and platforms to use. Their choices reflected TAM2's constructs of job relevance and output quality (Venkatesh & Davis, 2000). As demonstrated in Ottenbreit-Leftwich et al. (2010), faculty members' use of technology has been shown to be strongly associated with perceptions of job relevance. Computers were preferred for complex, production-oriented work due to their ergonomic affordances and greater capacity, while smartphones were reserved for simpler, momentary tasks. Google Workspace emerged as the default ecosystem because of its collaborative features, familiarity, and the habitual patterns formed through repeated use—key principles in UTAUT2's emphasis on habit (Venkatesh et al., 2012). Standardization at the institutional level further reinforced these habits by reducing cognitive load and encouraging shared practices.

The fourth theme highlights learning as a layered, socially mediated process. Participants frequently relied on trial-and-error strategies, online searches, and especially YouTube tutorials, confirming prior research demonstrating the effectiveness of video-based learning for procedural digital skills (Brame, 2016). Peer support and informal mentoring also contributed significantly to learning, aligning with the CoP notion that expertise develops through participation, shared problem-solving, and exposure to more experienced community members. The pandemic intensified these dynamics by creating an environment where rapid upskilling was necessary across all competency levels.

Collectively, these findings suggest that technology adoption in educational settings is both an individual cognitive process and a socially situated learning experience. Traditional acceptance models such as TAM, TAM2, and UTAUT explain important motivational drivers but do not fully capture the relational, affective, and developmental dimensions revealed in this study. The integration of CoP theory provides a more comprehensive framework by accounting for how trust, identity, and negotiation shape ongoing engagement. Future theoretical models

may benefit from intentionally combining acceptance constructs with community-based constructs to account for both psychological and socio-relational determinants of technology use.

The study's practical implications extend beyond technical training. Although strengthening digital competence remains critical for reducing perceived effort and anxiety, the quality of collaboration depends equally on relational foundations. Participants frequently referred to prior negative experiences with group work, indicating that unresolved issues may carry over into new collaborative tasks. For this reason, intentional community-building activities prior to major collaborative assignments can help foster trust, establish shared norms, and create a more positive climate for joint work. Structured icebreakers, reflective discussions about past group experiences, and low-stakes introductory activities can “reset” expectations and cultivate a sense of partnership. Such practices are likely to reduce resistance, clarify responsibilities, and lay the groundwork for more equitable participation. Parallel efforts to support authentic communities of practice—through faculty learning circles, peer mentoring structures, and informal student support networks—can reinforce this culture of collaboration. Effective collaborative pedagogy also benefits from transparent accountability structures, such as contribution logs, rotating roles, and periodic check-ins, which help counteract free-riding and increase the visibility of effort. Finally, maintaining consistent digital ecosystems, responsive technical support, and clear guidelines for aligning tasks with tools ensures that facilitating conditions remain strong contributors to adoption and sustained use.

Since the study is a qualitative inquiry conducted within a specific faculty at a single institution, the findings reflect a specific technological, cultural, and pedagogical environment. Self-reported accounts are vulnerable to recall bias and may depict experiences in an idealized manner. The research also occurred during a period of rapid digital transition influenced by pandemic conditions; adoption patterns could differ in more stable settings. Additionally, although TAM/UTAUT and CoP provided valuable interpretive frameworks, other factors—such as personality traits, institutional culture, or disciplinary norms—might also influence technology adoption and collaborative behaviors.

Future research could extend this work through comparative studies across institutions or countries, examining how differences in digital infrastructure or cultural expectations influence technology use. Long-term studies would be especially valuable for determining whether improvements in competence and collaborative practices persist as the pandemic-related urgency wanes. Design-based or experimental research could test interventions to promote equity in collaboration, such as group-awareness tools or structured community-building activities. Finally, theoretical development might include hybrid models that combine the predictive power of TAM/UTAUT with the relational insights of CoP, providing a more comprehensive understanding of how individuals and communities adopt, maintain, and evolve their use of digital tools.

Conclusion

This study demonstrates that cloud-based productivity and collaboration tools are adopted and maintained through a dynamic interaction of individual perceptions, social relationships, and contextual pressures. While perceived usefulness, ease of use, and social influence—as outlined in TAM and UTAUT—remain key predictors of adoption, the results emphasize the importance of developing digital competence, fostering authentic community

engagement, and building trust. Effective collaboration depends not only on technological capabilities but also on shared norms, equitable participation, and interpersonal trust. By combining technical training with community development and relational support, institutions can build a stronger foundation for sustainable, human-centered digital transformation. Ultimately, the study offers a more comprehensive understanding of digital learning by illustrating how acceptance, collaboration, and learning evolve together within communities instead of in isolation.

References

- Akgün-Özbek, E., & Özkül, A. E. (2019). E-transformation in higher education and what it coerces for the faculty. In A. Elçi, L. L. Beith, & A. Elçi (Eds.), *Handbook of Research on Faculty Development for Digital Teaching and Learning* (pp. 355–378). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8476-6.ch018>
- Alahmari, A. A. (2018). *A mixed methods study of the implementation of collaborative technology tools for enhancing collaboration and student engagement in online learning: Faculty experiences and student perspectives* [EdD, Illinois State University]. <https://doi.org/10.30707/ETD2019.Alahmari.A>
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher education edition*. EDUCAUSE.
- Ali, Z., Gongbing, B., & Mehreen, A. (2018). Understanding and predicting academic performance through cloud computing adoption: A perspective of technology acceptance model. *Journal of Computers in Education*, 5(3), 297–327. <https://doi.org/10.1007/s40692-018-0114-0>
- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203–220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Bagozzi, R. (2007). The legacy of the technology acceptance model and a proposal for a paradigm shift. *Journal of the Association for Information Systems*, 8(4), 244–254. <https://doi.org/10.17705/1jais.00122>
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cahill, J. L. (2014). University professors' perceptions about the impact of integrating Google applications on students' communication and collaboration skills. *Journal of Research Initiatives*, 1(2). <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol1/iss2/7>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition). SAGE.
- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0 European digital competence framework—Fifth edition* (5th ed.). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149>
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527–540. <https://doi.org/10.1177/0165551505057016>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (Fourth edition). SAGE.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319. <https://doi.org/10.2307/249008>

- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2788/52966>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guillén-Gámez, F. D., & Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Quantitative-comparative research on digital competence in students, graduates and professors of faculty education: An analysis with ANOVA. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4157–4174. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10160-0>
- International Society for Technology in Education. (2024). *ISTE Standards*. ISTE. iste.org/standards
- Järvelä, S., Kirschner, P. A., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., Koivuniemi, M., & Järvenoja, H. (2015). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: Designing for CSCL regulation tools. *Educational Technology Research and Development*, 63(1), 125–142. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9358-1>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & education*, 55(3), 1321-1335. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.002>
- Rummel, N., & Spada, H. (2005). Learning to collaborate: An instructional approach to promoting collaborative problem solving in computer-mediated settings. *Journal of the Learning Sciences*, 14(2), 201–241. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1402_2
- Strauß, S., & Rummel, N. (2021). Promoting regulation of equal participation in online collaboration by combining a group awareness tool and adaptive prompts. But does it even matter? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16(1), 67–104. <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09340-y>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & education*, 59(1), 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Utami, I. Q., Fahmiyah, I., Ningrum, R. A., Fakhruzzaman, M. N., Pratama, A. I., & Triangga, Y. M. (2022). Teacher's acceptance toward cloud-based learning technology in Covid-19 pandemic era. *Journal of Computers in Education*, 9(4), 571–586. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00214-8>

- Venkatesh, Thong, & Xu. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157. <https://doi.org/10.2307/41410412>
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273–315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Venkatesh, V., Morris, Davis, & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yadegaridehkordi, E., Shuib, L., Nilashi, M., & Asadi, S. (2019). Decision to adopt online collaborative learning tools in higher education: A case of top Malaysian universities. *Education and Information Technologies*, 24(1), 79–102. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9761-z>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.



DOI: 10.18039/ajesi.1655837

The Involvement of Preparatory School Teachers in Educational Research: Attitudes, Challenges and Opportunities

Sezgin BALLIDAĞ¹

Date submitted: 11.03.2025

Date accepted: 10.03.2026

Type²: Research Article

Abstract

This study investigated the attitudes of English language instructors towards educational research as well as the perceived catalysts and barriers to their research engagement. To this end, the study adopted a mixed design; therefore, the data were collected by means of the Teachers Attitude Scale towards Educational Research (TASTER) scale ($N = 131$) that was developed by İlhan et al. (2013) and semi-structured focus group interviews ($N = 10$). The quantitative data revealed that instructors working at preparatory schools in Türkiye have a positive attitude ($M=75.91$ out of 100) towards educational research. Furthermore, the findings of a two-way ANOVA showed that overall attitude grades of the participants were not significantly influenced by factors like the kind of organization they work for or their job experience. Finally, to gain more insight into obstacles and possible catalysts for research involvement, in-depth, semi-structured focus group interviews were held online with ten of the volunteer participants. The findings were analyzed deductively and discussed as barriers and potential catalysts for increasing research engagement. The results showed that instructors' participation in research is hindered by a number of factors. The challenges cited by the participants included a lack of time and research expertise as well as feeling compelled to address the gaps in the literature rather than focusing on local problems. Beyond these constraints, it was found that participants' institutional environments seldom promoted research activities, and the participants did not see research as a fundamental aspect of their professional responsibilities. Instructors did, however, identify a number of possible facilitators which may improve their involvement in research. These included establishing collaborative partnerships with English Language Teaching (ELT) departments, possessing cooperative and voluntary research opportunities, and establishing active and well-organized professional development units at preparatory schools.

Keywords: action research, educational research, research engagement, research motivation, teacher research

Cite: Ballıdağ, S. (2026). The Involvement of Preparatory School Teachers in Educational Research: Attitudes, Challenges and Opportunities. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 300-319. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1655837>



¹ (Corresponding author) Assistant Professor, İstanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Sciences, Department of Foreign Languages Education, Türkiye. sezgin.ballidag@medeniyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6402-5632>

² This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of İstanbul Medeniyet University, dated 27.02.2024 and issue number E-38510686-050.04-2400017243.

Introduction

Teacher research is characterized as a "systematic, intentional, and self-critical inquiry by educators concerning their own pedagogical practices" (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 22) through which educators attempt to direct, assess, and enhance their classroom-based choices and actions by looking at their own issues (Carey, 1953). Teachers might be engaged in or with research, which are two separate but linked behaviors (Borg, 2010). The former involves actively conducting research, analyzing, and disseminating the results, while the latter involves reading articles, attending conferences, or applying research insights to their practice.

It is evident in the literature that teacher research is an effective professional development strategy, leading to enhanced teaching practices (Cochran-Smith & Lytle, 1998; Darling-Hammond & Oakes, 2021; Lankshear & Knobel, 2004; Leuverink & Aarts, 2019), enabling educators to adopt a more comprehensive approach to learning, facilitating greater understanding of their students' life experiences (Goodnough, 2011; Kosnik & Beck, 2020), and beginning to use reflection in their teaching process (Bergmark, 2020). Being involved in teacher research also leads to increased self-efficacy (Edwards, 2016; Esparza et al., 2022; Hemmings et al., 2012; Ortaçtepe & Akyel, 2015), greater autonomy (Burns, 1999; Ecclestone, 2000; Leat et al., 2015; McKay, 2009), and a more analytical approach to teaching practices (Borg, 2010; McLaughlin et al., 2008; Sato & Loewen, 2018) by being able to make data-based decisions in their classrooms (Dassa & Nichols, 2020; Esparza et al., 2022). Participation in teacher research enhances individual teachers' professional development and fosters broader improvements in the classroom and school environment (Admiraal et al., 2016; Borg, 2010; Edwards & Burns, 2016; Gibbs et al., 2017; James & Augustin, 2018).

The comprehensive literature analysis indicates a growing interest in the frequency of research undertaken by educators (Ballıdağ, 2024; Borg & Liu, 2013; Flores, 2024; Li & Xu, 2024). Notwithstanding the potential influence of teacher research on educators, pupils, and educational institutions, prior studies reveal a minimal or inadequate involvement of instructors in research endeavors (Bai, 2018; Dagenais et al., 2008; Li & Xu, 2024; Ren & Zhou, 2023; Sakarkaya & Bümen, 2022). To provide insight into the low levels of research participation reported in the literature, several studies have investigated people's attitudes toward research, and a large body of the research revealed perceived necessity and value of the research endeavors (Baş & Kivılcım, 2017; Beycioğlu et al., 2009; Kahraman & Köleli, 2017; Özgenel & Metlilo, 2021; Yılmaz & Kiliçoğlu, 2013) even though a consensus is not reached regarding the applicability of the findings (Baş & Kivılcım, 2017; Pekel & Akçay, 2018; Uztosun, 2019). Despite the positive attitudes of the teachers towards research, their participation in research endeavors stays limited (Yeşilçınar & Çakır, 2018) with the perceived lack of benefit to their professional development (Baş & Kivılcım). The literature also suggests some other factors influencing teachers' attitudes towards research, such as workload (Yeşilçınar & Çakır, 2018), institutional attitudes (Durmuş & Yıldırım, 2025), age and working experience (Akçöltekin et al., 2017; Beycioğlu et al., 2009; Erdamar & Akpunar, 2017; Özgenel & Metlilo, 2021).

Based on the literature, teachers' lack of research engagement can be discussed under three main aspects. To start with, there are personal reasons. Teachers are of the idea that research does not have a direct contribution to classroom practices, believing that when they conduct research, it will not yield practical solutions to their classrooms (Çepni & Küçük, 2003; Sadeghi & Abutorabi, 2017; Sippel & Sato, 2022). It is evident in the literature that teachers do not follow the academic papers in educational research or conduct research themselves

(Ballıdağ, 2024; Butt & Shams, 2013; Linden et al., 2015; Shkedi, 1998) due to the gap between theory and practice (Ateş & Yıldırım, 2015; Cheng et al., 2010; Gore & Gitlin, 2004; Kaestle, 1993). However, in the past decades, teachers have started to become more involved in the research thanks to the emphasis made by Teaching English to the Speakers of Other Languages (TESOL) to close the gap between theory and practice and make language teaching and learning processes more quality (Borg, 2013). In order to be involved in the literature, which is expected to close the gap between theory and practice, the attitudes of teachers towards educational research are crucial since it is the first step of practitioner research.

Besides the lack of perceived connection between the theory and practice, another significant cause of negative attitudes of teachers towards educational research has been reported as the complexity of research designs and the way the results are reported (Jiang & Wang, 2023). Therefore, in order to have better attitudes towards research, educators need to have a solid knowledge of research (Başar et al., 2023; Erbay & Beydoğan, 2017).

In addition to insufficient research expertise and a perceived lack of connection between theory and practice, there are other institutional challenges hindering teacher involvement in research. To start with, teachers' motivation to be involved in research was found to be closely related to their context (Sippel & Sato, 2022). Furthermore, lack of administrative support (Chumwichan et al., 2023) or disagreements between administrators and teachers (Alhassan & Ali, 2020) have been found to have an adverse effect on the research involvement. Another important obstacle impeding instructors' research efforts is the absence of an expert who is involved in research activities within institutions (Gao & Xu, 2014; Li & Xu, 2024). In fact, when there is a colleague with research knowledge, it is likely to raise others' engagement in research (Jiang & Wang, 2023; Sakarkaya & Bümen, 2022) with a further motivation to publish (Randazzo et al., 2021).

Finally, the extent to which the teachers are engaged in research activities has been found to be impacted by the national policies of the country as well as resource-related constraints. While some teachers are unwilling to engage in research due to personal or institutional reasons, the fact that the education system in a country is an exam-oriented one (Borg, 2010) impacts teachers' desire to conduct research. Furthermore, teachers' workload, namely the lack of sufficient time, was also found to be a significant debilitating factor by a large body of researchers (Aga, 2017; Borg, 2010; Li & Xu, 2024; Sato & Loewen, 2018). Apart from limited time, since teachers need resources and teaching materials to be able to conduct research, low research engagement was also found to be directly impacted by a lack of financial support (Abrenica & Cascalán, 2022; Bulut, 2011; Sayyed, 2024).

Problem Situation

It is evident in the literature that there are numerous advantages of research engagement including a robust professional development strategy that improves teaching practices (Cochran-Smith & Lytle, 1998; Darling-Hammond & Oakes, 2021) and heightened self-efficacy (Edwards, 2016; Esparza et al., 2022). Furthermore, teachers engaging in research report enhanced decision-making, increased reflective practice, and greater innovation in teaching, which positively impacts student learning and curriculum development (Borg, 2010; Sato & Loewen, 2018). However, previous studies indicate a limited or insufficient participation of teachers in research activities (Bai, 2018; Ballıdağ, 2024; Dagenais et al., 2008;

Kahraman & Köleli, 2017; Li & Xu, 2024; Ren & Zhou, 2023). Since a correlation exists between instructors' ascribed values and their perceived practices of professional learning activities, which vary according to the kind of school in which teachers are employed (Altuntaş-Özben et al., 2024), it is essential to examine the attitudes of English instructors working in preparatory schools to uncover the underlying reasons for their limited engagement in research.

Purpose and Significance of the Study

This study seeks to explore the attitudes of instructors working at preparatory schools in Türkiye towards educational research as well as factors hindering and promoting their research engagement. Despite a large body of research conducted to see research-related attitudes of teachers working at the K-12 level (Akçöltekin et al., 2017; Yeşilyurt & Demiröz, 2008; Günyel & Bilgivar, 2023; Kuru et al., 2024; Özgenel & Metlilo, 2021; Yeşilçınar & Çakır, 2018; Yeşilyurt & Yılmaz & Kılıçoğlu, 2013), a limited number of studies have investigated university instructor's views toward educational research (Cárcamo et al., 2024; Tanış & Dikilitaş, 2018; Tat et al., 2025; Wyatt & Dikilitaş, 2015). Furthermore, even though there are studies investigating the impact of such variables as gender and working experience on research attitudes (Akçöltekin et al., 2017; Beycioğlu et al., 2009; Özgenel & Metlilo, 2021; Uçgun & Ünal, 2015), limited evidence exists in the literature regarding the attitudes of instructors toward research by contrasting state and private universities.

Furthermore, language instructors are hired in university environments; nevertheless, they are not often seen as typical academics, since their major role is teaching English rather than engaging in research. In contrast to faculty members in several academic departments, research is often not a specified requirement of their official employment obligations. Nonetheless, understanding university language instructors' perspectives on research is crucial, since these perspectives may affect their propensity to participate in research endeavors. Understanding their viewpoints and the challenges they face might assist institutions in formulating strategies and support systems that may enhance research participation among English language teachers working at preparatory schools - officially referred to as instructors- in Türkiye.

To this end, this study aims to contribute to the literature by addressing the following research questions:

1. How do instructors working at preparatory schools at universities in Türkiye feel about educational research?
2. Do demographic factors influence the attitudes of instructors at preparatory schools towards educational research?
 - a. Is there a difference between instructors working at state and private universities regarding their research attitudes?
 - b. Is there a difference between the instructors with various experiences regarding their research attitudes?
3. What are the obstacles and catalysts for instructors working at university preparatory schools to carry out research?

Method

Research Design

This study aims to explore the attitudes of instructors towards educational research and the barriers and potential catalysts for them to foster their research engagement. Since the integration of quantitative and qualitative aspects provides a greater understanding of the study topic compared to either method independently (Creswell & Clark, 2018), the present study employed a mixed design. While with TASTER more generalizable and statistically measurable data regarding the participants' attitude towards educational research were collected, interviews provided in-depth data regarding the factors inhibiting their research engagement and potential drivers to encourage their research engagement.

Participants and Setting

This study was conducted with English language instructors - the academic title commonly used for English teachers at universities who focus primarily on language teaching - working at preparatory schools of both private and state universities in Türkiye. In the Turkish higher education system, students who are accepted into university programs conducted in English are often mandated to exhibit English language fluency prior to commencing their first-year departmental studies. At the start of the school year, they often undertake an institutional English proficiency assessment. Students who achieve the requisite proficiency level will be admitted to their departments directly, while those who do not are assigned to a one-year intensive English preparation program. To be able to begin their freshman year in their department following the preparatory period, students must either succeed in the university's proficiency examination (usually conducted at the end of the first semester or at the conclusion of the preparatory year) or achieve a comparable score from an internationally recognized examination sanctioned by the university and endorsed by the Council of Higher Education (YÖK).

In the quantitative phase of the study, 131 instructors filled out the survey. Table 1 displays the demographic information of the participant instructors taking part in the quantitative part of the study.

In the qualitative part of the study, ten instructors (5 private, 5 state) who completed the TASTER scale volunteered to participate in the semi-structured focus group interviews, which were held online through the Zoom platform.

Table 1*Participants' Profile*

		<i>N</i>	%
Gender	Male	29	22.1
	Female	102	77.9
Years of Experience	0-5	20	15.3
	6-10	37	28.2
	11 and more	74	56.5
Institution	Private	62	47.3
	State	69	52.7
Publication Experience	Yes	56	47.2
	No	75	57.3

Data Collection Tools

As a quantitative measure, in order to answer the first and second research questions, the Teachers Attitude Scale towards Educational Research (TASTER) that was developed by İlhan et al. (2013) was sent to participants through online Microsoft Forms. The scale included a total of twenty items under three factors: the necessity of educational research (7 items), valuing educational research (6 items), and applicability of educational research (7 items). The item-total correlations calculated by the researchers ranged between 0.394 and 0.644, and the Cronbach's alpha coefficients were between 0.781 and 0.84. For the total scale, Cronbach's alpha was found to be 0.881. The items in TASTER were rated on a 5-point Likert scale: "I totally disagree (1), I disagree (2), I am neutral (3), I agree (4), I totally agree (5). The total points that can be taken from TASTER vary between 20 and 100.

Besides the quantitative part of the study, in order to answer the third question seeking to uncover the barriers and catalysts for preparatory school instructors' research engagement for conducting research, in-depth, semi-structured focused group interviews were held since they combine open-ended and closed-ended questions to provide effective methods of gathering trustworthy data (Adams, 2015). Among 131 instructors who participated in the quantitative part of the research, a total of ten volunteer instructors from working at a private university (5 people) and a state university (5 people) were interviewed. Interviews were conducted online using the online Zoom platform due to its simplicity of recording and convenience for both the participants and the researcher. The interviews were recorded after having the verbal consent of the participants. The durations of the two interviews were 88 and 91 minutes, respectively.

Data Collection Process

Quantitative data were collected online through the Teachers Attitude Scale towards Educational Research (TASTER). The researcher uploaded the scale questions to Microsoft Forms and sent the link to instructors working at various universities in Türkiye via their

institutional e-mail addresses. Having collected the quantitative data, to gain a deeper understanding of the quantitative findings, focus group interviews were conducted to explore participants' shared experiences and attitudes in a dynamic setting (Krueger & Casey, 2015). To this end, the researcher approached a total of ten instructors who had filled out the questionnaire (5 instructors working at a state university and 5 working at a private university). After getting the consent of the participants, the link for the online meeting was shared with the participants, and focus-group interviews were conducted online lasting 88 and 91 minutes, respectively. The two focus group interviews were conducted on two different days, and during the interviews, the participants were asked about the barriers hindering their research endeavors as well as possible catalysts that would potentially make them involved in research.

Data Analysis

In order to analyze the quantitative data, SPSS 25 was used. To start with, to check the normality of the values, a Shapiro-Wilk test was run, and they were not found to be normally distributed with a value that is below 0.05. However, as Tabachnick and Fidell (2007) characterize values of skewness and kurtosis between ± 2 , the values were accepted as normally distributed; hence, parametric tests were administered in analyzing the data. So as to find out the overall attitudes of the participants, their total scores were calculated, and a two-way ANOVA was run to see if there is a significant effect of their work context (state or private) and working experience on the participants' overall scores.

In the qualitative phase of the study, the data that were collected through semi-structured focus group interviews were initially transcribed verbatim, and deductive content analysis was conducted (Braun & Clarke, 2006). That is, the comments of the instructors were analyzed by the researcher deductively to reveal the barriers and the catalysts for research engagement and debriefed with a peer (Creswell & Miller, 2000). To increase the trustworthiness of the findings, during the analyzing process, a curricular process was adopted (Patton, 1990) by returning the data consistently to make sure that the statements are representative of the themes being investigated and the quotations were debriefed with another researcher to ensure that they represent the relevant theme. Pseudonyms were used to ensure anonymity.

Ethical Issues

The research was carried out following ethical principles. This research was approved by İstanbul Medeniyet University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board. It was carried out with the permission obtained by the decision dated 27/02/2024 and numbered E-38510686-050.04-2400017243.

Findings

Research Question 1

How do instructors working at preparatory schools at universities in Türkiye feel about educational research?

In order to find out about the attitudes of instructors working at university preparatory schools towards educational research, descriptive statistics (Table 2) were run. The results revealed that the average attitude points of the participant instructors were 75.91.

Table 2

Descriptive Statistics for Institution and Working Experience

Institution / Working experience	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
Private university	78.27	62	9.10
State university	73.79	69	12.01
0-5 years	77.65	20	10.18
6-10 years	78.64	37	8.55
11 years and above	74.08	74	11.89
Total	75.91	131	10.92

Given that the scale's minimum and maximum points are 20 and 100, respectively, the mean score of 75.91 indicates a positive attitude of the participants towards educational research.

Research Question 2

The second research question of the study sought to answer if demographic factors influence instructors' attitudes towards educational research by focusing on the following research questions;

- a. Is there a difference between instructors working at state and private universities regarding their research attitudes?
- b. Is there a difference between the instructors with various experiences regarding their research attitudes?

The findings reveal that the average score of the participants working at private universities is 78.27 ($SD = 9.10$), and it was found to be slightly lower, 73.79, for the ones working at state universities ($SD = 12.1$), indicating instructors working at private universities demonstrate more positive attitudes towards educational research. Also the averages of instructors with 0-5 years, 6-10 years, and 11 years and more were found to be 77.65 ($SD = 11.18$), 78.64($SD = 8.55$), and 74.08($SD = 11.89$), respectively. In order to see if workplace and experience impact the attitudes of the participant instructors significantly, as well as if the interaction between the types of institutions where instructors work and their working experience has an impact on their research attitudes, a two-way ANOVA was run through SPSS 25. The results from the two-way ANOVA are displayed in Table 3.

Table 3*The Results of the two-way Analysis of Variance for Research Attitudes of Instructors*

Source	Sum of squares	df	MS	F	p	η^2
Corrected Model	1397.512	5	279.502	2.47	.036	.090
Intercept	576094.81	1	576094.81	5097.620	.000	.976
Institution	129.355	1	129.355	1.15	.287	.009
Working experience	388.296	2	194.148	1.72	.184	.027
Institution* Working experience	353.106	2	176.553	1.56	.214	.024
Error	14126.565	125	113.013			

As Table 3 displays, there was not a statistically significant difference between the attitude grades of the participants and the type of institution (state or private) they work at ($F(1,125) = 1.15$, $p = .287$, $\eta^2 = .009$), indicating how they felt about educational research was not significantly affected by whether they worked at a private or state university. Similarly, the research attitudes of the participants did not differ significantly by their working experience ($F(2,125) = 1.72$, $p = .184$, $\eta^2 = .027$), suggesting that working experience was not a significant factor explaining the differences in the participants' research attitudes. In addition, there was no interaction effect between the institution and working experience ($F(2,125) = 1.56$, $p = .214$, $\eta^2 = .024$), suggesting that the interaction of dependent variables does not affect the research attitudes of the instructors.

Research Question 3

What are the obstacles and catalysts for instructors working at university preparatory schools to carry out research?

In order to have an in-depth understanding of the attitudes of instructors working at preparatory schools of universities in Türkiye, semi-structured focus-group interviews were conducted with ten of the volunteer instructors who also took part in the quantitative part of the study. Interviews were conducted with five participants from a state university and five from a private one, and the total duration of the interviews was 179 minutes. The results of the deductive thematic analysis are presented under two main themes: barriers and catalysts for research engagement. To ensure anonymity, instead of real names, pseudonyms were used in the findings.

Barriers

Deductive analysis of the interview results revealed barriers that hinder the ability of the participants to do research. One of the major issues which debilitates the participation of the instructors in conducting research is the fact that most of the educational research seeks to find a gap in the literature rather than focusing on the local needs of the departments. As Yavuz states, "*When you need to narrow down what you study, you conduct research on a very specific field, whether the knowledge of which makes a difference in education starts to*

pose a question. And this question demotivates us.” In a similar vein, Kemal also highlights the importance of working on local needs rather than the gap in the literature, as he asserts;

The starting point of the researchers is the current research in the literature. That is the problem. The researchers do not look around and try to see the problem around them. They search for what is missing in the literature, so they start off with a theoretical motivation that is independent of real life.

Pelin also supports the idea above by underscoring the need for needs analysis prior to conducting research if the ultimate aim is to involve the preparatory school instructors in the research. As mentioned by Kemal and Pelin, conducting any research that does not stem from a local need does not motivate the instructors to conduct research in their context.

The extent to which the research results will benefit is another concern that the participants stated. In this regard, Pelin states, “*When the teacher feels the need, she conducts it, and she wants to see how the results of that finding affect the institution.*” The research will be meaningful once this process has been completed. This finding is closely related to a concern uttered by Elif as she states;

I sometimes enjoy the research that I conduct; I have fun, but then I ask this question to myself. Who will want to read what I write? Who does it address, and what will happen at the end? I am happy with what I write, some people will quote it, and that is all. I feel like we are not touching anywhere with what we do.

As evidenced by the interviews, research which does not originate from a real problem or it does not have a direct impact on the learning environment is not appreciated by the participant instructors. The in-depth interviews with the participants revealed further challenges that working as an instructor bears when it comes to conducting research. One of the most recurring codes was the time constraint, as Zekiye argues that “*In an ideal world, we should be involved in conducting or reading research; however, both teaching so many hours a week and immersing yourself in academic studies are not realistic at all.*” Therefore, instructors end up teaching the coursebook and do not have time for extra things (Aylin).

Many of the participants stated that they are not motivated to conduct research since they believe that the findings from the study do not have any implications in practice; hence, they opt for turning to books that provide practical information by highlighting that they do not perceive research as a part of their job. In this regard, Buket makes the following comment:

We are instructors, and our job is to teach. That is, we are doing something practical. I do not think reading academic work adds anything to me, so I am not very good at reading academic papers. What I need is practical knowledge; I want it, and I want to get this practical knowledge.

Another factor that makes it challenging for the preparatory school instructors to conduct research is the lack of necessary skills to conduct research. In this regard, one of the interviewees highlights the importance of this shortcoming by stating, “*I do not think many of the instructors will want to conduct research, as I think they do not know what research is and what their steps are.*” It is clear from this statement that the absence of the abilities required to carry out a study is a significant debilitating factor.

When inquired about the potential obstacles that keep them from carrying out a study, some of the interviewees also mentioned how their perceptions about the nature of the research, namely, being a perfectionist, discourages them. In this regard, Berrin argues that

when you wish your research to be original and of quality when you want it to meet some needs, it makes you inactive and unmotivated to conduct research. She also argues that some of the Ph.D. or MA theses that were published tend to be superficial and repetitive of previous studies. Such beliefs serve as demotivators; hence, she holds the idea that getting rid of this mindset might motivate more instructors to be involved in conducting action research.

The interviews further revealed that the working environment also plays a role in affecting instructors' attitudes towards teaching. Seeing not many people who are involved in research in your institution may also make the enthusiastic ones feel marginalized, as indicated by this comment by Kemal.

Sometimes some nice ideas come to my mind about conducting research, but then I start to think if I am going to be pointed at or people will think badly about me because no one is doing it. This is also worrying.

Catalysts for Research Engagement

Apart from the barriers, the in-depth interviews also identified a few potential actions that could boost the participation of preparatory school instructors in Türkiye. One of the most prevalent ideas was related to the professional development office (PDO), specifically how it should function. Many of the participants agree that there needs to be a PDO in which “*Not all the burden should be put on the shoulders of one person*” (Berrin). It is highlighted in the interviews that PDO should take a collective responsibility to encourage instructors to conduct research. Furthermore, regarding the responsibility of PDO in raising teachers' research engagement, it was also suggested that PDO should decide on the topics of the year at the outset of the term and ask for volunteers to work on those topics.

It was found out that the participants also believed in the power of the community of practice (CoP), and they acknowledged that they learned a lot from their colleagues. That's why they favored working in collaboration with their colleagues on a research project; hence, many of the interviewees also suggested that working in small groups on a topic they can choose freely will also motivate more instructors to do research. Regarding the necessity of research to remain voluntary, Hasan stated in the interviews that “*Asking everybody to conduct research will not lead to quality research, especially when it is used as a criterion for the selection of office members*”. In this regard, it was found out that people who wish to work in an academic office, such as the testing office or curriculum development office are required to conduct research; however, they tend to conduct research involuntarily. Therefore, the quality of such forced research is questionable to some interviewees. Like Hasan, Reyhan also shares this concern by saying, “*Sometimes we come to a point when we want to do research in order to teach fewer hours; I think this is reverse motivation.*” And regarding motivation, the following comment was made by Yavuz regarding the voluntariness of conducting research at preparatory schools;

Not everybody has to do research. Of course, some people must do that, and for that, we have MA and Ph.D. education programs. People start these programs by accepting that they can do this. Here, there needs to be a meritocracy. I mean, they spend time for this, and they want it... It is something that a person does with his own wish, and he needs motivation for this.

It was also found from the qualitative data that the way the administration approaches the instructors could play a significant role in involving more instructors in conducting research. As Zekiye indicated in the interview, besides being a voluntary action, she considers that praise and appreciation are crucial and wishes the administration would use sentences like “*I can see you have the potential to do this research, and we would be glad if you did. And if you decide to do it, we will provide all the assistance we can.*” In the same vein, another participant highlights the significance of the attitude of the administration towards academic staff as follows:

The attitude of the administration has a direct effect. Its attitude may increase or demolish the motivation of the instructors. Instructors may want to conduct research with the message from the administration as “You are valuable, I need you, and we are here thanks to you,” or instructors could end up doing nothing with the message “You are nothing more than somebody we can replace.

Furthermore, one of the interviewees stated the opportunity of building a connection between ELT departments and school of foreign languages departments at universities wherever it is possible. She believes that working collaboratively with the staff in ELT departments is likely to motivate the instructors at preparatory schools.

Finally, giving financial incentives was another commonly occurring statement during the interviews. The participants were of the opinion that giving financial aid to the instructors is likely to increase instructors' involvement in research. However, the comment coming from one of the participants in this regard was quite striking. Elif mentioned the experience she had as follows:

When I was an instructor at X (not given for ethical reasons) university, the administration asked everybody to conduct research —as if it was something easy— and announced that they would give 6000 liras to the people who publish their research. This was a few years ago, and at that time, it was about the equivalent of two monthly salaries. They grouped us to conduct research. Do you know what the results were? Despite that much incentive, the number of published articles was 0 (zero).

This observation was important because it raised the potential that, even with large incentives, financial incentives may not be enough to encourage instructors to conduct research.

Conclusion, Discussion and Implications

This study aimed to elucidate the attitudes of English language teachers about educational research, as well as the obstacles and possible facilitators that may enhance their research participation, by addressing three research questions.

The first research question aimed to explore the attitudes of instructors working at university preparatory schools in Türkiye toward educational research. The data revealed that the participants had a positive attitude towards educational research, with a mean score of 75.91 out of 100. This finding corroborates previous studies conducted both at K-12 level (Baş & Kılıç, 2017; Beycioğlu et al., 2009; Günyel & Bilgivar, 2023; Kahraman & Köleli, 2017; Kuru et al., 2024; Özgenel & Metlilo, 2021; Yeşilçınar & Çakır, 2018; Yılmaz & Kiliçoğlu, 2013) and at the university level (Cárcamo et al., 2024; Erbay & Beydoğan, 2017; Tat et al., 2025; Wyatt & Dikilitaş, 2015).

The second research question investigated the impact of the institutions (state or private) and the experience of the participant instructors on their attitudes toward research. To start with, the results illustrated that even though the average score of the participants working at private universities ($M= 79.18$) was found to be higher than the ones working at state universities ($M= 75.88$), the attitude grades of the participants working with various experiences did not differ significantly. This finding could be explained by the comments of Hasan and Yavuz, in the semi-structured interviews, who postulated that language instructors at private universities feel a greater need in order to be selected to work in an office where they eventually will be teaching fewer hours. Therefore, it can be said that because research participation can be a criterion that increases their chances of being chosen for administrative positions, instructors may be more inclined to conduct research in private universities. Furthermore, consistent with the literature (Beycioğlu et al., 2009; Erbay & Erdoğan, 2017; Özgenel & Metlilo, 2021; Uçgun & Ünal, 2015), the findings from this study showed no significant difference in the attitudes of the instructors with varying levels of teaching experience on their attitudes towards research, suggesting that professional experience does not appear to influence their views on educational research.

The findings from the quantitative phase of the study demonstrated that instructors working at preparatory schools of the universities in Türkiye had a positive attitude towards educational research; however, it is evident in the literature that their research engagement is low (Ballıdağ, 2024; Butt & Shams, 2013; Linden et al., 2015; Shkedi, 1998). Therefore, the third research question sought to identify barriers to research participation and factors that potentially encourage educational research. The findings from the interviews can be grouped under three factors: personal, contextual, and policy-related.

To start with personal barriers, the results of the current investigation showed that one of the obstacles was the lack of research knowledge. This finding is in line with the earlier studies in the literature (Başar et al., 2023; Erbay & Beydoğan, 2017; Jiang & Wang, 2023), which emphasized the effect of inadequate research information on research initiatives. Besides lacking research knowledge, the perceptions of the participants were also found to have a significant impact on their research engagement. Regarding this, interviewees (Yavuz, Kemal and Pelin) in the current study stated that the research they do does not have practical implications in their classrooms, which acts as an impeding factor for their research engagement. This result, which relates to the perceived gap between theory and practice, supports previous research in the field (Çepni & Küçük, 2003; Sadeghi & Abutorabi, 2017; Sippel & Sato, 2022).

The interviewees indicated that the expectation to undertake research solely due to a literature gap may serve as a barrier to research engagement, especially when they have minimal personal interest in the subject or they regard it as irrelevant to their context and of limited practical significance. These findings are in line with the previous research (Butt & Shams, 2013; Linden et al., 2015; Shkedi, 1998), in which they attributed teachers' unwillingness to conduct research to these obstacles. The findings further indicate the presence of additional barriers such as workload, inability to put the theory into practice, and lack of necessary knowledge to be able to conduct research, which are consistent with previous studies in the literature (Borg, 2013; Çepni & Küçük, 2003; Erbay & Beydoğan, 2017). Furthermore, the limited number of individuals engaging in research, feelings of marginalization, and apprehension about being criticized were identified as significant concerns by participants. Being in line with previous studies (Alhassan & Ali, 2020;

Chumwichan et al., 2023; Jiang & Wang, 2023; Li & Xu, 2024; Sakarkaya & Bümen, 2022; Sippel & Sato, 2022), this finding indicates the importance of the working environment, collegial and administrative support in encouraging instructors to be involved in teacher research by further emphasizing the value of collaboration with ELT departments.

Another crucial outcome from this study, which, to the best of the researcher's knowledge, has not been extensively documented in prior studies, is the potential influence of an active Professional Development Office (PDO) unit within the institution. The interview findings indicated that a PDO unit at a university, which directs instructors in performing research while also offering a research subject, may serve as a catalyst. Furthermore, it is evident in the interview data that the administration of the universities could also play a role by creating collaboration opportunities with the English Language Teaching (ELT) departments of the university. The absence of directly similar results from a review of prior studies suggests that this may be an overlooked domain within the literature which needs further attention from scholars.

When examined from the policy-related perspectives, the interviews with the participant instructors also revealed some findings which both match and contradict the previous research. While some of the participants mentioned the lack of financial aid as a demotivation (Abrenica & Cascalan, 2022; Bulut, 2011; Sayyed, 2024), the findings from this study unexpectedly revealed that even a fair amount of money granted to teachers conducting research did not significantly increase research participation. This finding provides significant insight because providing substantial financial incentives for publishing research articles is quite uncommon in Türkiye and although it may seem to be a strong motivation, its existence does not ensure elevated levels of research involvement. A possible reason for this finding could be that the instructors at universities do not want to be forced to conduct research; rather, they wish to conduct research only when they wish and on the areas that they think are worth researching (Çepni & Küçük, 2003; Sadeghi & Abutorabi, 2017; Sippel & Sato, 2022). Additionally, participants stated that their substantial workload is one of the main barriers to their involvement in educational research, which echoes the earlier studies (Aga, 2017; Borg, 2010; Li & Xu, 2024; Sato & Loewen, 2018).

The final question focused on factors that might potentially enhance instructors' research participation. One of the major potentials which is likely to increase research engagement of the instructors was found to be the presence of instructors with research knowledge in their institution. This finding corroborates the findings by Li and Zu (2024), Jiang and Wang (2023), and Sippel and Sato (2022), which also emphasized how important it is for the institutions to have instructors with research experience. When inquired about potential measures to enhance their engagement in research, the participants mentioned the presence of a professional development office (PDO), which, to the best of the researcher's knowledge, has not been substantially reported in the literature. Furthermore, the present findings confirm earlier research demonstrating that administrative appreciation (Chumwichan et al., 2023) and providing financial incentives (Abrenica & Cascalan, 2022; Bulut, 2011; Sayyed, 2024) have the potential to elevate the participants' motivation to engage in research activities.

The results of the present study have implications for university and preparatory school administrators by offering potential catalysts to foster the engagement of instructors in educational research. It was found out that teachers already have positive feelings towards educational research; hence, when they are given a chance and appreciation, they are more likely to undertake research-related activities. However, allowing interested educators to do

research freely instead of mandating their participation appears to be an effective strategy to raise the engagement of participant instructors in research endeavors. Furthermore, when administrators acknowledge instructors' scholarly work, it fosters a research-oriented culture at the school, which potentially raises the research engagement of instructors. The findings from this study also suggest that PDOs at universities could take an active role in guiding instructors for research on a problem related to their institutions by not making it mandatory but rather offering opportunities to conduct research collaboratively.

While the findings from this study provide valuable insights into instructors' attitudes towards research as well as the barriers they face and potential catalysts to boost their research engagement, some limitations should be noted. To start with, the qualitative part of the study was conducted with instructors working at one state university and one private university, which may not fully reflect conditions at other universities. Furthermore, a total of ten instructors participated in interviews, which may not represent the target population. Therefore, given the limitations of the study, further studies could be done with more instructors from various universities in Türkiye.

Statement of Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

References

- Abrenica, J. T., & Cascolan, H. M. S. (2022). Impact of action research in education: Experiences and challenges faced by teachers. *International Journal of Scientific and Management Research*, 5(2), 1-15. I - <http://doi.org/10.37502/IJSMR.2022.5201>
- Adams, W. (2015). Conducting semi-structured interviews. In J. Wholey, H. Hatry, & K. Newcomer (Eds.). *Handbook of practical program evaluation* (4th ed., pp. 492-505). Jossey-Bass.
- Admiraal, W., Buijs, M., Claessens, W., Honing, T., & Karkdijk, J. (2016). Linking theory and practice: Teacher research in history and geography classrooms, *Educational Action Research*, 25(2), 316-331. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1152904>
- Aga, F. J. (2017). Motivating and/or de-motivating environments to do action research: The case of teachers of English as a foreign language in Ethiopian universities. *Educational Action Research*, 25(2), 203–222. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1168310>
- Akçöltekin, A., Engin, A. O., & Sevgin, H. (2017). Attitudes of high school teachers to educational research using classification-tree method*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(68), 19–47. <https://izlik.org/JA66NK76CG>
- Alhassan, A., & Ali, H. I. H. (2020). EFL teacher research engagement: Towards a research-pedagogy nexus. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), 1840732. <https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1840732>
- Altuntaş-Özben, K., Seggie, F. N., Börkan, B., & Dikilitaş, K. (2024). EFL instructors' orientations and workplace learning: Schools of languages at Turkish state and foundation universities. *Higher Education Governance & Policy*, 5(1), 18-36. <https://doi.org/10.55993/hegp.1410279>
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları durumu [Translating educational research findings into practice: A perspective from Turkish teachers]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 110-132. <https://izlik.org/JA64WL72NL>
- Bai, L. (2018). Language teachers' beliefs about research: A comparative study of English teachers from two tertiary education institutions in China. *System*, 72, 114–123. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.004>
- Ballıdağ, S. (2024). *Exploring the EFL teachers' engagement in research in Turkey*. [Unpublished PhD Thesis]. Bahçeşehir University.
- Baş, G., & Kılıncım, Z. S. (2017). Teachers' views about educational research: A qualitative study. *The International Journal of Progressive Education*, 13(2), 60–73.
- Başar, S., Çomoğlu, I., & Dikilitaş, K. (2023). Teacher study groups as a collaborative platform for action research: An ecological perspective. *Professional Development in Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283429>
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49, 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Beycioğlu, K., Özer, N., & Uğurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.004>
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391–429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge University Press.
- Borg, S., & Liu, Y. (2013). Chinese college English teachers' research engagement. *TESOL Quarterly*, 47(2), 270–299. <https://doi.org/10.1002/tesq.56>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bulut, M. (2011). English language teachers' perceptions of and engagement in research [Unpublished master's thesis]. Trakya University.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.

- Butt, I. H., & Shams, J. A. (2013). Master in education student attitudes towards research: A comparison between two public sector universities in Punjab. *A Research Journal of South Asian Studies*, 28(1), 97-105.
- Cárcamo, B., Pino, B., & Johnson, C. (2024). Bridging the gap between teaching and research: A case study of Chilean EFL university teachers' perceptions. *Journal of Latinos and Education*, 24, 976 - 998. <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2434544>
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/02607470903462222>
- Chumwichan, S., Wongwanich, S. N., & Piromsombat, C. (2023). Effect of research training environment on doctoral students' research intentions. *ABAC Journal*. 43(4), 1-18. <https://doi.org/10.59865/abacj.2023.45>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1998). Teacher research: The question that persists. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/1360312980010103>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <https://doi.org/10.2307/1176137>
- Corey, S. (1953). Action research to improve school practice. Teachers College, Columbia University.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP3903_2
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE.
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması [Determination of the effects of educational research on science teachers' practices: A case study]. *Eğitim Araştırmaları*, 4(12), 75-84.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence & Policy*, 8(3), 285-309.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2021). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Dassa, L., & Nichols, B. (2020). Making the move: Empowering student teachers as teacher researchers. *The Teacher Educator*, 55(3), 267–282. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1713948>
- Durmuş, G. S., & Yıldırım, R. (2025). An investigation into teacher research: Turkish primary EFL teachers's perceptions and engagement. *International Journal of Language Academy*, 13 (3), 33-56. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.82314>
- Ecclestone, K. (2000). Assessment and critical autonomy in post-compulsory education in the UK. *Journal of Education & Work*, 13(2), 141–162. <https://doi.org/10.1080/13639080050045006>
- Edwards, E. (2016). The impact of action research on teachers' continuous professional development. *ELT Research*, 31, 3-6.
- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher-researcher identity negotiation: An ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 50(3), 735-745. <https://doi.org/10.1002/tesq.313>
- Erbay, Ş. ve Beydoğan, H. Ö. (2017). Eğitimcilerin eğitim araştırmalarına yönelim tutumları [Educators' attitudes toward educational research]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 246-260. <https://izlik.org/JA93BL74WP>
- Erdamar, F. S. ve Akpunar, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik algısı: Metaforik bir çalışma [Perception of primary teachers towards educational research: A metaphorical study]. *Elektronik Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 34-48 <https://izlik.org/JA26XM77SD>

- Esparza, D., Lynch-Arroyo, R., & Olimpo, J. (2022). Empowering current and future educators: Using a scalable action research module as a mechanism to promote high-quality teaching and learning in STEM. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.754097>
- Flores, J. E. (2024). Unveiling factors influencing research hesitancy and limited research engagement among Filipino beginning teachers. *New Trends in Qualitative Research*, 20(4), e1048. <https://doi.org/10.36367/ntqr.20.4.2024.e1048>
- Gao, X., & Xu, H. (2014). The dilemma of being English language teachers: Interpreting teachers' motivation to teach and professional commitment in China's hinterland regions. *Language Teaching Research*, 18(2), 152–168. <https://doi.org/10.1177/1362168813505938>
- Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, J., Cunningham, S., James-Reynolds, C., Zoubir, T., Brown, V., Barter, P., Sumner, P., MacDonald, A., Dayananda, A., & Pitt, A. (2017). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research*, 25(1), 3–22.
- Goodnough, K. (2011). Examining the long-term impact of collaborative action research on teacher identity and practice: the perceptions of K–12 teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 73–86. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.547694>
- Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). [Re]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 35–58. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170918>
- Günyel, H., & Bilgivar, O. O. (2023). Examining teachers' attitudes and views towards educational research: Mixed research. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 523–542. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.11139>
- Hemmings, B. C., Kay, R., Sharp, J., & Taylor, C. (2012). A transnational comparison of lecturer self-efficacy. *Journal of Further and Higher Education*, 36(3), 291–307.
- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M. ve Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The development of teachers attitude scale towards educational research: The validity and reliability study]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31–56. <https://izlik.org/JA52XY79UE>
- James, F., & Augustin, D. (2018). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. *Educational Action Research*, 26, 333–348. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1332655>
- Jiang, X., & Wang, D. (2023). Enhancing journal reputation and academic socialization: Review feedback matters beyond its gatekeeping function. *Learned Publishing*, 36(4), 506–16. <https://doi.org/10.1002/leap.1577>
- Kaestle, C.F. (1993). Awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X022001023>
- Kahraman, S. ve Köleli, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi [Investigation of in-service teachers' attitudes towards educational research]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 35–55. <https://izlik.org/JA86KL54FE>
- Kosnik, C., & Beck, C. (2000). The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfill the complex role of the teacher. *Educational Action Research*, 8(1), 115–136. <https://doi.org/10.1080/09650790000200107>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage Publications.
- Kuru, O., İnanc, R., & Kuru, E. (2024). Teacher attitudes towards educational research. *International Online Journal of Educational Sciences*, 16(2), 111–126
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for TR from design to implementation*. Open University Press.
- Leat, D., Ried, A., & Lofthouse, R. (2015). Teachers' experiences of engagement with and in educational research: What can be learned from teachers' views? *Oxford Review of Education*, 41(2), 270–286.

- Leuvenink, K. R., & Aarts, A. M. L. (2019). A quality assessment of teacher research. *Educational Action Research*, 27(5), 758-777. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1535445>
- Li, Y. & Xu, L. (2024). Exploring the influence of teachers' motivation, self-efficacy, and institutional support on their research engagement: A study of Chinese university EFL teachers. *System*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103272>
- Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijgaard, D., & Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>
- McKay, S. L. (2009). Second language classroom research. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 281–288). Cambridge University Press.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., & McIntyre, D. (2008). *Networking practitioner research*. Routledge.
- Ortaçtepe, D. and Akyel, A. S. (2015). The Effects of a professional development program on English as a foreign language teachers' efficacy and classroom practice. *TESOL Journal*, 6: 680-706. <https://doi.org/10.1002/tesj.185>
- Özgenel, M., & Metlilo, E. (2021). *Cross-cultural comparison of teachers' attitudes toward educational researches: The case of Turkey and Kosovo*. 5(1), 52–69. <https://doi.org/10.32936/PSSJ.V5I1.215>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Pekel, F. O., & Akçay, S. (2018). Are science teachers really aware of the importance of educational research? *European Journal of Education Studies*, 4(3), 196–214. <https://doi.org/10.46827/EJES.V0I0.1500>
- Randazzo, M., Priefer, R., & Pasupathy, R. (2021). Research self-efficacy and productivity in communication sciences and disorders faculty. *Journal of Communication Disorders*, 92(3), 106107. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2021.106107>
- Ren, X., & Zhou, F. (2023). College EFL teachers' demotivation to conduct research: A dynamic an ecological view. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1071502>
- Sadeghi, K., & Abutorabi, P. (2017). Iranian English language teachers' views of research: implications for policy and practice. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(4), 513–534. <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1381295>
- Sakarkaya, V., & Bümen, N. T. (2022). What triggers teacher research engagement and sustainability in a higher education context in Turkey? *Participatory Educational Research (PER)*, 9(2), 325–342. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.43.9.2>
- Sato, M., & Loewen, S. (2018). Do teachers care about research? The research–pedagogy dialogue. *ELT Journal*, 73(1), 1–10. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy048>
- Sayyed, K. (2024). Assessing research productivity and quality across disciplines in the school of arts and sciences at the Lebanese American University, *SAGE Open*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.1177/21582440241237050>
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577. <https://doi.org/10.1080/095183998236467>
- Sippel, L., & Sato, M. (2022). Teacher beliefs about second language research and researchers: Different roles at research-oriented universities. *The Modern Language Journal*, 106(3), 583-598. <https://doi.org/10.1111/modl.12797>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Taniş, A., & Dikilitaş, K. (2018). Turkish EFL instructors' engagement in professional development. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 27-47. <https://doi.org/10.32601/ejal.460628>
- Tat, T., Lâp, T., & Cang, N. (2025). EFL university lecturers' schema about research engagement: What are their knowledge, belief, and attitude?. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.5131>

- Uçgun, D. ve Ünal, E. (2015). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi [Evaluation of Turkish and primary schoolteachers' attitudes towards education researches]. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 85-94. <https://izlik.org/JA38GM54ME>
- Uztosun, M. S. (2019). Teacher satisfaction, research engagement, and the conceptualization of research from in-service English teachers' perspectives. In D. Polly, C. Martin, & K. Dikilitaş (Eds.), *Handbook of Research on Educator Preparation and Professional Learning* (pp. 218-230). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8583-1.ch013>
- Wyatt, M., & Dikilitaş, K. (2015). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550-570. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1076731>
- Yeşilçınar, S., & Çakır, A. (2018). Continuing professional development process: English language teachers' views on the role of teacher research. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 61–75. <https://izlik.org/JA95UB89SX>
- Yeşilyurt S., Demiröz H. (2008). In-service highschool English teachers' views on the role of research in English language teaching, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 271-285.
- Yılmaz, D., & Kiliçoğlu, G. (2013). Investigating graduate and non-graduate teachers' views about educational research. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 65–85. <https://doi.org/10.12973/JESR.2013.314A>



DOI: 10.18039/ajesi.1772966

Preschool Teachers' Views and Experiences on Peer Bullying of Immigrant Children

Özge ÖZEL¹, Ayşe GÖKÇEN², Fatma ÇALIŞANDEMİR³

Date submitted: 28.08.2025

Date accepted: 20.02.2026

Type⁴: Research Article

Abstract

Multicultural classrooms encompass children from diverse religious, linguistic, ethnic, and gender backgrounds, which can generate both positive and negative interactions. This study explores kindergarten teachers' perspectives and experiences regarding peer bullying involving immigrant children. The study was designed as qualitative phenomenology and consisted of thirteen preschool teachers who were selected by using convenience sampling. Each teacher has to work at a public school, have at least one immigrant child in their class. The data of the study were obtained through semi-structured interviews conducted with the participants. The collected data were then systematically examined and analyzed by employing axial coding analysis. The findings indicate that teachers are aware of peer bullying and recognize that immigrant children may assume the roles of both perpetrators and victims. According to teachers, immigrant children often respond to bullying either passively or with aggressive reactions. To address such incidents, teachers employ preventive strategies, including fostering empathy, establishing classroom rules, and conducting systematic observations. Furthermore, language and communication barriers, economic disadvantages, prejudice, and cultural differences were identified as critical factors that heighten the risk of immigrant children both engaging in and being subjected to bullying.

Keywords: Immigrant children, multicultural education, peer bullying, preschool teacher, early childhood education

Cite: Özel, Ö., Gökçen, A., & Çalışandemir, F. (2026). Preschool Teachers' Views and Experiences on Peer Bullying of Immigrant Children. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 320-346. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1772966>



¹ Assoc. Prof., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Türkiye, ozgeozel@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4992-483X>

² Ph.D. candidate, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Education Science, Department of Early Childhood Education, Türkiye, ayseegokcenn@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5222-7803>

³ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Türkiye, fcalisandemir@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5913-0553>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Burdur Mehmet Akif Ersoy University, dated 05.03.2025 and issue number GO 2025/1257

Introduction

Global migration and displacement have led to increasingly diverse societies, resulting in culturally and linguistically heterogeneous school environments worldwide. Schools now serve a growing number of students from cultural and ethnic minorities, including migrants and refugees (Khalfaoui et al., 2021). The effects of culture and ethnicity become evident early in a person's growth and development and continue throughout their life (Gay, 1994). Culture provides the lens through which meaning is constructed and communicated, thereby influencing interactional styles among different ethnic groups and their children (Gay, 2018). While secondary elements of culture may change through experience, its core features remain a fundamental basis of identity across the lifespan (Gay, 1994). For this reason, it is essential for students to understand the significance of their own cultural heritage and values (Salgur & Gursoy, 2015), as culture informs and shapes all dimensions of teaching and learning (Gay, 1994).

Multicultural education has emerged as a pedagogical response to such diversity. Banks (2010, 2015) conceptualizes it as both an idea and a reform movement aimed at ensuring equitable educational opportunities for all students, regardless of gender, class, ethnicity, or culture. Originating in the civil rights movements of the 1960s and 1970s, multicultural education has since been implemented with varying degrees of success across different national contexts, including Canada, the United States, and Australia (Reitz et al., 2009; Grant, 2014; Logvinova & Ivanova, 2016). One of its central aims is to equip students with the attitudes, skills, and competencies required to engage effectively in diverse cultural environments, while also restructuring school environments to promote equality of opportunity (Banks, 1979; Gay, 2013). In early childhood, multicultural education seeks to foster children's positive identity development, broaden their perspectives on human diversity, and encourage critical reflection on social inequalities (Ramsey, 2009).

Peer relationships, which become increasingly significant during the preschool years, constitute a critical developmental context for social, emotional, and cognitive growth. As children spend more time in group settings, patterns of interaction shaped by friendships, gender norms, and hierarchies emerge, sometimes giving rise to difficulties in peer acceptance (Hay et al., 2004). Such interactions, while central to development, can also expose children to rejection, peer pressure, and bullying (Hartup, 1992; Rubin et al., 2006). Bullying behaviors in early childhood often manifest through exclusion, name-calling, or threats during play (McGoey et al., 2023). These experiences may have enduring academic, emotional, and psychological consequences (Ismaili et al., 2024). Given that cultural values and social norms influence the acceptability of behaviors within peer groups (Chen & French, 2008), children from immigrant backgrounds may be especially vulnerable to bullying due to communication barriers, prejudice, and cultural differences.

Peer bullying is considered a significant social problem affecting children worldwide (Cui & To, 2019). Immigrant children's experiences of peer bullying can be influenced by numerous contextual and structural factors, such as teacher attitudes, school environment, prejudices, and poverty. The attitudes and reactions of teachers, who are important authority figures for children, in the face of peer bullying can directly affect the likelihood of bullying occurring and the way it is perpetuated (Veenstra et al., 2014). However, the school environment is considered a critical contextual factor in understanding immigrant children's experiences of bullying (Caravita et al., 2021). Social prejudices against immigrants are also among the important factors that fuel peer bullying (Graham et al., 2009). Furthermore,

economic disadvantage stands out as a key risk factor that increases immigrant children's vulnerability to peer bullying. The fact that immigrant families have higher poverty rates compared to other families can lead to children being stigmatized and excluded more by their peers in the classroom (Maniatis, 2025).

Today, forced displacement worldwide has reached unprecedented levels, and Türkiye stands out as the country hosting the largest refugee population globally (UN Refugee Agency, 2024). As a historical crossroads of civilizations, Türkiye's strategic geographic location has long positioned it as a hub of migration and cultural diversity (Doğan et al., 2023). It has witnessed repeated waves of mass asylum movements, hosting millions of migrants across centuries (Directorate General of Migration Management, 2025). As of 2023, Türkiye is home to 3.2 million refugees (UN Refugee Agency, 2024). Recent statistics from the Turkish Ministry of National Education (MoNE) further indicate that more than 1,006,821 refugee children under temporary protection have access to education at pre-school, primary, and secondary school levels in Türkiye. The overall enrollment rate for these children reached 76.44 percent, the highest it has been in years (MoNE, 2024).

Theoretical Framework

Bronfenbrenner's ecological systems theory places the individual at the center of environmental systems, facilitating an understanding of the multi-layered environmental influences on development (Jones & Park, 2015). According to the theory, children are in a reciprocal and dynamic interaction with their environment. It posits that changes in the environment, the child's growth, and the responses of these two elements to each other's changes shape the developmental process (Bronfenbrenner, 1994). This theoretical approach consists of five nested environmental systems, starting with the immediate environment in which the individual interacts directly and extending to broader social and cultural structures. These systems are defined as the microsystem, mesosystem, ecosystem, macrosystem, and chronosystem (Bronfenbrenner, 1979). Ecological systems theory provides a functional theoretical framework that allows for a comprehensive understanding of factors related to peer bullying by addressing social phenomena within a multi-layered context (Huang et al., 2013).

The microsystem consists of the child's immediate environment, such as home, classroom, school, playgrounds, and neighborhood, where the child interacts directly (Onwuegbuzie et al., 2013). This level involves interactions and activities in the child's life and is crucial for understanding bullying behaviors. Socio-demographic characteristics within the microsystem, such as gender, age, race/ethnicity, and immigrant status, are considered important determinants of bullying behavior (Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012). In addition, micro-system actors such as parents, peers, and teachers can be directly influential in the emergence of bullying behavior or in preventing it (Huang et al., 2013). The mesosystem encompasses the interactions and connections between two or more microsystems (e.g., home, school, neighborhood) in which the developing individual is actively involved (Bronfenbrenner, 1979; Berk, 2012). In this system, the relationships between children, teachers, and school administrators play an important role in understanding peer bullying (Analisah & Indartono, 2019). Teacher-child interactions have the power to profoundly influence children's peer relationships and experiences of bullying (Bouchard & Smith, 2017). The exosystem consists of interactions between two or more contexts that include at least one environment in which children do not interact directly. Events occurring here indirectly influence

the processes in the microsystem in which the individual is directly involved (Bronfenbrenner, 1977). Mass media are among the elements at the exosystem level and, even if the individual does not participate directly in these environments, they can have indirect and negative effects on the social interactions children establish with their peers (Huang et al., 2013). The macrosystem refers to the broader environmental context encompassing the social, political, and cultural norms within which the individual exists (Onwuegbuzie et al., 2013). Cultural values, gender roles, and socioeconomic conditions indirectly influence how bullying behaviors are perceived and to what extent they are tolerated. Furthermore, macrosystem elements such as educational policies and state ideology shape attitudes and intervention approaches towards bullying in schools (Analisah & Indartono, 2019). The final level, the chronosystem, encompasses the continuities and changes that occur in both the individual and the environment throughout the individual's life (Edwards et al., 2017). It is noted that parent-child interactions are particularly strong during early childhood, which can cause children to be negatively affected by changes in the family structure, such as divorce and death, and that this situation can also increase the risks associated with peer bullying (Hong & Espelage, 2012).

Problem Situation

The rising school attendance of immigrant children has rapidly intensified cultural diversity within classrooms. In multicultural classrooms, immigrant children may experience difficulties in communicating with their peers and teachers. Such communication challenges, together with existing prejudices among other children, may increase immigrant children's vulnerability to peer bullying. A review of the literature indicates that research has largely focused on the problems faced by immigrant children. Various studies emphasize that language deficiencies constitute a decisive problem area in the integration of migrant children into education (Dere & Demirci, 2023; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Mercan Uzun & Bütün, 2016; Seymen et al., 2024). In addition, adaptation problems and peer relationships experienced by migrant children are among the key issues addressed in the literature. For instance, Özger and Akansel (2019) report that language emerges as a prominent factor in the challenges Syrian children encounter in their school experiences and peer cultures. Migrant children's proficiency in Turkish has been shown to facilitate school adjustment and support effective communication with peers; conversely, children with limited language proficiency are more likely to experience social exclusion. Regarding peer bullying, the literature reveals that most studies address bullying in school settings within a general framework, while research specifically focusing on migrant children remains limited (Özgöker & Gürşimşek, 2023; Yıldız et al., 2024; Ural et al., 2022; Von Grünigen et al., 2010). One of these limited studies, conducted by Karataştan and Akcan (2023), found that migrant children are subjected to bullying by their peers. The authors further concluded that such bullying behaviors stem from language-related communication difficulties, the transmission of parents' prejudiced attitudes to their children, and the challenges migrant children face during the adaptation process. As Türkiye's schools already reflect a multicultural structure, there is a growing need for research that addresses the educational experiences, integration processes, and challenges faced by immigrant children in this unique context. Accordingly, the present study aims to explore immigrant children's experiences with peer bullying and to examine teachers' perceptions and experiences regarding this issue.

Purpose and Significance of the Study

Despite increasing recognition of multicultural education's importance, limited research (Pistella et al. 2020; Von Grünigen et al. 2010; Zhu et al. 2023) has specifically addressed peer bullying among immigrant children in early childhood classrooms. To address this gap, this study aims to comprehensively examine preschool teachers' perceptions and experiences of peer bullying. The study also aims to investigate how teachers identify and interpret peer bullying behaviors in multicultural classroom settings, as well as the contextual factors that shape these experiences. Furthermore, by highlighting teachers' perspectives, this study aims to contribute to existing literature by providing empirical insights into a topic that has been limitedly researched in the preschool period. The findings are expected to help fill an important gap in the literature and provide a conceptual foundation for future research, contributing to the development of preventive and intervention-focused practices in multicultural early childhood settings and subsequent studies. This study seeks to address the following research questions:

- 1) How do preschool teachers perceive and report peer bullying experiences involving immigrant children?
- 2) How do immigrant children respond to peer bullying, as perceived and reported by preschool teachers?
- 3) What strategies do preschool teachers employ to prevent and intervene in peer bullying involving immigrant children?
- 4) What factors do preschool teachers identify as contributing to immigrant children's involvement in peer bullying, both as victims and perpetrators?

Method

Research Design

This study employed a phenomenological design, a qualitative research approach that seeks to capture the essence of a phenomenon through the perspectives of those who experience it (Teherani et al., 2015). Phenomenology is widely recognized as a valuable method in educational and social sciences, as it provides an authentic representation of participants' lived realities (Padilla-Díaz, 2015). In this study, the phenomenological approach was used to explore preschool teachers' perceptions and experiences of peer bullying among immigrant children.

Participants

Participants were selected using convenience sampling, which allows researchers to access participants who are readily available and willing to participate. This method focuses on gathering information-rich cases for in-depth study by recruiting individuals who possess specific status, experience, or specialized knowledge that can provide valuable insights for the research (Lopez & Whitehead, 2013). Thirteen preschool teachers working in public schools in Burdur City Center participated in this study. The participants' genders, graduation degrees, years of experience, and number of immigrant children in their classes are presented in Table 1.

Table 1*Preschool teachers' demographic characteristics*

Variable	Category	N	%
Gender	Female	13	100
	Bachelor's Degree	10	79,90
Graduation Degree	Master's Degree	2	15,40
	Doctorate	1	7,70
	0–5 years	2	15,40
Years of Experiences	6–10 years	7	53,80
	11–15 years	3	23,10
	16 years and over	1	7,70
	1-3	4	30,80
Number of Migrant Children in the Class	-3-5	6	46,20
	5 or more	3	23,10
Total		13	100

All 13 teachers participating in the study are female. Most of the teachers have a bachelor's degree and their professional experience is mostly between 6 and 10 years. It is seen that there are between 3-5 immigrant children in the classrooms of the participants.

Data Collection Tools

Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The questions were designed based on a review of the literature and were reviewed by three experts in the field of early childhood education to ensure clarity and relevance. Following expert feedback, necessary revisions were made before finalizing the form. The interview form consists of open-ended questions related to peer bullying. In this context, teachers were asked questions about whether immigrant children in their classes engage in peer bullying or are subjected to peer bullying, the strategies teachers use to prevent peer bullying, and the possible causes of peer bullying. During the data collection process, face-to-face interviews were conducted with preschool teachers who voluntarily agreed to participate in the study. It was ensured that the environment in which the interviews were conducted was free from distracting stimuli. The interviews lasted an average of 25 minutes with each teacher.

Data Analysis

The data were analyzed using qualitative content analysis, a systematic approach that examines both explicit and implicit meanings within the data (Kuckartz & Radiker, 2023). Content analysis emphasizes data reduction, categorization, and abstraction, allowing the researcher to move beyond individual statements to identify overarching themes (Schreier, 2013).

Validity and Reliability

In this study, different strategies were employed to ensure validity and reliability. One of these strategies is member checking. Member checking refers to the process whereby the researcher submits their transcripts or interpretations derived from the data to all participants or selected participants for evaluation of accuracy and consistency (Varpio et al. 2017). Member checking can be used to ascertain the accuracy of qualitative findings, either by presenting the final version of the report or specific statements or themes back to participants and asking them to determine whether they are accurate (Creswell & Creswell, 2017). Another validity strategy used in research is the use of detailed descriptions of the research. These descriptions make the results more realistic and richer. Rich descriptions were used throughout this study.

In this study, inter-coder agreement was checked to ensure reliability. Inter-coder agreement is based on determining whether two or more coders agree on the codes they use for the same passages in the text. Instead of coding the same text passage directly, the coders observe whether another coder codes the same passage with the same or a similar code (Creswell & Clark, 2017). To ensure internal reliability in the study, the inter-coder agreement coefficient proposed by Miles and Huberman (1994) was used. In this context, reliability was calculated using the formula $[\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement}) \times 100]$. According to Miles and Huberman (1994), there must be at least 80% agreement between coders. In this study, the inter-coder agreement coefficient was calculated as 94%, indicating that reliability was achieved.

Ethical Issues

Ethical principles were strictly followed. First, approval was obtained for the study with the decision of Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee numbered GO 2025/1257. Participation was voluntary, and all teachers were informed about the purpose of the study. Written consent forms were obtained, and participants were assured that their responses would remain confidential, with pseudonyms used in place of real names. Participants were also informed that they could withdraw from the study at any time without penalty.

Findings

Teachers' Perceptions of Peer Bullying

As a result of the content analysis, three main themes were identified regarding preschool teachers' perceptions of peer bullying and their observations of migrant children: (1) Perceptions of peer bullying, (2) Bullying experiences of migrant children, (3) Time and context.

Table 2*Preschool teachers' perceptions of peer bullying and migrant children's bullying-related experiences*

Themes	Sub-themes	Codes
Perceptions of peer bullying	Types of bullying	Physical and verbal violence, Pressure, Causing trouble, Exclusion
	Causes of bullying	Lack of social skills, Poor communication, Egocentrism
Bullying experiences of migrant children	Exposure to bullying	Misunderstandings, Language barrier, Exclusion
	Engaging in Bullying Behavior	Excessive mobility, Feeling that they are different, Not being understood, Incompatibility
Time and context	Changes by Term	Beginning of the semester, Daily
	Environment impact	Free time, Areas without teacher supervision

Perceptions of Peer Bullying

Preschool teachers conceptualized peer bullying primarily in terms of its types and underlying causes. Their definitions emphasized behavioral and psychological forms of violence, with frequent references to exclusion, ridicule, and physical aggression. For example, T5 stated, *"I think peer bullying is when children behave badly toward each other in classrooms. Children may hit each other, use violence, or insult one another."* Similarly, T12 explained, *"I think peer bullying occurs when one or more children in the same class target a particular child and cause psychological or physical harm. In other words, these children may exclude the targeted child from games or ridicule him/her."*

In addition to describing bullying behaviors, teachers also discussed its possible causes. They frequently attributed bullying to difficulties in communication and deficits in social skills. As T9 noted, *"Children do not know how to communicate. I think peer bullying stems from children's lack of skills in doing the right thing, playing games, and communicating."* In a similar vein, T13 highlighted changes in children's social tendencies in recent years, remarking, *"I think peer bullying has become more prevalent in the preschool period in recent years. Children today do not want to share, and I believe they are more self-centered."*

Bullying Experiences of Migrant Children

Teachers' observations indicated that migrant children could be both victims and perpetrators of peer bullying. Several teachers noted that migrant children were often victimized due to language barriers. For example, T13 remarked, *"Yes, I observed. Immigrant children are exposed to peer bullying more because they do not speak the language."* Similarly, T1 explained that peers often complained about a migrant child's behavior, interpreting misunderstandings as disobedience: *"When I tell everyone to sit at the table and the migrant child does not respond, classmates say, 'teacher, he doesn't listen to you.' The same happens*

when it is time to pick up toys. Since the child cannot understand me, peers assume he/she ignores instructions."

At the same time, some teachers described migrant children as engaging in bullying themselves. T5 stated, *"I don't see them being subjected to peer bullying, but sometimes I see them doing it. My migrant student is a girl and she is very active. Sometimes I see her bully her other girl friends."* Likewise, T3, *"I have witnessed such behaviors in some immigrant students in past years. Some become aggressive because they feel excluded or misunderstood."*

Time and Context

Teachers emphasized that bullying incidents varied across time and settings. They reported that bullying occurred most often during free play and in situations lacking direct teacher supervision. As T13 explained, *"I observed bullying behaviors more during free time when there was no teacher supervision, rather than during structured activities."* Similarly, T1 observed, *"It happened more when the child first joined the class and had just begun to understand me."*

Reactions of Migrant Children to Peer Bullying

When the preschool teachers' views on the reactions of immigrant children to peer bullying were analyzed, four themes emerged: (1) emotional reactions, (2) behavioral reactions, (3) telling the adult, and (4) adaptation/defense.

Table 3

Preschool teachers' views on the reactions of migrant children to peer bullying

Themes	Sub-themes	Codes
Emotional reactions	Staying passive	Being upset, Remaining silent, Crying
Behavioral reactions	Becoming physical	Hitting, Aggression
Telling an Adult	Disclosure to the Teacher	Feeling comfortable and a sense of belonging, Ability to communicate, Body language, Fairness, The child's personality, Reassurance
Defense	Trying to protect oneself	Standing up for one's rights, Joining forces

Emotional Reactions

Teachers reported that migrant children often respond to bullying with sadness, withdrawal, or crying. They also emphasized the role of children's individual traits in shaping these reactions. For example, T1 noted, *"It is more related to children's characters. One of my*

students is quieter, more withdrawn, and often tearful when upset.” Similarly, T12 stated, *“They may resort to physical violence, but more often they sulk and cry quietly. Migrant children in my class prefer to remain silent.”*

Behavioral Reactions

Several teachers observed that migrant children responded with physical aggression, such as hitting, pushing, or retaliating. T4 explained, *“They defend themselves by showing violence and hitting.”* Likewise, T2 remarked, *“In the garden, I observe they are more aggressive, hitting and swearing—sometimes even using Turkish swear words unknown to local children.”* T8 added, *“They can be more aggressive because they instinctively try to protect themselves.”*

Telling an Adult

Teachers reported that many migrant children attempted to inform adults about bullying incidents, often using body language due to language barriers. T5 shared, *“My student could say, ‘Teacher, Cemil hit me,’ even with limited Turkish. Over time, he expressed himself better as his language skills improved.”* Similarly, T10 explained, *“Although they do not speak much Turkish, they can communicate through signs or with the help of older siblings.”*

Teachers emphasized that teacher attitudes strongly influence whether migrant children feel comfortable sharing their experiences. T12 noted, *“If the teacher gives children confidence and listens, they will come and tell. I always try to listen and understand.”* Likewise, T3 highlighted, *“As long as teachers adopt a positive approach, children can express their problems more easily.”*

Defense

Some teachers observed that migrant children sometimes defend themselves collectively. T9 stated, *“I think immigrants are more rule oriented. They know how to defend their rights, they know how to protect themselves.”* T6 added, *“They can unite with other migrant children and join forces against peers.”*

Teachers’ Strategies and Coping Methods

When the strategies and coping methods used by the teachers to prevent peer bullying were analyzed, four themes emerged: (1) Strategies to Prevent Bullying, (2) Ways to Detect Bullying, (3) Methods of Coping with Bullying, and (4) Support Mechanisms and Collaboration.

Table 4*Strategies and coping methods used by teachers to prevent peer bullying*

Themes	Sub-themes	Codes
Strategies for preventing bullying	Empathy development	"What would you do if you were (in that situation)?" questions, Empathy through drama and stories
	Setting and following the rules	Setting classroom rules at the beginning of the school year, "We are a family" mindset
	Collaboration and inclusive activities	Group games Task -pairings, Mixed seating arrangement
	Use of drama and visual expression	Storytelling, Animations Supporting with visuals
	Education on respect and Acceptance of diversity	Disability week activities, Creating cultural awareness
Ways to detect bullying	Continuous observation	Observation in free time activities, Observing in silence
	Understanding through indirect signs	Seeking help from the teacher, Being alone Exclusion from the play
Methods for dealing with bullying	Reflection and modeling	The teacher reflects the behavior back to the child, Empathic questioning
	Verbal solution to problem behavior	Face-to-face conversation, Establishing reason-consequence,
	Using positive role models	Involving popular children, Seeking support from outgoing children
Support mechanisms and collaboration	Accessing counseling services	Forwarding to a counselor, RAM cooperation, Limited support
	Cooperation with school management	In some cases, the principal briefing, Individual solution
	Parent-teacher conferences and communication	Parent meetings, Individual feedback, Book recommendations,
	Parental awareness efforts	Providing information to families about peer bullying

Strategies to Prevent Bullying

Teachers reported using various preventive strategies, with an emphasis on developing empathy. T1 described activities that encouraged perspective-taking through drama, stories, and discussions, while T4 stated, "*Empathy... is very effective. When children start to understand each other, they act with more consideration.*"

Another common strategy was establishing classroom rules, particularly at the beginning of the school year. T2 emphasized rules based on inclusion and respect: "*In my class, the motto is 'we are a family.' We set rules early, such as no exclusion or harm. Once children adopt them, they follow them all year.*" Similarly, T9 noted "*We talk more about rules in class to prevent peer bullying. We try to establish rules to be followed at the beginning of the semester. These rules are established most of the time. It may take time for some children, but they accept them over time.*" Teachers also highlighted cooperative activities such as group

work, stories, and drama to promote social integration. As T12 explained, *"With small and large group activities, I ensure that children cooperate and integrate."* Additionally, T11 stated, *"I tell stories about peer bullying to children, especially through stories that can attract children's attention. In these stories, children can put themselves in the shoes of the heroes and empathize. I also like to use the drama method, which helps us in problem situations in the classroom."*

Ways to Detect Bullying

Teachers primarily relied on observation to detect bullying. They reported monitoring free play as a key context for identifying exclusion and victimization. T1 stated, *"Observation is our biggest tool... free time is very good for us to see which children play together and which are excluded."* Similarly, T7 noted that *"If the child is bullied by his/her peers, he/she does not want to sit next to him/her while doing activities, avoids them, does not want to hold their hand while playing games. If the child tries to approach the teacher for no reason, if the child distances themselves from the activities, it means that there is something that makes him/her uneasy in that environment."*

Methods For Dealing with Bullying

Coping strategies included modeling positive behavior, problem-solving through discussion, and peer support. Teachers stated that they received support from other children both in the seating arrangement in the classroom and during activities in order to reintegrate children who were thought to be victims of peer bullying back into the classroom. T10 stated, *"We always try to make the children socialize. However, after a while, friend groups can form among children. In order to prevent these groupings, for example, I usually seat the children in a mixed group during activities. Or, if a task is to be assigned together, I pair children who do not communicate much with each other. In this way, I can say that I try to ensure that children communicate."* Teachers often paired migrant children with socially skilled or popular classmates to foster inclusion. For instance, T12 remarked, *"I usually pair immigrant children with more moderate and harmonious children. I also get help from popular students in the class."*

Support Mechanisms and Collaboration

Teachers reported limited collaboration with school administrations and guidance services. In some schools, counseling units were absent, and teachers felt unsupported. T13 explained, *"We don't have a school counselor, and this is our biggest deficiency... the administration does not have a good understanding of such issues."* Teachers generally attempted to manage problems independently, seeking counseling support only in serious cases. For example, T2 noted *"We haven't had any cooperation with school counseling yet. I don't need to go to the administration or counseling services because I usually solve the problems with my own methods."*

Family cooperation was also limited. It was stated that cooperation with families was generally limited to parent-teacher meetings, and in some cases, one-on-one meetings were held. While teachers provided information during parent-teacher meetings, they emphasized

that parents often struggled to acknowledge bullying. T13 stated, *“These issues are sensitive... people do not want to talk about them. We try to talk with families more individually.”* Nevertheless, some teachers engaged families individually to address problematic behaviors, as T9 noted: *“When I see problematic behaviors, I contact families to inform them and cooperate on solutions.”*

Factors Influencing Migrant Children as Victims and Perpetrators

When preschool teachers' views on the victimization of migrant children in the peer bullying process were examined, five themes emerged: (1) Communication Barriers and Language Barrier, (2) Social Exclusion and Perception of Difference, (3) Family and Social Prejudices, (4) Cultural Adaptation Problems and (5) Economic Reasons.

Table 5

Preschool teachers' views on victimization of migrant children in peer bullying

Themes	Sub-themes	Codes
Communication and language barriers	Inability to express oneself Not being understood	Not knowing the language, Not being able to communicate, Not being able to make sense of behavior
Perception of diversity	Perception of “not one of us” Exclusion based on appearance	“He/she is different”, “He/she is not like us”, Different outfits,
Family and social prejudices	Negative indoctrination from the family The general view of society	Parents who say, “Don't play with them.” Negative attitudes towards immigrants
Economic reasons	Lack of materials and clothing Poverty-related stigmatization	Worn out clothes, Perception of “unclean”

Communication and Language Barriers

Teachers emphasized that language difficulties strongly affect migrant children's interactions with peers. Limited Turkish proficiency can lead to misunderstandings, frustration, and exclusion. As T7 noted, *“It is not because they are foreigners, but because children cannot express themselves, misunderstandings occur. Young children may hit others if they cannot communicate their needs.”* Similarly, T13 stated, *“Communication is very important in preschool. Migrant children have more difficulty expressing themselves and interpreting their peers' behaviors.”*

Perception of Diversity

Teachers reported that perceived differences contribute to peer exclusion. T3 explained, *“If a child is seen as different in a negative way, they are more easily excluded. Children may think, ‘he/she is not one of us.’”* T2 added that minor differences in appearance or hygiene, such as untied hair or clothing, can trigger exclusion. *“Sometimes immigrant*

children come to school looking untidy. In such cases, my female students say things like, "Teacher, she never ties her hair. She never combs her hair."

Family and Social Prejudices

Negative attitudes from families and society were identified as key contributors. T9 noted, "Children cannot accept immigrant peers because they are considered foreigners. Turks and foreigners rarely accept each other." T12 and T4 highlighted that children often adopt prejudices observed in adults, reinforcing exclusion and bullying behaviors. T12 said "I can say that this risk was higher when the first immigrants came to our country. However, we can still see the effects of the negative thoughts that some parents have instilled in their children against foreigners." and T4 said "Actually, the main source of this is adults. Children accept those who think like them. They do not accept those who are not like them. Prejudice is a particularly important factor. Children who encounter these prejudices in their families apply what they see."

Economic Factors

Teachers also observed that economic disparities increase bullying risk. According to the teachers, migrant children with low family income may be subjected to exclusion by other children because of their school supplies and appearance. T12 stated, "Immigrant children's difficulties affect their appearance and possessions. Peers may judge them, asking, 'Why are you dressed like that?' or excluding them from games." T8 added, "Children start categorizing people from a young age and may mock peers' clothing or belongings, which increases the risk of bullying."

Factors Influencing Migrant Children as Perpetrators

When the preschool teachers' views on migrant children's perpetration of peer bullying were analyzed, three themes emerged: (1) Communication problems and misunderstanding, (3) Family and cultural influences and (4) Socioeconomic psychological reactions.

Table 6

Preschool teachers' views on migrant children's perpetration of peer bullying

Themes	Sub-themes	Codes
Communication problems and misunderstanding	Not knowing the language Not being able to express	Play Exclusion, "They don't understand me" reaction, Outburst of rage in the classroom
Family and cultural influences	Violent parental behavior Cultural norm of violence	Growing up with violence, Problematic family life, "doing at school what you see at home"
Socioeconomic psychological reactions	Anger because of humiliation The effort to say "I'm here too"	Feeling oppressed due to poverty, Displaying power

Communication Problems and Misunderstanding

Teachers highlighted that language barriers and resulting misunderstandings often lead migrant children to engage in bullying. T10 explained, *"Limited language skills prevent children from communicating with peers. Misunderstandings and exclusion can cause anger outbursts in the classroom."* Similarly, T1 noted, *"When children cannot express themselves and feel excluded, they may behave aggressively."* T12 added, *"Feeling excluded or despised by others may prompt such behaviors."*

Family and Cultural Influences

Teachers emphasized the role of parental role modeling and cultural background in immigrant children's peer bullying behaviors. T6 stated, *"If there is violence in their families, children may replicate it in the classroom. This may relate to the family's culture."* T12 noted, *"Immigrant children, children of families who grew up in different cultures, even if they were born here, the cultures of families raising children differ. Culturally, some behaviors are more tolerable for them, so these behaviors may be seen as normal. If the child is exposed to violence, ridicule or other negative behaviors at home, the same behaviors may be applied at school."*

Socioeconomic and Psychological Factors

Economic disadvantage was identified as another contributor. Teachers noted that migrant children may bully to assert power or respond to perceived social inferiority. T2 explained, *"Other children come with nicer clothes or supplies; this may influence migrant children to act aggressively."* T9 added, *"Feeling economically inferior can lead children to interpret peers' behaviors negatively and resort to bullying."*

Discussion

Increasing migration has intensified cultural diversity in educational settings, exposing both children and schools to new challenges, including peer bullying, even at the preschool level. This study examined preschool teachers' experiences and perceptions regarding peer bullying involving migrant children.

The findings revealed that teachers perceive peer bullying primarily as physical and psychological aggression. However, they also recognized indirect forms, such as social exclusion and teasing. This suggests that teachers do not only see peer bullying as limited to direct aggression behaviors but are also aware of more implicit forms such as social exclusion. Our research results are similar to various research findings (Ey & Campbell, 2022). For example, the teachers who participated in Swit's (2018) study stated that they believe that preschool children may resort to peer bullying and that these bullying behaviors can take the form of physical, relational and verbal aggression. Awareness of these behaviors is crucial for early detection and intervention (Goryl et al., 2013).

Preschool teachers reported that migrant children can be both victims and perpetrators of peer bullying. These dual roles are influenced by factors including age, gender, socioeconomic status, and minority status (Parviainen et al., 2021; Xu et al., 2020). Prior

research also highlights higher victimization rates and lower social acceptance among immigrant children compared to non-immigrant peers (Alivernini et al., 2019; Pistella et al., 2020; von Grünigen et al., 2012). For example, Pistella et al. (2020) reported that second-generation immigrant children experience more peer bullying than their native peers. In another study, Von Grünigen et al. (2010) examined peer acceptance and victimization levels among immigrant and local children in kindergarten and addressed the role of language proficiency in this process. The findings showed that immigrant children were less accepted by their peers and experienced victimization more frequently, while local language proficiency increased peer acceptance among immigrant children. Additionally, prejudice from non-immigrant children can contribute to social exclusion and conflict (Brown, 2011; Hartley et al., 2021), while some migrant children may display aggressive behaviors themselves (Jansen et al., 2016).

Peer bullying was reported to occur most frequently during free play and low-supervision periods, suggesting that contextual and structural factors are as influential as individual characteristics. Similar to our findings, Tanrıku (2018) reported that peer bullying in preschool mostly occurred during free play. According to the researcher children can exhibit peer bullying behaviors in times and places where there is no supervision. Likewise, Bayrak et al. (2018) emphasized that weak teacher supervision may increase bullying behaviors. Limited teacher supervision can amplify power imbalances among children.

Teachers noted that migrant children exhibit emotional and behavioral responses to bullying. Emotional reactions include withdrawal, sadness, and crying, whereas behavioral reactions can include aggression or violent responses. These reactions are influenced by children's individual characteristics and their sense of belonging. Several studies in the literature indicate that immigrant children experience difficulties in adapting to school (Alemin & Bekce, 2021; Özcan & Gül, 2023; Zhu et al. 2023). In a study conducted by Çarkıt and Bacanlı (2020) with primary and secondary school teachers, teachers reported that children responded to bullying by remaining silent, becoming upset, crying, and reporting the incident to the teacher. Even with language barriers, migrant children were able to communicate experiences to teachers through gestures, body language, or gradual acquisition of Turkish. This finding suggests that migrant children are able to express their feelings and thoughts within a safe social environment, even in the presence of language barriers. When teachers listen attentively to children's narratives without judgment or premature intervention and pose probing or clarifying questions when appropriate, children are more likely to feel accepted, supported, and emotionally safe (Beauregard et al., 2024). This underscores the importance of trust-based teacher-child relationships in encouraging children to express sensitive issues (Benhorin & McMahon, 2008; Murray & Greenberg, 2000).

Teachers reported employing various prevention strategies, emphasizing the development of empathy, establishment of classroom rules, and the promotion of cooperation through group activities. In fact, various studies in the literature report that teachers found empathy training to have positive effects on reducing problem behaviors (Çarkıt & Bacanlı, 2020; Kayıran, 2023). Nikolaou and Markogiannakis (2017) found that preschool teachers perceived strategies aimed at fostering empathy development as effective in promoting the acceptance of differences among children. These findings highlight the importance of integrating empathy-based intervention programs into bullying prevention initiatives in preschool settings, particularly in classrooms characterized by cultural and linguistic diversity. The role of classroom rules in the prevention of peer bullying was particularly emphasized by

the teachers participating in the study. In line with the findings of the present study, previous research suggests that teachers tend to adopt similar intervention strategies in response to peer bullying. Small et al. (2013) reported that one commonly used strategy involved discussing classroom rules collectively with students. Classroom rules clearly delineate acceptable behavior and contribute to positive social interactions (LeMaster, 2010). The findings also revealed that teachers used cooperation-oriented activities as a preventive approach to peer bullying. Group activities contribute to the development of social skills such as empathy, taking turns, and compromise. They also pave the way for children to establish healthier relationships with their peers. In fact, studies show that collaborative activities can effectively reduce problem behaviors in children (Choi et al., 2011; Jin et al., 2017; Wolfe et al., 1983).

Observation was the primary method teachers used to detect bullying, especially important for identifying issues among children with language barriers. This approach allows for early recognition of subtle social conflicts (Sheridan et al., 2004). When incidents occurred, teachers preferred communication-based problem-solving, often involving one-on-one discussions, peer support, and cooperative activities to integrate affected children. Similar to the results of this study, Balcı and Kishalı (2024) emphasized that preschool teachers address bullying behaviors through both preventive and intervention-oriented strategies, such as family collaboration, individual child interviews, guidance service support, and developmentally appropriate activities including games, stories, and drama. In this study, the findings indicate that teachers cope with peer bullying by seeking support from children they perceive as more outgoing and popular. Similar to the findings of the present study, Neitzel et al. (2019) found that teachers in participating classrooms often assigned non-migrant preschoolers with high English proficiency to mentor migrant children. Engaging popular or outgoing children to facilitate inclusion was particularly effective for migrant children, enhancing social integration and well-being (Neitzel et al., 2019; Çelik et al., 2024).

The study revealed limited use of school administration and guidance services in managing peer bullying. Absence of dedicated counseling units and lack of clear anti-bullying policies may leave teachers and parents without adequate support, highlighting the need for systematic, school-based interventions (Taşkın & Erdemli, 2018). The absence of a counseling unit is an important deficiency in preventing peer bullying. Additionally, the absence of a defined policy on peer bullying may cause teachers and parents to feel more alone in such situations, which can hinder the resolution process. Consistent with our research results, teachers who participated in the study by Taşkın and Erdemli (2018) also reported receiving insufficient support from the school or the Ministry of National Education (MoNE). In this study, the findings show that preschool teachers typically use the beginning-of-the-year meetings to inform families about peer bullying. According to teachers, family involvement was often restricted to initial meetings, constrained by language barriers and the sensitivity of the topic. Literature indicates that family-focused interventions can positively impact bullying prevention (Healy & Sanders, 2014; Lester et al., 2017).

Language barriers, perceptions of difference, family and social prejudices, and economic disadvantages were identified as key risk factors for migrant children's exposure to peer bullying. Existing research emphasizes language barriers as a central challenge in the education of immigrant children (Dere & Demirci, 2023; Doğan & Avcioğlu, 2022; Mercan Uzun & Bütün, 2016). Consistent with these findings, Ünsal and Baskan (2021) reported that the most significant difficulty teachers encounter in educating immigrant students is language

related. Their findings further indicate that students who are integrated into the education system without first acquiring proficiency in Turkish experience a range of academic and social difficulties. Language difficulties impede communication and social integration, increasing the likelihood of victimization. Social exclusion, perceived difference, and prejudices internalized from families further exacerbate these risks (Aydın & Kaya, 2017, 2019; Gür et al., 2022).

Preschool teachers reported that Turkish children often perceive immigrant children as different, which results in their exclusion from peer groups. Similar findings have been reported in previous studies. For example, in a study conducted in Russia, some schools were labeled as "migrant schools," and Russian children distinguished themselves from migrant children (Demintseva, 2020). Some believe that children's awareness of race, gender, and diversity does not emerge in the early years. However, research shows that children have racial awareness from an early age (Hirschfeld, 2008; Park, 2011). Participating teachers emphasize that family and social prejudices play an important role in forming this perception. Prejudice against immigrants, defined as "foreigners" in society, can affect young children's attitudes and behaviors.

According to the teachers, economic disadvantage is a significant factor increasing migrant children's vulnerability to peer bullying. Participants reported that prejudices toward immigrant children -particularly those from economically disadvantaged backgrounds- are widespread. Jansen et al. (2012) emphasized that children from socioeconomically disadvantaged families are at a higher risk of being bullied than children who attend schools in disadvantaged neighborhoods. In Gür et al.'s (2022) study, teachers stated that the different culture, language, and dress of Syrian immigrant children can affect the attitudes of other children and their families. According to Telsaç et al. (2022), the different clothing and appearance characteristics of migrant students that are traditionally or culturally accepted in their countries of origin can lead to prejudice in the school environment. A lack of access to materials that other children have and poor hygiene are salient factors that increase the risk of peer bullying.

Teachers indicated that migrant children may resort to bullying as a result of communication barriers and misunderstandings. Limited language proficiency was found to hinder children's ability to express themselves and to understand their peers, thereby increasing the risk of peer conflict and bullying behaviors. Teachers also noted that family structures and cultural contexts play an important role in migrant children's tendency toward peer bullying. Violence and problematic behaviors can be perceived differently across cultures. Additionally, teachers emphasize that children who witness violence or bullying in their family environment may transfer these attitudes and behaviors to school. Studies have found an association between witnessing violence in the family environment and the maintenance of bullying behaviors at school (Baekd, 2024; Lee et al., 2022; Perren et al., 2009). Children not only witness violence within their families, but they can also be direct victims of this violence. Families' understanding of discipline can differ culturally. While some families may view violence as an acceptable disciplinary method, others find it completely unacceptable. In fact, studies show that physical violence against children varies across cultures (Bornstein, 2013; Naudin et al., 2023). Teachers also cited the fact that children think they are socioeconomically despised as one of the reasons why immigrant children resort to bullying. Examining the literature reveals that similar answers were obtained in studies with teachers. In Gürbüz's (2021) study, teachers cited factors such as language problems, exclusion, marginalization,

domestic violence, family structure, ethnic and cultural differences, adaptation problems, and financial difficulties as reasons for the bullying behaviors of foreign children.

In conclusion, this study demonstrates that preschool teachers are aware of the prevalence of peer bullying and recognize that migrant children can be both victims and perpetrators. Effective prevention requires empathy development, classroom management strategies, observation, teacher-child communication, peer support, and collaborative activities. Limited institutional support and family engagement highlight areas for policy and practice improvement. Additionally, addressing language barriers, economic disparities, social prejudices, and cultural differences is essential to reduce the risk of bullying among migrant children in preschool settings.

Conclusion and Recommendations

- Research findings indicate that migrant children are not only victims of peer bullying but can also take on the role of bullies. Future studies could examine the developmental, contextual, and familial reasons for these dual roles among migrant children in greater detail using qualitative or mixed methods.
- The findings show that peer bullying most frequently occurs during free play and when teacher supervision is limited. Future research could examine the effects of classroom organization, the structure of play areas, teacher-child ratios, and forms of supervision on peer bullying using experimental or observational methods.
- The study determined that immigrant children respond to bullying with both emotional and behavioral reactions. Subsequent studies could examine how these reactions change over time and their long-term effects on children's social-emotional development.
- The findings reveal that factors such as language barriers, family attitudes, economic disadvantages, and cultural differences are significant risk factors for peer bullying. Future research could examine the interactive structure of these factors in depth.
- Teachers have been observed to use strategies such as developing empathy, establishing classroom rules, and conducting collaborative activities. In future research, the effectiveness of these strategies in reducing peer bullying can be evaluated through experimental studies.
- The study determined that school administration and counseling services were used to a limited extent in combating peer bullying. Therefore, future studies could examine institutional collaboration in depth.

Limitations

Despite providing valuable insights into preschool teachers' experiences with peer bullying among migrant children, this study has several limitations. First, the sample was relatively small and selected through convenience sampling, which limits the generalizability of the findings. Additionally, all participants were employed in public schools, whereas private school contexts were not represented, further constraining the applicability of the results to the broader educational system in Turkey.

Second, the data on bullying experiences were limited to incidents that teachers were able to observe and report, which may not capture all occurrences. Future research could

employ systematic observation methods to provide a more comprehensive understanding of peer bullying.

Additionally, this study was conducted with 13 teachers, and data was collected solely from teachers. This situation may prevent the findings from reflecting the views of different stakeholders. Furthermore, the cross-sectional design of the study limits the findings in terms of revealing temporal changes and cause-and-effect relationships.

Finally, the study was conducted in a single region, restricting its geographical representativeness. Conducting research across multiple regions with varying socioeconomic conditions in future studies would allow for broader and more generalizable insights into the experiences of migrant children and peer bullying in preschool settings.

References

- Alemin, E., & Bekce, F. Ö. Ç. (2021). Educational needs of Syrian immigrant children and difficulties encountered in the process of adaptation to school. *Journal of Interdisciplinary Research on Children's Rights*, 1(2), 55-72.
- Alemin, E., & Bekce, F. Ö. Ç. (2021). The educational needs of Syrian refugee children and the difficulties they face in adapting to school. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 55-72.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019). Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school students: Evidence from Italy. *Journal of Psychoeducational assessment*, 37(2), 226-238. <https://doi.org/10.1177/0734282917732890>
- Analisah, C. D. C., & Indartono, S. (2019, June). Ecological theory: preventing student bullying to promote culture of peace. In *International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2018) and International Conference on Social Studies, Moral, and Character Education (ICSMC 2018)* (pp. 239-244).
- Atlantis Press. Cui, K., & To, S. M. (2019). Migrant status, social support, and bullying perpetration of children in mainland China. *Children and Youth Services Review*, 107, 104534.
- Aycan, M., & Günday, R. (2023). France and Türkiye's approaches to multiculturalism. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1241-1253.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71. <http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Baek, H., Han, S., & Seepersad, R. (2024). Exposure to violence at home and bullying in school: A test of an additional layer of general strain theory. *Deviant Behavior*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01639625.2024.2423684>
- Baek, H., Han, S., & Seepersad, R. (2024). Exposure to violence at home and bullying in school: A test of an additional layer of general strain theory. *Deviant Behavior*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01639625.2024.2423684>
- Balcı, A., & Kishalı, Z. (2024). Peer bullying in preschool period: An investigation on the opinions of preschool teachers. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1954-1985.
- Balcı, A., & Kishalı, Z. (2024). Peer bullying in the preschool period: An examination of preschool teachers' views. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1954-1985.
- Banks, J. A. (1979). Shaping the future of multicultural education. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 237-252.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 7, 3-32.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Bayrak, H. U., Bayhan, P., & Dincer, C. (2018). Peer Bullying Among Turkish Preschool Children: An Observational Study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 351-366. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.04.019>
- Beauregard, C., Rousseau, C., Benoit, M., & Papazian-Zohrabian, G. (2024). Creating a safe space during classroom-based sandplay workshops for immigrant and refugee preschool children. *Journal of Creativity in Mental Health*, 19(1), 136-152. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15401383.2022.2076001>
- Benhorin, S., & McMahon, S. D. (2008). Exposure to violence and aggression: Protective roles of social support among urban African American youth. *Journal of Community Psychology*, 36(6), 723-743. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/jcop.20252>
- Bornstein, M. H. (2013). *Cultural approaches to parenting*. Psychology Press. <http://dx.doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>

- Bouchard, K. L., & Smith, J. D. (2017, January). Teacher–student relationship quality and children's bullying experiences with peers: Reflecting on the mesosystem. In *The Educational Forum* (Vol. 81, No. 1, pp. 108-125). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Brown, C.S. (2011). American elementary school children's attitudes about immigrants, immigration and being an American. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(3), 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.01.001>
- Caravita, S. C., Papotti, N., Gutierrez Arvidsson, E., Thornberg, R., & Valtolina, G. G. (2021). Contact with migrants and perceived school climate as correlates of bullying toward migrants classmates. *New directions for child and adolescent development*, 2021(177), 141-157.
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Peer bullying in schools: A qualitative study based on teachers' views. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583.
- Çelik, O. T., Kahraman, Ü., Kaçmaz, C., & İcen, B. K. (2024). The happiness experiences of refugee children at school: A phenomenological study. *Child Indicators Research*, 1-27. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-024-10206-6>
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annu. Rev. Psychol.*, 59(1), 591-616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606>
- Choi, J., Johnson, D. W., & Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 976-1003. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1559-1816.2011.00744.x>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Culha, A., & Yılmaz, S. (2023). Classroom management experiences of preschool teachers with refugee students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 393-405. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1028>
- Demintseva, E. (2020). Migrant schools' and the 'children of migrants': Constructing boundaries around and inside school space. *Race Ethnicity and Education*, 23(4), 598-612. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1538126>
- Dere, İ., & Demirci, E. (2023). Problems faced by immigrant students in education in Turkey. *HUMANITAS-International Journal of Social Sciences*, 11(INCSOS VIII Special Issue), 108-135.
- Doğan, A., & Avcioğlu, A. (2022). The undeniable reality of inclusive education: Examining the educational challenges of migrant children. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 19(3), 987-1015.
- Doğan, B., Durak, F., Karamanlı, T., Şencan, U., & Karamanlı, D. (2023). An examination of teachers' perceptions of multicultural competence in terms of various variables. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(9), 1135-1152.
- Edwards, S., Henderson, M., Gronn, D., Scott, A., & Mirkhil, M. (2017). Digital disconnect or digital difference? A socio-ecological perspective on young children's technology use in the home and the early childhood centre. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 1-17.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into practice*, 53(4), 257-264.
- Ey, L. A., & Campbell, M. (2022). Australian early childhood teachers' understanding of bullying. *Journal of interpersonal violence*, 37(15-16), NP13766-NP13790. <https://doi.org/10.1177/08862605211006355>
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *Urban Education Monograph*.

- Gay, G. (2013). The importance of multicultural education. In *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 312-318). Routledge.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers college press.
- Goryl, O., Neilsen-Hewett, C., & Sweller, N. (2013). Teacher education, teaching experience and bullying policies: Links with early childhood teachers' perceptions and attitudes to bullying. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 32-40. <http://dx.doi.org/10.1177/183693911303800205>
- Grant, C. A. (2014). *Multiculturalism in education and teaching: The selected works of Carl A. Grant*. Routledge.
- Gür, C., Dumancı, V., Gümüştas, H., Toprak, S., & Ateş, A. (2022). Problems that classroom teachers encounter in the education process of syrian migrant students in Turkey. *Education Quarterly Reviews*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.31219/osf.io/ecb9r>
- Gürbüzer, S. (2021). *İlkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Unpublished master's thesis]. Necmettin Erbakan University.
- Hamurcu, H., (2020). *Peer bullying among elementary school students: The case of Pursaklar, Ankara* [Unpublished Master's Thesis]. Ankara Hacı Bayram Veli University.
- Hartley, L., Fleay, C., Pedersen, A., Cook, A., & Jeram, A. (2021). It put me in their shoes': Challenging negative attitudes towards asylum seekers among Australian children. *Human Rights Education Review*, 4(2), 85-104. <https://doi.org/10.7577/hrer.3951>
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 257-281). Boston, MA: Springer US.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108. <http://dx.doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Healy, K. L., & Sanders, M. R. (2014). Randomized controlled trial of a family intervention for children bullied by peers. *Behavior therapy*, 45(6), 760-777. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.beth.2014.06.001>
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. *Handbook of race, racism, and the developing child*, 37-54.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, 17(4), 311-322.
- Huang, H., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2013). Understanding factors associated with bullying and peer victimization in Chinese schools within ecological contexts. *Journal of child and family studies*, 22(7), 881-892.
- Ismaili, T. M., Orujova, D. I., Bahruz, A. N., & Zeynalova, R. S. (2024). Bullying and Its Impact on Learning Process (Language Learning). *International Journal of Religion*, 5(11), 1238-1243. <http://dx.doi.org/10.61707/k9ahjd46>
- Jansen, P. W., Mieloo, C. L., Dommisie-van Berkel, A., Verlinden, M., van der Ende, J., Stevens, G., ... & Tiemeier, H. (2016). Bullying and victimization among young elementary school children: The role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race and Social Problems*, 8(4), 271-280. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12552-016-9182-9>
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D. V., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., ... & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. *BMC public health*, 12(1), 494. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Jin, X., Li, P., He, J., & Shen, M. (2017). Cooperation, but not competition, improves 4-year-old children's reasoning about others' diverse desires. *Journal of Experimental Child Psychology*, 157, 81-94. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jecp.2016.12.010>
- Karataştan, A., & Akcan, E. (2023). Primary school Teachers' perspectives on peer bullying and immigrant/refugee students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 1-14.
- Kayıran, D. (2023). Peer bullying experiences and management strategies of preschool teachers. *International e-Journal of Educational Studies*, 7(15), 648-656. <https://doi.org/10.31458/iejes.1336321>

- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Kuckartz, U., & Radiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software*.
- Kuru, N., Akbayrak, N., & Koç, D. (2022). A Study on the Perception of Turkish and Syrian Children of Each Other in Preschool Period: "Tell Me about Your Friend". *Education Quarterly Reviews*, 5, 65-78. <http://dx.doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.606>
- Lee, H., Russell, K. N., O'Donnell, K. A., Miller, E. K., Bender, A. E., Scaggs, A. L., ... & Berg, K. A. (2022). The effect of childhood intimate partner violence (IPV) exposure on bullying: A systematic review. *Journal of family violence*, 37(8), 1283-1300. <http://dx.doi.org/10.1007/s10896-021-00299-w>
- LeMaster, B. (2010). Authority and preschool disputes: Learning to behave in the classroom. *Journal of Linguistic Anthropology*, 20(1), 166-178. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1548-1395.2010.01055.x>
- Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S., & Cross, D. (2017). Family involvement in a whole-school bullying intervention: Mothers' and fathers' communication and influence with children. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2716-2727. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0793-6>
- Logvinova, O. K., & Ivanova, G. P. (2016). Pre-service teacher multicultural education in Russia: problems and responses. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(29), 99456. <http://dx.doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i29/99456>
- Lopez, V., & Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. *Nursing & midwifery research: Methods and appraisal for evidence-based practice*, 123, 140.
- Maniatis, P. (2025). Understanding school bullying of students with migrant and refugee backgrounds in Greek primary education: Teachers' perspectives. *European Journal of Education Studies*, 12(11).
- McGoey, K. M., Aberson, A., Green, B., & Bandi Stewart, S. (2023). Building foundations for friendship: Preventing bullying behavior in preschool. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(1), 9. <http://dx.doi.org/10.58948/2834-8257.1038>
- Medarić, Z., Gornik, B., & Sedmak, M. (2022). What about the family? The role and meaning of family in the integration of migrant children: Evidence from Slovenian schools. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 1003759). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1003759>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second Ed.). Sage Publications.
- Ministry of National Education. (2024). *Distribution of education age population under temporary protection in Turkey by years. Number of students under temporary protection who have access to education in Turkey by years*. Retrieved from http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_.pdf.
- Morales, D. X. (2021). Immigrant children and school bullying: the "unrecognized" victim?. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 41(9/10), 1026-1037.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of school Psychology*, 38(5), 423-445. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Naudin, C., Gatti, V., Kounou, K. B., Bagnéken, C. O., Ntjam, M. C., Clément, M. É., & Brodard, F. (2023). Physically violent parental practices: a cross-cultural study in Cameroon, Switzerland, and Togo. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 16(4), 959-971. <https://doi.org/10.1007/s40653-023-00564-8>
- Neitzel, C., Drennan, K., & Fouts, H. N. (2019). Immigrant and nonimmigrant children's social interactions and peer responses in mainstream preschool classrooms. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 46-60. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220671.2018.1437529>

- Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). Greek preschool teachers' perceptions about the effective strategies for bullying prevention in preschool age. *International journal of criminology and sociology*, 6, 172-177. <http://dx.doi.org/10.6000/1929-4409.2017.06.18>
- Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., & Frels, R. K. (2013). Foreword: Using Bronfenbrenner's ecological systems theory to frame quantitative, qualitative, and mixed research. *International journal of multiple research approaches*, 7(1), 2-8.
- Özel, Ö., & Gül, M. (2023). Slav Çocukların Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi/Examining Teachers' Opinions About Slavic Children's Problems During Their School Adaptation Process. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(5), 463-477. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1360493>
- Özger, B. Y., & Akansel, A. (2019). An ethnographic case study on Syrian children and their families in preschool: We are here too! *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966.
- Özgöker, S., & Gürşimşek, A. I. (2023). An Examination of Preschool Teachers' Views on Peer Bullying. *Journal of Education for Life*, 37(3), 857-874. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373642>
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International journal of educational excellence*, 1(2), 101-110. <http://dx.doi.org/10.18562/IJEE.2015.0009>
- Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115. <http://dx.doi.org/10.1177/146879680100100112>
- Park, C. C. (2011). Young children making sense of racial and ethnic differences: A sociocultural approach. *American Educational Research Journal*, 48(2), 387-420.
- Parviainen, H., Santalahti, P., & Kiviruusu, O. (2021). Emotional school engagement and psychiatric symptoms among 6–9-Year-old children with an immigrant background in the first years of school in Finland. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(6), 1071-1081. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01086-2>
- Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 13-32. <http://dx.doi.org/10.5167/uzh-25741>
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013). Multicultural early childhood education: practices and challenges in Malaysia. *The Australian Educational Researcher*, 40, 615-632. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-013-0120-1>
- Pistella, J., Zava, F., Sette, S., Baumgartner, E., & Baiocco, R. (2020). Peer victimization, social functioning, and temperament traits in preschool children: The role of gender, immigrant status and sympathy. *Child Indicators Research*, 13(6), 2135-2156. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09736-6>
- Ramsey, P. G. (1982). Multicultural education in early childhood. *Young children*, 37(2), 13-24.
- Ramsey, P. G. (2009). Multicultural education for young children. In *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 223-235). Routledge.
- Reitz, J. G., Breton, R., Dion, K. K., & Dion, K. L. (2009). *Multiculturalism and social cohesion: Potentials and challenges of diversity*. New York, Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9958-8>
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*, 3(5), 619-700.
- Salgur, S. A., & Gursoy, A. (2015). Multicultural education and teacher's characteristics. *Euromentor journal*, 6(3), 7.
- Saracho, O. N. (2017). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early childhood education journal*, 45, 453-460. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10643-016-0793-y>
- Schreier, M. (2013) Qualitative Content Analysis Flick, U. (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Sage publications.
- Şeker, B., & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4). <http://dx.doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-4/9>

- Seymen, C. Ç., Tuti, G., & Mavi, D. (2024). A case study based on teachers' experiences: inclusive education and immigrant students. *Çankırı Karatekin University Journal of the Institute of Social Sciences*, 15(1), 93-115.
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., & Dowd, S. (2004). Home-school collaboration and bullying: An ecological approach to increase social competence in children and youth. In *Bullying in American schools* (pp. 267-290). Routledge.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1999). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. John Wiley & Sons.
- Small, P., Neilsen-Hewett, C., & Sweller, N. (2013). Individual and contextual factors shaping teachers' attitudes and responses to bullying among young children: Is education important?. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7 (3), 69-101.
- Stevens, G. W., Boer, M., Titzmann, P. F., Cosma, A., & Walsh, S. D. (2020). Immigration status and bullying victimization: Associations across national and school contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101075.
- Swit, C. S. (2018). Early childhood educators' and parents' perceptions of bullying in preschool. *New Zealand Journal of Psychology*, 47(3).
- Tanrikulu, I. (2018). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 188, 1-13
- Taskın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178. <http://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.9>
- Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A., & Varpio, L. (2015). Choosing a qualitative research approach. *Journal of graduate medical education*, 7(4), 669-670. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-15-00414.1>
- Telsaç, Ö. Y., Karagöz, S., & Telsaç, C. (2022). The educational problems of migrant children: Findings and recommendations. *Migration*, 4(3), 11-8. <https://doi.org/10.24331/ijere.1161837>
- Ünsal, Y., & Baskan, G. (2021). The problems of teachers who have immigrant students in their classes and solutions. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 199-224. <https://doi.org/10.18009/jcer.838228>
- Ural, G., Gültekin Akduman, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2022). Investigation of Pre-school Children Peer Bullying Exposure Levels According to Some Variables. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 313-337.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Teachers' views on the problems faced by Syrian refugee children in preschool education institutions. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 72-83.
- Varpio, L., Ajjawi, R., Monrouxe, L. V., O'Brien, B. C., & Rees, C. E. (2017). Shedding the cobra effect: problematising thematic emergence, triangulation, saturation and member checking. *Medical education*, 51(1), 40-50. <https://doi.org/10.1111/medu.13124>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: the relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135.
- Von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S., & Alsaker, F. D. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children: the mediating role of social behavior. *J. Sch. Psychol.* 50, 195–213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.005>
- Wolfe, V. V., Boyd, L. A., & Wolfe, D. A. (1983). Teaching cooperative play to behavior-problem preschool children. *Education and Treatment of Children*, 1-9.
- Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and violent behavior*, 50, 101340. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.avb.2019.101340>

- Yıldız, C., Yılmaz, S., Yılmaz, A., Karan, N., Atış, H., & Aygün, H. (2024). A content analysis of recent studies on peer bullying in the preschool period. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(117), 9134-9138.
- Zhu, J., Yin, X., Li, X., Dong, X., Zou, S., & Li, Y. (2023). Social avoidance and social adjustment in Chinese preschool migrant children: the moderating role of teacher–child relationships. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1149319.



A Turning Point in Ottoman Educational Reform: The Establishment Process and Regulation of the Dârümuallimin-i Sıbyan in State Archival Documents

Nurullah NEHİR¹, Taner ATMACA²

Date Submitted: 23.01.2026

Date Accepted: 09.03.2026

Type: Research Article

Abstract

This study examines the establishment process and regulation of the Darümuallimin-i Sıbyan, which represents an important turning point in Ottoman educational reforms, based on official documents from the Ottoman State Archives. The research aims to reveal why the pedagogical dysfunction and inequality-producing nature of primary (sıbyan) schools in the post-Tanzimat period necessitated the creation of a separate institutional framework for teacher training. Designed within a qualitative research methodology, the study employs document analysis as its primary model. Archival documents produced by the Ministry of Education (Maarif Nezareti), the Council of Education (Meclis-i Maarif), and the Council of State (Şûrâ-yı Devlet) were transcribed and analyzed through thematic analysis. A total of 21 pages of transcribed archival texts were systematically coded, and recurring meanings were grouped under common themes. The findings indicate that the establishment of the Darümuallimin-i Sıbyan was not merely a pedagogical preference but a compulsory institutional response to structural deficiencies in primary education. The analysis highlights four key dimensions: (i) the declining functionality of a strictly religious curriculum in primary schools, (ii) the identification of qualified teacher shortage as the main barrier to reform, (iii) the professionalization of teaching through merit-based recruitment, salary policies, and service obligations, and (iv) the direct impact of fiscal constraints on the sustainability of educational reforms. The study argues that the Darümuallimin-i Sıbyan Regulation played a decisive role in strengthening the institutional foundations of modern primary education by integrating pedagogical, administrative, and financial dimensions into a coherent teacher training regime.

Keywords: Darümuallimin-i Sıbyan, Ottoman educational reform, primary education, sıbyan schools, teacher training

Cite: Nehir, N., & Atmaca, T. (2026). A turning point in Ottoman Educational Reform: The establishment process and regulation of the Dârümuallimin-i Sıbyan in state archival documents. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 347-382. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1870553>



¹ Lec. Dr., Mehmet Akif University, Department of Principles of Ataturk and History of Revolution, Türkiye, nurullahnehir@yandex.com, <https://orcid.org/0000-0002-3091-5901>

² (Corresponding author) Assoc. Prof. Dr., Düzce University, Faculty of Education, Department of Education Sciences, Türkiye, taneratmaca@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>



Osmanlı Eğitim Reformunda Bir Dönüm Noktası: Devlet Arşiv Belgelerinde Dârülmualimin-i Sıbyan'ın Kuruluş Süreci ve Nizamnamesi

Nurullah NEHİR¹, Taner ATMACA²

Gönderim Tarihi: 23.01.2026

Kabul Tarihi: 09.03.2026

Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırma, Osmanlı eğitim reformları içinde önemli bir dönüm noktasını temsil eden Darülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluş sürecini ve nizamnamesini, Osmanlı Devlet Arşivlerinde yer alan resmî belgeler temelinde incelemektedir. Araştırma, Tanzimat sonrası dönemde sıbyan mekteplerinin pedagojik işlevsizliğinin ve toplumsal eşitsizlik üretme potansiyelinin, öğretmen yetiştirme alanında neden müstakil bir kurumsal yapıyı zorunlu kıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel metodoloji kapsamında yapılandırılan çalışmada, doküman incelemesi modeli kullanılmış; Maarif Nezareti, Meclis-i Maarif ve Şûrâ-yı Devlet yazışmalarından oluşan arşiv belgeleri deşifre edilerek tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Toplam 21 sayfalık deşifre edilmiş metin üzerinden yürütülen analizde, belgelerde tekrar eden kavramlar ve sorun alanları temalar altında birleştirilmiştir. Araştırma bulguları, Darülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluşunun pedagojik bir tercih olmaktan ziyade, sıbyan mekteplerindeki yapısal yetersizliklere verilen zorunlu bir kamusal yanıt olduğunu göstermektedir. Bulgular; (i) sıbyan mekteplerinde dar dinî müfredatın işlevselliğini yitirmesi, (ii) nitelikli öğretmen eksikliğinin reformun önündeki temel engel olarak tanımlanması, (iii) öğretmenliğin liyakat, ücret ve hizmet yükümlülüğü üzerinden yeniden meslekleştirilmesi ve (iv) reformların mali sürdürülebilirlik sorunlarıyla doğrudan ilişkili olması gibi sonuçları ortaya koymaktadır. Araştırma, Darülmualimin-i Sıbyan Nizamnamesi'nin, öğretmen yetiştirmeyi idari, mali ve pedagojik boyutlarıyla bütüncül bir çerçeveye oturtarak Osmanlı'da modern ilk öğretimin kurumsal temellerini güçlendirdiğini ileri sürmektedir.

Anahtar kelimeler: Darülmualimin-i Sıbyan, Osmanlı eğitim reformu, öğretmen yetiştirme, sıbyan mektepleri, öğretmen eğitimi

Atıf: Nehir, N. ve Atmaca, T. (2026). Osmanlı eğitim reformunda bir dönüm noktası: Devlet arşiv belgelerinde Dârülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluş süreci ve nizamnamesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 347-382. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1870553>

¹ Öğr. Gör. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rektörlük Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Türkiye, nurullahnehir@yandex.com, <https://orcid.org/0000-0002-3091-5901>

² (Sorumlu Yazar) Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, taneratmaca@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>

Giriş

XIX. yüzyıl, Osmanlı Devleti açısından yalnızca siyasal ve idarî dönüşümlerin değil, aynı zamanda bilginin üretimi, aktarımı ve denetimiyle ilişkili kurumsal yapıların yeniden tanımlandığı bir kırılma dönemine karşılık gelmektedir. Bu dönüşümün en belirgin alanlarından biri de eğitimidir (Evered, 2012; Karabulut, 2016; Tekeli ve İlkin, 1999). Tanzimat'la birlikte devlet, eğitimi bireysel hayır faaliyeti ya da vakıf temelli dinî bir pratik olmaktan çıkararak, kamusal düzenin ve toplumsal yeniden inşanın temel araçlarından biri olarak konumlandırmaya başlamıştır (Alkan, 2004; Davison, 2020). Bu yönelim, eğitimin hem içerik hem de örgütlenme bakımından yeniden ele alınmasını zorunlu kılmış; özellikle öğretmenlik mesleği, modernleşme sürecinin merkezî unsurlarından biri hâline gelmiştir.

Tanzimat sonrasında bu dönüşüm, eğitim alanında “dağınık ve yerel-dinî temelli öğretim”den “merkezî, kademeli ve devlet eliyle standardize edilen öğretim”e doğru belirgin bir paradigma kaymasını ifade etmektedir (Fortna, 2005; Ortaylı, 2003). Bu yeni yaklaşımda eğitim, yalnızca dinî-ahlaki terbiyeyi değil, aynı zamanda bürokratik yönetimin gerektirdiği okuryazarlık, hesap, yazılı iletişim ve disiplin rejimini üreten bir kamu politikası alanı olarak tasarlanmıştır (Somel, 2019). Nitekim XIX. yüzyıl ortalarından itibaren Osmanlı eğitim düzeni hem örgütsel hem de pedagojik bakımdan kademelendirilmiş okul türleri üzerinden yeniden yapılandırılmış; sıbyan mektepleri yanında iptidai mektepler (ilkokullar), rüştiyeler (ortaokul düzeyi), ardından idadîler ve sultanîler (daha ileri kademeler) yaygınlaştırılmış (Taşer, 2019) yükseköğretim alanında Darülfünun girişimleri kurumsal bir hedef olarak belirginleşmiştir (Dölen, 2010; İhsanoğlu, 2021). Bu kurumsal çoğalma, öğretmen ihtiyacını da yapısal biçimde artırmış; buna paralel olarak öğretmen yetiştirmeye dönük Darülmuallimin (özellikle rüştiye için) ve ilerleyen aşamalarda sıbyan kademesine özgü öğretmen okulları, modern eğitim sisteminin “insan kaynağı altyapısı” olarak kurgulanmıştır (Berkes, 2019; Cüçük vd., 2017).

Bu bağlamda öğretmen yetiştirme kurumlarının ortaya çıkışı, Weberyen anlamda rasyonel-bürokratik devlet örgütlenmesinin (Dursun, 1992; Udy, 1959) eğitim alanındaki tezahürü; meslekleşme ise belirli bir bilgi birikimi, formasyon süreci ve kurumsal denetim mekanizması üzerinden tanımlanan yeni bir uzmanlık alanının inşası olarak ele alınmaktadır. Benzer biçimde merkezîleşme, eğitimin yerel-dinî otoritelerden alınarak devletin idari ve normatif çerçevesi içine dâhil edilmesini ifade eden yapısal bir dönüşüm süreci olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu teorik konumlandırma, arşiv belgelerinden hareketle incelenen Darülmuallimin-i Sıbyan tecrübesini, yalnızca kurumsal bir yenilik değil; bilgi, otorite ve pedagojik iktidarın yeniden örgütlenmesi olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Ortaya çıkan bu paradigma değişiminin önemli bir boyutu da reform gündeminin büyük ölçüde Avrupa tecrübesi olan bürokratlar ve yeni tip eğitilmiş elitler tarafından taşınmasıdır. XIX. yüzyıl boyunca devlet, askerî-teknik okullar ve sivil bürokrasi üzerinden yetişen kadroları Avrupa'ya göndermiş; diplomatik görevler, eğitim incelemeleri ve tercüme faaliyetleri aracılığıyla Avrupa'daki okul örgütlenmesi, müfredat standartları ve pedagojik yöntemler Osmanlı reform diline aktarılmıştır (Gençoğlu, 2014; 2020; Gündüz, 2016). Bu kuşağın taşıdığı bilgi repertuarı, eğitimin “usul” ve “metot”la ilişkilendirilmesini güçlendirmiş; böylece öğretmenlik, yalnızca ders anlatan bir figür olmaktan çıkarılıp yönetime hâkim, ölçme-değerlendirme yapabilen ve sınıf içi düzeni yöneten bir mesleki kimliğe doğru yeniden tanımlanmıştır (Kafadar, 2016). Bu süreçte eğitim yönetimi alanında merkezî kurumsallaşma da hızlanmış; 1857'de Maarif Nezareti'nin kurulması ve 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kademeler, idare ve finansman ilkelerinin daha açık biçimde çerçevelenmesi,

“devletin eğitimde kurucu aktör” rolünü pekiştiren kilometre taşları olmuştur (Çiydem, 2018; Somel, 2015).

Osmanlı eğitim sisteminde sıbyan mektepleri, yüzyıllar boyunca temel dinî bilgilerin ve ahlaki değerlerin aktarıldığı kurumlar olarak işlev görmüştür. Öğretmenlik ise çoğunlukla usta-çırak ilişkisine dayalı, standartlaştırılmamış ve kurumsal bir meslek formu kazanmamış bir alan olarak varlığını sürdürmüştür (Gündüz, 2015b). Bu geleneksel yapı, XVIII. yüzyıl sonlarına kadar toplumsal ihtiyaçlarla belirli ölçüde uyumlu görünse de XIX. yüzyılın ortalarından itibaren hızlanan idarî merkezileşme, bürokratikleşme ve askerî-teknik dönüşümler karşısında işlevselliğini yitirmeye başlamıştır (Doğan, 2014; Yılmaz, 2023). Özellikle rüştiye mekteplerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, sıbyan mektepleri-rüştiye arasındaki pedagojik kopukluk daha görünür hâle gelmiştir. Sıbyan mekteplerinde verilen eğitimin, modern devletin ihtiyaç duyduğu asgari okuryazarlık, hesap bilgisi ve yazılı iletişim becerilerini kazandırmakta yetersiz kaldığı, hatta sıbyan mekteplerindeki düzensizlik nedeniyle öğrencilerin düzenli bir eğitim almadığı, hiçbir biçimde denetlenemeyen öğretmenlerin de zamanı boşa geçirdiği belirtilmiştir (Güven, 2021; Kodaman, 1999).

Bu eleştiriler, yalnızca Osmanlı iç dinamiklerinin ürünü değildir. Aynı dönemde Avrupa’da ilköğretim, pedagojik yöntemler ve öğretmen yetiştirme alanlarında yaşanan gelişmeler, Osmanlı karar alıcıları tarafından dikkatle izlenmiştir (Beşirli, 1999; Keklik, 2020). XIX. yüzyıl pedagojisi, öğretimi ezberci dinî aktarımın ötesine taşıyarak çocuğun bilişsel gelişimini, yaş düzeyine uygun öğrenmeyi ve sistematik müfredatı merkeze alan yeni bir anlayış üretmiştir (Binbaşıoğlu, 2014). Osmanlı belgelerinde “usul-i cedit” olarak karşılık bulan bu yaklaşım, öğretmenliğin artık yalnızca bilgi aktaran değil, pedagojik yöntemlere hâkim, ölçme ve değerlendirme yapabilen, disiplin ve ahlaki birlikte inşa eden bir meslek olarak tanımlanmasını beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2021).

Bu bağlamda öğretmen yetiştirme meselesi, Osmanlı eğitim reformunun en önemli ve aynı zamanda en sorunlu alanlarından biri hâline gelmiştir (Ünal ve Birbudak, 2013). Mevcut sıbyan muallimlerinin büyük bölümünün yeni müfredatı okutabilecek yeterliliğe sahip olmadığı bazı kaynaklarda dile getirilmiştir (Değirmenci, 2019; Kılıç, 2023). Bu durum, öğretmen açığını geçici tedbirlerle kapatmanın mümkün olmadığını; aksine, ilköğretime özgü, sistemli ve kurumsal bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Nitekim Tanzimat sonrasında öğretmen yetiştirme meselesinin giderek merkezî bir politika alanına dönüşmesi, modern devletin bilgi ve insan kaynağını doğrudan denetleme arzusuyla da yakından ilişkilidir (Sakaoğlu, 2018). İşte bu ihtiyaç, 1868’den itibaren sıbyan mekteplerine mahsus müstakil bir Darülmualimin-i Sıbyan kurulması fikrini gündeme taşımış ve bu fikir kısa sürede idarî, mali ve pedagojik boyutlarıyla tartışılmaya başlanmıştır (Yanardağ, 2022). Söz konusu süreç, yalnızca yeni bir okulun açılmasını değil; öğretmenliğin meslekleşmesini, ilköğretimin yeniden tanımlanmasını ve pedagojik bilginin standartlaştırılmasını hedefleyen daha geniş bir reform çerçevesinin parçası olarak şekillenmiştir.

Darülmualiminlerin Kuruluşu ve Darülmualimin-i Sıbyan

Osmanlı Devleti’nde öğretmen yetiştirmeye yönelik kurumsal adımlar, Tanzimat sonrasında özellikle Ahmet Cevdet Paşa’nın Maarif Nezareti ve Meclis-i Maarif’teki etkin rolüyle sistematik bir nitelik kazanmıştır (Gündüz, 2015a). Paşa, eğitimin ıslahını yalnızca müfredat değişikliğiyle sınırlı görmemiş; öğretmenliğin yöntem, disiplin ve meslek ahlaki temelinde yeniden tanımlanmasını zorunlu bir reform alanı olarak değerlendirmiştir. Bu anlayış

doğrultusunda rüştiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmualimin, Osmanlı'da öğretmenliğin ilk kez devlet eliyle, programlı ve meslekî bir çerçeveye oturtulmasının somut bir örneğini teşkil etmiştir (Ünal ve Bırbudak, 2013). Aynı reformcu bakış açısının bir uzantısı olarak, kızların eğitimi ve kadın öğretmen ihtiyacına cevap vermek üzere Darülmualimat'ın açılması da öğretmen yetiştirme politikasının toplumsal kapsayıcılığını genişleten önemli bir gelişme olmuştur (Cevherli, 2022). Bu kurumlar, öğretmenliği dinî-yerel bir uğraş olmaktan çıkararak pedagojik formasyon, yöntem bilgisi ve kamusal sorumluluk temelinde yeniden kurgulayan modern bir anlayışın öncüllerini oluşturmuştur. Bu gelişmeyi takiben, ilköğretim düzeyinde yaşanan yapısal sorunlar ve sıbyan mekteplerinin dönüşen işlevi, bu kademeye özgü bir öğretmen yetiştirme kurumunun kurulmasını gündeme getirmiştir.

Maarif Nezareti'nin teşkilinin (1857) ve sıbyan mekteplerinin idarî olarak bu kuruma bağlanmasının ardından, söz konusu mekteplerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1868 yılında Darülmualimin-i Sıbyan adıyla iki yıllık ayrı bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu kurum, günümüz ilköğretim öğretmenliği anlayışının tarihsel temellerinden biri olarak kabul edilmektedir (Maarif Ansiklopedisi, 2022). Darülmualimin-i Sıbyan'ın müdürlüğüne, usûl-i cedid'e olan hâkimiyetiyle öne çıkan Mehmed Cevdet Efendi getirilmiştir. İstanbul'da Beyazıt semtinde metruk hâlde bulunan eski Matbaa-i Âmire binasında faaliyete geçen bu okulda, sıbyan mekteplerinin geleneksel dersleri olan elifbâ, Kur'ân-ı Kerîm, tecvid ve ilmihalin yanı sıra; hesap, ahlâk, coğrafyaya giriş ve özellikle öğretim yöntemlerine odaklanan usûl-i tadrîs derslerine yer verilmiştir (Öztürk, 1993).

Bununla birlikte Darülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluş süreci kesintisiz ilerlememiştir. Kurum, çeşitli idarî ve ideolojik itirazlar ile mali gerekçeler nedeniyle açılışından birkaç yıl sonra kapatılmış; ancak ilköğretimde yaşanan öğretmen açığının devam etmesi ve reform ihtiyacının ortadan kalkmaması üzerine 1872 yılında yeniden faaliyete geçirilmiştir (Öztürk, 1993). Bu yeniden açılışta da müdürlük görevi tekrar Mehmed Cevdet Efendi'ye verilmiş, söz konusu okulun usûl-i cedid'e dayalı öğretim anlayışını sürdürmesi hedeflenmiştir. Cevdet Efendi, 1877 yılına kadar hem müdürlük hem de öğretmenlik görevlerini yürüterek Darülmualimin-i Sıbyan'ın pedagojik yöneliminde belirleyici bir rol oynamıştır. Darülmualimin-i Sıbyan'ın faaliyet alanı zamanla genişletilmiş; 1874 yılında İstanbul, Üsküdar, Galata ve Eyüp'te görev yapan sıbyan muallimlerine yeni öğretim yöntemlerini uygulamalı olarak göstermek amacıyla bu okulun yanında bir Numune Mektebi [*uygulama-staj okulu*] açılmıştır. Ancak Osmanlı'da sıbyan mektepleri için yeterli sayıda öğretmen yetiştirmeye kâfi gelmemiştir (Kara, 1983; Şimşek, 2015).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, 19. Yüzyılın son çeyreğinde Osmanlı Devleti'nin sıbyan mektepleri için ayrı bir Darülmualimin kurma sürecini, devlet arşivlerinde yer alan resmî belgeler ve ilgili nizamname üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, söz konusu reformun yalnızca bir kurumsal düzenleme değil; ilköğretimin tanımının, öğretmenliğin meslekleşmesinin ve pedagojik anlayışın yeniden inşasının somut bir göstergesi olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda çalışma, Darülmualimin-i Sıbyan'ı yalnızca az incelenmiş bir kurum olarak ele almamakta; sıbyan mekteplerine yönelik öğretmen yetiştirme girişiminin hangi zihinsel dönüşümler, toplumsal ihtiyaçlar ve idarî merkezileşme pratikleri içinde ortaya çıktığını tartışmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle, Osmanlı eğitim tarihine ilişkin literatürde çoğu zaman rüştiye ve idadi merkezli ele alınan öğretmen yetiştirme meselesine, sıbyan mektepleri

ekseninden yeni bir perspektif sunmayı hedeflemektedir. Araştırma bulgularının özellikle eğitim tarihi ve politikası çalışanlar için değerli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma metodolojisi çerçevesinde yapılandırılmış olup doküman incelemesi (document analysis) modeline dayanmaktadır. Doküman incelemesi, araştırmacının doğrudan gözlem ya da görüşme yoluyla erişemeyeceği tarihsel süreçleri, resmî metinler ve yazılı belgeler üzerinden çözümlemesine olanak tanıyan temel nitel araştırma modellerinden biridir (Creswell, 2017). Doküman incelemesi modeli, bu çalışmada yalnızca belgelerin betimlenmesiyle sınırlı tutulmamış; belgeler bağlamsal, içeriksel ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Resmî yazışmalar, mazbatalar, iradeler ve nizamname metni; reformun gerekçeleri, uygulama sorunları, öğretmen yetiştirme anlayışı ve ücret rejimi gibi temalar çerçevesinde sistematik olarak çözümlenmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın verilerine kaynaklık eden belgeler Başbakanlık Osmanlı Arşivleri'nden elde edilmiştir. İlgili arşiv belgeleri sırasıyla şu arşiv kodlarıyla yer almaktadır: BOA.İ.ŞD.10.484-2, BOA.İ.ŞD.10.484-1, BOA.İ.ŞD.10.484-3, BOA.İ.ŞD.10.484-4, BOA.ŞD.2389.49, BOA.MF.İBT.1.77, BOA.MF.MKT.2.150, BOA.MF.MKT.2.176, BOA.MF.MKT.3.171, BOA.İ.DH.657.45710-2, BOA.İ.DH.657.45710-3, BOA.MF.MKT.2.145, BOA.İ.DH.657.45710-4, BOA.MF.MKT.5.14, BOA.İ.DH.657.45710-5, BOA.MF.MKT.5.14, BOA.MF.MKT.6.19, BOA.MF.İBT.4.25.2-1, BOA.MF.İBT.4.25.2-2, BOA.A.DVN.MKL.13.11

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, nitel araştırma metodolojisi içinde yer alan tematik analiz yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz, belirli bir veri kümesi içinde tekrar eden anlam örüntülerini, kavramsal temaları ve ilişkili söylemleri sistematik biçimde ortaya koymaya imkân tanıyan esnek ve güçlü bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Özellikle tarihsel ve arşiv temelli çalışmalarda tematik analiz, resmî metinlerin yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda söylemsel ve bağlamsal düzeyde çözümlenmesini mümkün kılmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında, Devlet Arşivleri'nden temin edilen ve Darülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluş süreci ile nizamnamesine ilişkin resmî yazışmalar, mazbatalar, iradeler ve ilan metinleri tam metin olarak deşifre edilmiştir. Bu süreç sonucunda yaklaşık 21 sayfalık bir deşifre metni oluşturulmuştur. Deşifre işlemi sırasında belgelerin özgün dili korunmuş; ancak okunabilirliği artırmak amacıyla noktalama işaretleri asgari düzeyde düzenlenmiştir. Böylece metinlerin hem tarihsel özgünlüğü hem de analitik çözümlemeye elverişliliği gözetilmiştir. İkinci aşamada, deşifre edilen belgeler bütüncül biçimde tekrar tekrar okunarak açık kodlama yapılmıştır. Bu aşamada özellikle reformun gerekçelendirilme biçimleri, müfredat ve pedagojik dönüşüm vurguları, öğretmen yeterlikleri, ücret politikası tartışmaları ve kurumsallaşma süreçlerine ilişkin ifadeler dikkatle işaretlenmiştir. Resmî yazışmalar içerisinde farklı belgelerde tekrar eden, benzer anlamlara işaret eden veya aynı soruna gönderme yapan

ifadeler, bağlamları korunarak ön kodlar hâlinde not edilmiştir. Üçüncü aşamada, açık kodlar arasındaki anlamsal yakınlıklar dikkate alınarak ortak temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik süreçleri, nitel araştırma geleneği içinde yer alan inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability) ilkeleri çerçevesinde ele alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılığı artırmak amacıyla, araştırmanın veri kaynağını oluşturan arşiv belgeleri özgün hâllerinde deşifre edilmiş; analiz sürecinde kullanılan alıntılar, yorumları doğrudan destekleyecek biçimde metin içinden seçilmiştir. Böylece bulguların araştırmacıların yorumundan ziyade belge temelli olmasına özen gösterilmiştir. Tutarlılık ve doğrulanabilirlik, verilerin analizinde izlenen sürecin açık biçimde tanımlanmasıyla sağlanmıştır. Belgelerin deşifre edilmesi, kodlanması ve tematik olarak gruplanması aşamaları sistematik bir sırayla yürütülmüş; benzer anlam içeren ifadelerin aynı temalar altında toplanmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde kullanılan belgelerin tarihleri, türleri ve içerikleri açıkça belirtilerek araştırmanın izlenebilirliği güçlendirilmiştir. Aktarılabilirlik açısından ise çalışma, belirli bir tarihsel bağlamla sınırlı olmakla birlikte, kullanılan yöntem ve analitik yaklaşımın Osmanlı eğitim tarihi ve benzeri tarihsel-eğitsel araştırmalar için örnek teşkil edebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın bulguları, bağlamsal sınırlılıkları korunarak okuyucunun değerlendirmesine sunulmuştur.

Etik Konular

Araştırmanın veri kaynağını doğrudan insanlar ya da başka canlılar oluşturmamakta; bunun yerine tarihi belgeler ve arşiv dökümleri yer almaktadır. Bunun için ayrıca bir etik izin alınmamış, ancak araştırma etiğine bağlı kalmıştır.

Bulgular

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinden sonra temelde altı ayrı tema meydana gelmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular, ilgili belgelerden alıntılarla desteklenerek aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Sıbyan Mektepleri İçin Ayrı Bir Darülmualimin'e Duyulan İhtiyacın Gerekçelendirilmesi (1868)

Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reform arayışının ilk aşamada sistemsal bir eşitsizlik ve işlevsizlik tespiti üzerinden inşa edildiğini göstermektedir. Reform söylemi, sıbyan mekteplerinin mevcut öğretim pratiğini ayrıntılı biçimde betimleyerek başlamakta; bu betimleme, özellikle rüştiyeye devam edemeyen çocukların eğitsel ve toplumsal konumunu görünür kılmaktadır. Belgede, sıbyan mekteplerinde verilen eğitimin esas itibarıyla “elif-be” ve dinî içerikli derslerle sınırlı olduğu, öğrencilerin bir kısmının sınavlar yoluyla rüştiyeye geçebildiği, ancak önemli bir bölümünün erken yaşta çalışma hayatına yöneldiği açık biçimde ifade edilmektedir. Bu bağlamda, rüştiyeye devam edebilenlerin “*az çok lüzumu olan şeylere*

*kesb-i vukuf ve malumat ederek*¹ bilgi alanlarını genişletebildikleri, buna karşılık sıbyan mekteplerinden ayrılarak doğrudan kâr ve sanata yönelen çocukların bu imkândan bütünüyle mahrum kaldıkları ileri sürülmektedir (Bkz. Ek-Görsel 1).

Sıbyan mekteplerinde dinî öğretimin merkezî konumu teslim edilmekle birlikte, bu öğretim biçiminin çocukların gündelik hayat ve meslekî faaliyetler için gerekli asgari becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı açıkça ortaya konulmuştur. Nitekim belge metninde, sıbyan mekteplerinden ayrılarak doğrudan çalışma hayatına katılan çocukların önemli bir bölümünün temel okuryazarlık düzeyine dahi ulaşamadığı belirtilmektedir: “*Mekatib-i sıbyaniyeden çıkıp kâr ve sanata süluk edenlerce herkesin yazı okumaya liyakati olmayıp bir kısmı dahi bilmediklerinden...*”² (Bkz. Ek-Görsel 1). Bu ifadeler, reform gerekçesinin pedagojik bir eksikliğin yanında toplumsal ve ekonomik sonuçları olan yapısal bir probleme işaret ettiğini göstermektedir. Sıbyan mektepleri, bu yönüyle, çocukları bir üst öğrenim kademesine hazırlayamayan ve onları erken yaşta eğitsel sistemin dışına iten bir eşik olarak tasvir edilmektedir.

İncelenen belgelerde dikkat çeken bir diğer önemli husus, sorunun ağırlık merkezinin sıbyan mekteplerinde toplanmış olmasıdır. Metinde, çocukların eğitim sürecindeki en uzun zaman dilimini sıbyan mekteplerinde geçirdikleri özellikle dile getirilmekte; buna karşılık rüştiye mekteplerinin dört yıllık süresinin, gerekli bilgi ve becerilerin telafisi için yeterli olmadığı ifade edilmektedir: “*Etfal-i müslimin en ziyade dikkatlerini mekatib-i sıbyaniyede geçirip mekatib-i rüşdiyyenin müddet-i tedrisiyesi ise dört seneden ibaret olduğundan bu müddet tahsili lazım gelen ulum ve fünuna kâfi olamamakta...*”³ (Bkz. Ek-Görsel 1). Bu tespitler, reform söyleminin odağını bilinçli biçimde sıbyan mekteplerine yönelttiğini göstermektedir. Metne göre, sıbyan mekteplerinden çıkan öğrencilerin rüştiyede karşılaşacakları derslerin “*mukaddemat-ı ulumu*”nu [temel bilimsel ön bilgiler] önceden edinmeleri hâlinde, rüştiyelerde okutulan ilim ve fennin daha ileri bir düzeye taşınması mümkün olacaktır. Diğer anlatımla, sıbyan mekteplerinin güçlendirilmesi, sadece bu kademeye özgü bir iyileştirme değil, bütün eğitim sisteminin verimliliğini artıracak bir müdahale olarak kurgulanmaktadır. Tam bu noktada yapılmak istenilen reformun, normatif bir tercih olmaktan çıkarak zorunlu bir kamusal müdahale olarak tanımlandığı görülmektedir.

Arşivde yer alan belgelerde, sıbyan mekteplerinin ıslahı açık biçimde “*vacibeden*” [zorunluluktan] sayılmakta; bu ıslahın ise doğrudan doğruya nitelikli öğretmen yetiştirilmesine bağlı olduğu ifade edilmektedir: “*Bu cihetle mekatib-i sıbyaniyenin ıslah-ı ahvali vacibeden olduğuna ve bu dahi... ulumu talim ve tefhime muktedir muallim yetiştirilmesine mevkuf bulunduğu binaen...*”⁴ (Bkz. Ek-Görsel 1). Bu gerekçelendirme, sıbyan mekteplerine özgü ayrı bir Darümuallimin kurulmasını reformun doğal ve kaçınılmaz sonucu hâline getirmektedir. Böylece Darümuallimin-i Sıbyan, kurumsal bir yenilik olmakla beraber sıbyan mekteplerinin yeniden tanımlanmasını ve eğitim sisteminin alt basamağının işlevsel hâle getirilmesini amaçlayan bütüncül bir reform mantığının merkezî unsuru olarak temellendirilmektedir. Bu

¹ “Gerekli olan konularda belirli bir bilgi ve farkındalık kazanarak”

² “Sıbyan mekteplerinden ayrılarak çalışma hayatına yönelenlerin tamamı okuma yazma becerisine sahip olamamakta, hatta bir kısmı bu becerilerden bütünüyle yoksun bulunmaktadır.”

³ “Müslüman çocukların eğitim sürecinde en fazla zamanı sıbyan mekteplerinde geçirdikleri; rüştiye mekteplerindeki öğretim süresinin ise dört yıl ile sınırlı olması nedeniyle, bu sürenin gerekli bilgi ve bilimleri kazandırmak için yeterli olmadığı...”

⁴ “Bu nedenle sıbyan mekteplerinin mevcut durumunun iyileştirilmesi zorunlu görülmüş; bunun ise söz konusu ilimleri öğretme ve açıklama yeterliğine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlı olduğu kabul edilmiştir.”

türden bir başlangıç tespiti, kısa sürede Maarif Nezareti düzeyinde resmî bir reform çerçevesine dönüştürülmüştür. Sıbyan mekteplerinde Kur'an öğretiminin sürdürülmesi temel bir ilke olarak korunmakla birlikte, ahlak, coğrafya ve hesap gibi alanların öğretime dâhil edilmesi devlet politikası hâline getirilmiştir. Bu yönelim, idari bir tasarruf olmakla birlikte doğrudan padişah iradesiyle desteklenen bağlayıcı bir karar olarak sunulmaktadır: *"Mekatib-i sıbyaniyede bulunan etfale bir taraftan talim-i Kur'an olunmakla beraber ahlak risalesi ve mukaddime-i coğrafya ve ulum-ı hesaptan i'mal erbaa tedris edilmek üzere... mekatib-i sıbyaniyenin ıslahı ve hocaların tavzifi hakkında bazı nizamât kaleme alınarak icra-yı icabatına... irade-i seniyye-i cenabı padişahi müteallık ve şerefsüdur buyrulmuş olmasıyla..."*⁵ (Bkz. Ek-Görsel 2).

Belgelerde ve yazışmalarda dikkat çekici olan husus, sıbyan mekteplerinin ıslahının müfredat düzenlemesi ile sınırlandırılmasının ötesinde öğretmen niteliği meselesiyle doğrudan bağlantılı biçimde ele alınmasıdır. Belgede, yeni derslerin öngörülmesine rağmen mevcut sıbyan muallimlerinin bu içeriği aktaracak yeterlikten yoksun olduğu açıkça belirtilmekte; imtihan yoluyla yapılan ayıklamanın da kalıcı bir çözüm üretmediği kabul edilmektedir. Bu durum, reformun yönünü mevcut kadroların dönüştürülmesinden ziyade, yeni bir öğretmen kuşağının yetiştirilmesine çevirmiştir.

Temellendirilen bu gerekçelendirme, Şûrâ-yı Devlet ve Meclis-i Maarif düzeyinde daha kavramsal bir çerçeveye taşınmıştır. Sıbyan mekteplerinin kuruluş mantığının, doğası gereği *"mebâdî-i ilmiyye"*nin [Temel bilimsel kavramlar ve ilkeler] kazandırılmasını gerektirdiği; buna karşın fiilî uygulamanın yalnızca dinî öğretimle sınırlı kalmasının ciddi sonuçlar doğurduğu temel argümanlar içinde yer almıştır. Özellikle rüştiyeye devam edemeyen çocukların, meslek ve hizmet hayatında gerekli olan yazılı ve hesaplama dayalı işlemleri yerine getiremedikleri açıkça ifade edilmiştir: *"Mekatib-i sıbyan tertib-i vaz'ı icabınca mebâdî-i ilmiye tahsiline mahsus olmak lazım gelir iken şimdiye kadar cari olan kaideye göre tahsilatı yalnız usul-i diniyeye münhasır olduğundan bunlardan çıkıp mekatib-i rüşdiyeye gidemeyen etfal... muktezi olan muamele-i tahririye ve hesabiye icraya muktedir olamamaktadırlar."*⁶ (Bkz. Ek-Görsel 3).

Yapılan bu değerlendirme, sıbyan mekteplerine yönelik reform ihtiyacını bireysel öğrenme eksikliklerinin ötesine taşıyarak, devletin idari ve ekonomik işleyişini etkileyen bir mesele olarak konumlandırmaktadır. Aynı zamanda rüştiye süresinin sınırlılığı da dikkate alınarak, sıbyan mekteplerinin güçlendirilmesinin tüm maarif sisteminin verimliliği açısından zorunlu olduğu savunulmaktadır. Ortaya konulan gerekçelendirme, nihayet siyasal anlamda daha kesin ve bağlayıcı bir dile dönüşmüştür. Belgelerde, sıbyan mekteplerinin planlanan biçimde ıslah edilebilmesinin, doğrudan doğruya bu yeni müfredatı öğretebilecek muktedir muallimlerin varlığına bağlı olduğundan söz edilmiş; mevcut öğretmen kadrolarının bu ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğu açıkça kabul edilmiştir. Bu nedenle çözüm, geçici düzenlemeler

⁵ "Sıbyan mekteplerinde bulunan çocuklara bir yandan Kur'an öğretimi sürdürülürken, diğer yandan ahlak risalesi, giriş düzeyinde coğrafya ve dört işlemle sınırlı olmak üzere hesap derslerinin de okutulması amacıyla; sıbyan mekteplerinin ıslahı ve öğretmenlerin görev ve niteliklerinin belirlenmesine ilişkin bazı düzenlemeler kaleme alınmış ve bunların uygulanmasına dair gerekli işlemler, padişah hazretlerinin yüce iradesiyle yürürlüğe konulmuştur."

⁶ "Sıbyan mekteplerinin kuruluş amacına göre, bilimsel bilginin temellerinin kazandırılmasına yönelik olması gerekirken, şimdiye dek geçerli olan uygulamalarda öğretim yalnızca dinî usullerle sınırlı kalmıştır. Bu nedenle bu mekteplerden ayrılp rüştiyelere devam edemeyen çocuklar, içinde bulundukları meslek ve hizmet alanlarının gerektirdiği yazılı ve hesaplama dayalı işlemleri yerine getirebilecek yeterliliğe sahip olamamaktadırlar."

veya imtihanlarla ayıklama değil, sıbyan mekteplerine özgü bağımsız bir öğretmen yetiştirme kurumunun tesis edilmesi olarak formüle edilmiştir: “*Mekatib-i sıbyaniyenin ıslahat-ı musammamesinin hayz-ı fiile isali muktedir muallimlerin vücuduna mevkuf ve bu ise mefkud olduğundan yeniden muallim yetiştirilmesi lüzumu tahakkuk etmiş... bu dahi müstakil bir darülmuallimin tesisine mütevakıf olduğuna...*”⁷ (Bkz. Ek-Görsel 4) şeklinde devam eden ifadeler, reform söyleminin ulaştığı nihai eşiği temsil etmektedir.

Müfredatın Seküler Hale Getirilme ve Genişletilme Çalışmaları

Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reform sürecinin kurumsal ve personel temelli bir yeniden yapılanmayı içine almakla beraber öğretim içeriğinin kapsamlı biçimde dönüştürülmesini hedeflediğini açıkça ortaya koymaktadır. Yaşanan bu dönüşümün merkezinde, sıbyan mekteplerinde hâkim olan dar dinî müfredatın genişletilmesi ve çocuklara gündelik hayatla doğrudan ilişkili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması yer almaktadır. Reform söylemi, bu noktada sıbyan mekteplerinin işlevini yeniden tanımlayarak, onları sadece dinî sosyalleşme mekânları olmaktan çıkarıp asgari kamusal yeterliklerin kazandırıldığı bir ilk öğretim basamağı hâline getirmeyi amaçlamıştır.

Gerçekleşen bu yönelim ilk olarak 1868 yılına ait belgede açık biçimde dile getirilmiştir. Belgede, sıbyan mekteplerinde kıraat öğretiminin yanında ahlak, coğrafya ve hesap derslerinin okutulması gerektiğinden söz edilmiş, mevcut müfredatın yetersizliği ima edilmiştir: “*Bundan böyle mekatib-i sıbyaniyede bulunan etfale bir taraftan talim-i kıraat olunmakla beraber ahlak risalesi ve mukaddime-i coğrafya ve ilm-i hesaptan i’mal erbaa tedris edilmek üzere...*”⁸ (Bkz. Ek-Görsel 1) şeklinde devam eden ifade, sıbyan mekteplerinde ilk kez dinî içeriğin ötesine geçen bir öğretim alanının sistematik biçimde tasarlandığını göstermektedir. Ahlak risalesiyle bireysel terbiyenin, coğrafya ve hesap dersleriyle ise dünyaya ve gündelik yaşama ilişkin temel bilişsel donanımın kazandırılması hedeflenmiştir. Böylece müfredat, din merkezli bir çerçeveden çıkarılarak toplumsal ve pratik ihtiyaçlara cevap veren karma bir yapıya yönelmiştir.

Ortaya çıkan bu pedagojik yönelim, kısa süre içinde Maarif Nezareti düzeyinde resmîleştirilmiş ve normatif bir hedef hâline getirilmiştir. Müfredat reformunun gerekçelendirilmesinde, sıbyan ve rüşdiye mektepleri arasındaki yapısal uyumsuzluk eleştirisi belirleyici bir rol oynamıştır. İncelenen arşiv belgelerinde, sıbyan mekteplerinde öğretimin yalnızca dinî usullerle sınırlı kalmasının, rüştiyeye devam edemeyen çocuklar açısından ciddi bir işlev kaybına yol açtığı açıkça ifade edilmektedir: “*...mekatib-i sıbyaniyede tahsilatı yalnız usul-i diniyeye münhasır olduğundan bunlardan çıkıpta... mekatib-i rüştiyeye gidemeyen etfal süluk eyledikleri sanat ve hizmetçe muktezi olan muamele-i tahririye ve hesabiye icraya muktedir olamadıkları gibi...*”⁹ (Bkz. Ek-Görsel 3) şeklinde süren ifadeler, sıbyan mekteplerindeki müfredatın, çocukların meslekî ve toplumsal hayata katılımı açısından

⁷ “Sıbyan mekteplerinde öngörülen reformların hayata geçirilebilmesi, bu reformları uygulayabilecek nitelikte öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Ancak bu nitelikte öğretmenlerin mevcut olmadığı anlaşıldığından, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi gereği kesinlik kazanmıştır. Bu ihtiyacın karşılanması ise ancak bağımsız bir Darülmuallimin’in kurulmasıyla mümkün görülmüştür.”

⁸ “Bundan sonra sıbyan mekteplerindeki çocuklara bir yandan okuma öğretimi yapılırken, diğer yandan ahlak risalesi, coğrafyaya giriş ve dört işlem düzeyinde hesap derslerinin okutulması öngörülmüştür.”

⁹ “Sıbyan mekteplerindeki öğretimin yalnızca dinî usullerle sınırlı kalması nedeniyle, bu okullardan ayrılıp rüştiye mekteplerine devam edemeyen çocuklar, yönedikleri meslek ve hizmet alanlarının gerektirdiği yazılı ve hesaplama dayalı işlemleri yerine getiremez hâle gelmektedir.”

yetersiz kaldığını doğrudan ortaya koymaktadır. Aynı belgede, rüştiyeye devam eden öğrencilerin dahi sıbyan mekteplerinde edinmeleri gereken temel bilgileri rüştiyede telafi etmek zorunda kaldıkları belirtilerek müfredatın iki kademe arasında tutarsız bir biçimde bölündüğü görülmektedir: “*Rüşdiye mekteplerine gidenler dahi mekatib-i sıbyaniyede tahsil olunacak mebadi ile iştigale mecbur ve bu cihetle tahsil-i mekasıddan mehcür olduklarından...*”¹⁰ (Bkz. Görsel Ek-3). Bu minvalde ortaya konan eleştiri, müfredat reformunun alt kademeyi güçlendirmenin yanında eğitim sisteminin bütününde pedagojik süreklilik sağlamaya yönelik olduğunu göstermektedir.

Merkezde şekillenen bu müfredat anlayışının taşraya da yaygınlaştırılmak istendiği, farklı bir belgede açık biçimde görülmektedir. Belgelerde, sıbyan mekteplerinde okutulacak dersler ayrıntılı şekilde sıralanmış; özellikle yazı ve Türkçe okuma becerilerine özel gönderme yapılmıştır: “*Mekatib-i sıbyanda tedris olunacak dersler ecza-yı şerife ve ilmihal ve hesabdan i’mal erbaa ve yazıdan dahi müştemi olmaktan...*”¹¹ (Bkz. Ek-Görsel 8). Aynı metinde, Türkçenin öğrenilmesi “cümleden ziyade” öncelikli bir hedef olarak tanımlanmakta; böylece dil becerileri, yeni müfredatın merkezî unsurlarından biri hâline getirilmektedir: “*Mekatib-i sıbyanda tedris olunacak dersler... cümleden ziyade Türkçeyi bilmesi okumaktan ibaret bulunduğu cihetle...*”¹² (Bkz. Görsel Ek-8). Belirtilen bu durumlar, sıbyan mekteplerini dinî bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesine taşıyarak, temel dil ve hesap yeterliklerini kazandıran kamusal eğitim alanları olarak yeniden kurgulandığını göstermektedir.

Müfredat reformunun pedagojik çerçevesi ise 1872 yılındaki ilanla birlikte açık biçimde kamusallaştırılmıştır. Farklı bir belgede, sıbyan mekteplerinde “usul-i cedide”ye göre öğretim yapabilecek hocaların yetiştirilmesinin hedeflendiği ilan edilmiştir: “*Mebde-i tahsilat-ı kemalat-ı beşeriye olan sıbyan mekteplerine usul-i cedide üzerine tedrise muktedir hocalar yetiştirilmek için... darümuallimin-i sıbyan... küşad-ı icra olunmuştur.*”¹³ (Bkz. Ek-Görsel 16). Aynı belgede, Darümuallimin-i Sıbyan’a kabul edilecek öğrencilerde aranacak nitelikler sıralanırken, hesap, dil ve yazı becerilerinin özellikle belirtilmesi, müfredat reformunun öğretmen yetiştirme süreciyle doğrudan ilişkilendirildiğini göstermektedir: “*Hat ve mantık bulunacağı cihetle ve farsiden bir parça ders görmüş ve hesaptan dahi imal-i erbaaya kadar tahsil etmiş takımdan olması lazımden...*”¹⁴ (Bkz. Ek-Görsel 16). Bu çerçevede müfredatın sekülerleşmesi ders içeriklerinin çeşitlendirilmesiyle sınırlı kalmamış; öğretim yöntemi, öğretmen niteliği ve pedagojik hedeflerle birlikte bütüncül bir dönüşüm programı olarak hayata geçirilmiştir.

Eğitimde Liyakat Arayışı ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu

Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reform sürecinde nitelikli öğretmen meselesinin ikincil bir idari problem olmanın ötesinde reformun başarısını doğrudan belirleyen

¹⁰ “Rüştiye mekteplerine devam eden öğrenciler dahi, sıbyan mekteplerinde edinilmesi gereken temel bilgileri telafi etmekle meşgul olmak zorunda kalmakta; bu durum onların asıl eğitim hedeflerine yönelmelerini engellemektedir.”

¹¹ “Sıbyan mekteplerinde okutulacak derslerin; dinî metinler, ilmihal, hesapta dört işlem ve yazı öğretimini de kapsamı öngörülmektedir.”

¹² “Sıbyan mekteplerinde okutulacak derslerin, her şeyden önce Türkçeyi doğru biçimde bilme ve okuma becerisini kazandırmaya yönelik olması gerektiği belirtilmektedir.”

¹³ “Sıbyan mekteplerinin beşerî gelişimin ilk basamağını oluşturduğu kabul edilerek, bu okullarda usûl-i cedideye uygun öğretim yapabilecek nitelikte öğretmenler yetiştirmek amacıyla bir Darümuallimin-i Sıbyan’ın açıldığı ilan edilmiştir.”

¹⁴ “Adayların yazı yazma becerisine ve mantıksal düşünme yetkinliğine sahip olmaları; ayrıca Farsçadan bir miktar ders almış ve hesap alanında dört işlemi öğrenmiş kişilerden olmaları gerekmektedir.”

yapısal bir kırılma noktası olarak ele alındığını göstermektedir. İncelenen belgelerde, sıbyan mekteplerinde görev yapan muallimlerin, önerilen yeni dersleri okutabilecek donanımına sahip olmadıkları açıkça ifade edilmektedir. Ortaya konulan bu tespit, öğretmen niteliğini reformun önündeki ilk engel olarak konumlandırmaktadır: “*Mekatib-i sıbyaniye muallimlerinden mezkur dersleri okutmaya liyakati olmayanların yerlerine diğer münasipleri intihab ve tayin kılınmak üzere... imtihanları icra olunmakta ise de bunların tasavvur olunan surette talim ve terbiye-i etfale muktedir olmadıkları...*”¹⁵ (Bkz. Ek-Görsel 1) ifadesinden anlaşıldığı üzere, salt bireysel yetersizliklere değil, sıbyan mekteplerinde hâkim olan öğretmen profilinin yeni müfredat ve öğretim anlayışıyla yapısal bir uyumsuzluk içinde olduğunu göstermektedir.

Farklı bir belgede ise bu sorunu gidermek amacıyla başvurulmuş imtihan yoluyla ayıklama girişimlerinin neden başarısız kaldığı gerekçelendirilmiştir. Belgede, muallimlerin Meclis-i Maarif'e çağrılarak imtihan edilmelerine rağmen beklenen dönüşümün sağlanamadığı belirtilmektedir: “*Zikr olunan muallimin takım takım Meclis-i Maarife celb ile imtihanları icra kılınmakta ise de bunların talim ve terbiye-i etfale muktedir olmadıkları ve yerlerine konulmak üzere evsaf-ı matlubeyi cami diğer muallimin tedariki dahi müşkül olacağı anlaşıldığından...*”¹⁶ (Bkz. Ek-Görsel 3). Bu şekilde devam eden ifade, liyakat sorununun diğer parametreler hesaba katılmadan sadece ölçme ve eleme yoluyla çözülemeyeceğini; aksine, mevcut insan kaynağının genel olarak yetersiz olduğu bir zeminde imtihanın işlevsiz bir araç hâline geldiğini göstermektedir.

İncelenen diğer bir belgede bu yaklaşım, kesin ve kaçınılmaz bir zorunluluk olarak formüle edilmiştir: “*İslahat-ı musammamesinin hayz-ı fiile isali muktedir muallimlerin vücuduna mevkuf ve bu ise mefkud olduğundan şimdiki heyet-i tedrisiyenin tenkihi kabil olamayıp yeniden muallim yetiştirilmesi lüzumu tahakkuk etmiş...*”¹⁷ (Bkz. Ek-Görsel 4). Bu türden ifadeler, reformun başarısının doğrudan “muktedir muallimlerin vücudu”na [nitelikli öğretmenlerin varlığına] bağlandığını ve mevcut öğretim kadrosunun ıslahının mümkün görülmediğini ortaya koymaktadır.

Yeni öğretmen profilinin nasıl olması gerektiği ise farklı bir belgede ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Bu belgede, Darülmuallimin-i Sıbyan'a kabul edilecek öğretmen adaylarında aranacak nitelikler açıkça belirtilmiştir: “*Mekatib-i sıbyaniye muallimliğine muhreç olmak üzere... hangi sınıftan olur ise olsun arabi ve farsiden lüzumlu olan ulumu öğrenmiş olmaları ve bundan başka oldukça Türkçe kitabete dahi muktedir bulunmaları iktiza edeceğine...*”¹⁸ (Bkz. Ek-Görsel 5). Alıntılanan bu ifade, öğretmenliğin artık yalnızca dinî bilgiye dayalı bir

¹⁵ “Sıbyan mekteplerinde görev yapan öğretmenler arasından söz konusu dersleri okutmaya yeterli olmayanların yerine uygun kişilerin seçilmesi ve atanması amacıyla sınavlar yapılmakta; ancak bu sınavlara girenlerin çocukların eğitim ve terbiyesini öngörülen biçimde gerçekleştirebilecek yeterlilikte olmadıkları anlaşılmaktadır.”

¹⁶ “Söz konusu öğretmenler gruplar hâlinde Meclis-i Maarif'e çağrılarak sınavlara tabi tutulmakta; ancak bu kişilerin çocukların eğitim ve terbiyesini yeterli düzeyde gerçekleştirebilecek yetkinlikte olmadıkları ve yerlerine atanabilecek gerekli nitelikleri taşıyan başka öğretmenlerin temininin de güç olduğu anlaşılmaktadır.”

¹⁷ “Planlanan reformların hayata geçirilebilmesi, bu reformları uygulayabilecek yetkin öğretmenlerin varlığına bağlıdır; ancak böyle bir öğretmen kadrosu mevcut olmadığından, mevcut öğretim kadrosunun iyileştirilmesinin mümkün olmadığı anlaşılmış ve yeni öğretmenler yetiştirilmesinin zorunlu olduğu kesinlik kazanmıştır.”

¹⁸ “Sıbyan mekteplerine öğretmen olarak yetiştirilecek kişilerin, hangi eğitim düzeyinden gelmiş olurlarsa olsunlar, Arapça ve Farsçaya dair gerekli bilgi birikimine sahip olmaları ve ayrıca yeterli düzeyde Türkçe yazma becerisine sahip bulunmaları gerekmektedir.”

faaliyet olarak görülmediğini; dil, yazı ve çok yönlü kültürel yeterliklerle tanımlanan profesyonel bir uzmanlık alanı olarak kurgulandığını göstermektedir.

Liyakat arayışının merkezle sınırlı kalmadığı, taşrada da kurumsallaştırılmaya çalışıldığı başka bir belgede görülmektedir. Bu belgede, yerel düzeyde imtihan heyetlerinin kurulması ve öğretmenlerin yeterliklerine göre derecelendirilmesi öngörülmüştür. Örneğin bu bağlamda “*Vilayet merkezleriyle mutasarrıflık ve kaymakamlıklarda... mürekkep bir imtihan heyeti teşkil olunarak... isbat-ı ehliyet eyleyeceklerle... üç rütbe tasdikname itasıyla bila tevkif mekteblerine iade edilmesi...*”¹⁹ (Bkz. Ek-Görsel 8) şeklindeki ifadeler oldukça değerlidir. Bu uygulama, öğretmenlik mesleğinin ilk kez belgelendirilmiş ve derecelendirilmiş bir liyakat rejimi içine alındığını göstermektedir. Son olarak, Darümuallimin-i Sıbyan’ın öğrenci kabul ölçütleri, liyakat anlayışının pedagojik temellerini tamamlamaktadır. Ele alınan diğer bir belgede, bu kuruma kabul edilecek öğrencilerin sahip olması gereken asgari akademik donanım açıkça belirtilmiştir: “*Buraya devam edeceklerden... hat ve mantık bulunacağı cihetle ve Farsiden bir parça ders görmüş ve hesaptan dahi imal-i erbaaya kadar tahsil etmiş takımdan olması lazımden...*”²⁰ (Bkz. Ek-Görsel 16). Belirlenen bu ölçütler, öğretmen yetiştirme sürecinin rastlantısal değil, önceden tanımlanmış pedagojik ve bilişsel yeterliklere dayalı olarak tasarlandığını göstermektedir.

İnsan Kaynağı ve Ücret Politikası Tartışmaları

Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reform sürecinde öğretmen niteliği kadar, bu niteliği mümkün kılacak ücret politikasının da temel bir tartışma alanı hâline geldiğini göstermektedir. Reformun erken aşamalarında kurulan Darümuallimin-i Sıbyan, kısa süre içinde mali gerekçelerle kesintiye uğramış; bu durum, insan kaynağı politikalarının reformun kırılma noktalarından biri olduğunu açık biçimde ortaya koymuştur. İncelenen bir belge, *tenkihat* [kesinti-azaltma, mali disiplin sağlamak amacıyla yapılan bütçe kısıntıları] sürecinde Darümuallimin’in fiilen işlevsiz hâle gelmesinin doğuracağı riskleri açık bir dille ifade etmektedir: “*Geçende icra buyrulan tenkihat sırasında mekteb-i mezburda muhassas olan muallimin ve saire maaşları külliye kat edilmiş olup ancak şiddet-i lüzum ve ehemmiyeti malum olarak açılmış olan böyle bir mektebin kapatılması yine sıbyan hocalarının eski mesleklerine süluk eylemelerini... müstelzem olmasıyla rehin-i cevaz olamayacağı derkar bulunduğundan...*”²¹ (Bkz. Ek-Görsel 6). Alıntılanan bu ifade, Darümuallimin’in kapatılmasının idari bir tasarruf olmanın dışında reformun bütün mantığını tersine çevirecek bir geriye dönüş anlamına geldiğini göstermektedir. Öğretmenlerin “*eski mesleklerine süluk*” etmesi ihtimali, reformun pedagojik kazanımlarının kalıcı olamayacağına dair açık bir uyarı niteliği taşımaktadır.

Aynı belgede, reformun taşıyıcı figürü olarak öne çıkan kurucu müdür Cevdet Efendi’nin rolü özellikle ifade edilmiştir. Usul-i cedideye hâkim bir muallimin varlığı, Darümuallimin’in

¹⁹ “Vilayet merkezleri ile mutasarrıflık ve kaymakamlıklarda, farklı kesimlerden oluşan bir sınav komisyonu kurulacak; yapılan sınavlarda yeterli olduğu kanıtlananlara üç dereceli yeterlik belgesi verilerek herhangi bir gecikme olmaksızın görev yaptıkları okullara geri gönderileceklerdir.”

²⁰ “Adayların yazı yazma becerisine ve mantıksal düşünme yetkinliğine sahip olmaları; ayrıca Farsçadan bir miktar ders almış ve hesap alanında dört işlemi öğrenmiş kişilerden olmaları gerekmektedir.”

²¹ “Yakın zamanda yapılan mali kesintiler sırasında söz konusu mektepte görevli muallimlerin ve diğer personelin maaşları tamamen kaldırılmıştır. Ancak açılmasının zorunlu ve hayati bir ihtiyaç olduğu bilinen böyle bir mektebin kapatılması, sıbyan hocalarının yeniden eski meslek ve usullerine dönmelerini kaçınılmaz kılacağından, bunun kabul edilebilir olmadığı açıkça anlaşılmıştır.”

işlevselliği açısından vazgeçilmez görülmektedir. “*Usul-i cedide-i tedrisiyyeyi ... talim ve tefhime muktedir bulunan mekremetlü Cevdet Efendi'nin tedris ve talime beda'i ve mübaşeretü tarihinden itibaren maaş almak üzere muallim tayini...*”²² (Bkz. Ek-Görsel 6). Ortaya konulan bu görüşler, insan kaynağının niceliksel olduğu kadar niteliksel bir mesele olarak ele alındığını göstermektedir. Reformun başarısı, belirli pedagojik yeterliklere sahip bireylerin sistem içinde tutulabilmesine bağlanmıştır.

İncelenen diğer bir belge, Darülmuallimin'in yeniden açılışıyla birlikte bu yaklaşımın devam ettiğini ve Cevdet Efendi'nin merkezî konumunun korunduğunu teyit etmektedir: “...*usul-i cedide-i tedrisiyyeyi kemahi hakkıha talim ve tefhime muktedir bulunan Cevdet Efendi'nin tedris ve talime beda' ve mübaşeretü tarihinden itibaren maaş almak üzere tayini...*”²³ (Bkz. Ek-Görsel 7). Ancak bu yeniden açılış, mali sürdürülebilirlik sorununun çözülmediğini kısa sürede ortaya koymuştur. Başka bir belgede, önceki kesintilere yönelik açık bir eleştiri dile getirilmekte; Darülmuallimin gibi “*şiddet-i lüzum ve ehemmiyet*” kabul edilmiş bir kurumun mali gerekçelerle işlevsiz bırakılması sorgulanmaktadır: “*Geçenki tenkihat sırasında bunun karşılığı külliye kat' olunmuştur. Ancak şiddet-i lüzum-ı ehemmiyeti üzerine açılmış olan böyle bir mektebin kapatılması...*”²⁴ (Bkz. Ek-Görsel 9).

Bu noktada tartışma, pedagojik gerekçelerden ziyade doğrudan ücret düzeyi meselesine yoğunlaşmaktadır. Diğer belgede ise düşük maaşın nitelikli insan kaynağını sistemden dışladığı açıkça kabul edilmiştir. Cevdet Efendi'nin istifası, bu durumun somut bir göstergesi olarak sunulmaktadır: “*Mumaileyh Cevdet Efendi tahsis olunan maaşı azınsayarak istifa-yı memuriyet eylemiştir... maaş-ı mezkurun dün olarak bununla sıfat-ı matlubeyi cami' diğeri bulunamayacağından... muallim la akall ikibin kuruş maaştan aşağı tedarik olunamayacağından...*”²⁵ (Bkz. Ek-Görsel 10). Belirtilen bu görüşler, Osmanlı maarif bürokrasisinin nadir görülen bir açıklıkla, “*bu maaşla muallim bulunamaz*” gerçeğini teslim ettiğini göstermektedir. Öğretmen emeğinin piyasa koşulları ve geçim gerçekleriyle uyumlu bir biçimde ücretlendirilmesi gerektiği, açıkça dile getirilmiştir. Bu kabul, kısa süre içinde siyasal karar alma mekanizmalarına taşınmıştır. Farklı bir belgede, iki bin kuruş maaş talebinin hazine düzeyinde değerlendirilmesi ve bu talebin “*hal ve maslahat*” gerekçesiyle uygun görülmesi dikkat çekmektedir: “*Hazine-i celileden müceddeden iki bin kuruş maaşın ne suretle ihsan ve tahsis buyrulması... suver-i maruza muvafık-ı hal ve maslahat olarak icra-yı icabı mütevakkıf emr-i ali-i hıdivileri bulunmuş...*”²⁶ (Bkz. Ek-Görsel 11).

Ele alınan farklı belgeler, bu kararın uygulamaya geçtiğini ve ücret politikasının fiilen kesinleştiğini göstermektedir. Her iki belgede de Cevdet Efendi'nin iki bin kuruş maaşla

²² “Usûl-i cedîdeye dayalı öğretim yöntemlerini öğretme ve açıklama yeterliliğine sahip olduğu belirtilen Cevdet Efendi'nin, öğretime fiilen başladığı tarihten itibaren maaşlı olarak muallimliğe atanması...”

²³ “Usûl-i cedîdeye dayalı öğretim yöntemlerini hakkıyla öğretme ve açıklama yeterliliğine sahip olduğu belirtilen Cevdet Efendi'nin, öğretim faaliyetlerine fiilen başladığı tarihten itibaren maaşlı olarak görevlendirilmesi...”

²⁴ “Kuruluşunun zorunluluğu ve taşıdığı önem açıkça kabul edilmiş bir kurumun, yalnızca mali gerekçelerle işlevsiz hâle getirilmesi sorgulanmaktadır: ‘Geçtiğimiz tasarruf uygulamaları sırasında bu kurum için ayrılan ödenek tamamen kaldırılmıştır. Oysa böylesine açık bir ihtiyaç ve önem gerekçesiyle açılmış bir mektebin kapatılması...’

²⁵ “Söz konusu Cevdet Efendi, kendisine tahsis edilen maaşı yetersiz bularak görevinden istifa etmiştir. Belirlenen bu maaş düzeyinin düşüklüğü nedeniyle, aranan nitelikleri taşıyan başka bir muallimin bu ücretle temin edilmesinin mümkün olmadığı, dolayısıyla uygun bir öğretmenin en az iki bin kuruş maaş olmaksızın bulunamayacağı açıkça ifade edilmiştir.”

²⁶ “Devlet hazinesinden yeniden iki bin kuruş maaş tahsis edilmesinin hangi usulle gerçekleştirileceği hususu, sunulan gerekçeler doğrultusunda uygun ve kamu yararına uygun görülmüş; bu düzenlemenin hayata geçirilmesi, yüksek makamın vereceği emre bağlı kılınmıştır.”

görevlendirilmesinin resmî olarak teyit edildiği görülmektedir: “*Hazine-i celileden müceddeden iki bin kuruş maaş tahsisıyla tarih-i tayininden itibaren efendi-i mumaleihin bu işe icra-yı memuriyeti...*”²⁷ (Bkz. Ek-Görsel 13). Bu aşamadan sonra ücret meselesi, kriz konusu olmaktan çıkarak idari rutinin bir parçası hâline gelmiştir.

Başka bir belge ise kararların olağan bürokratik süreçler içinde yeniden üretildiğini ve uygulamanın istikrar kazandığını göstermektedir: “*Müzekkere-i mezkure leffen takdim ve iade kılınmış olmağla her halde irade ve ferman hazreti veliyyülemrindir.*”²⁸ (Bkz. Ek-Görsel 14). Buna ek olarak, farklı bir belge ücret politikasının teknik veya mali veçhesi kadar, aynı zamanda ahlaki ve siyasal bir gerekçelendirme ile temellendirildiğini ortaya koymaktadır. Darülmualimin-i Sıbyan’ın, “*evlad-ı tebaa-i devlet-i aliyye*”nin *kemalatına* [gelişimine] hizmet eden bir kurum olduğu ileri sürülerek, nitelikli bir muallime yüksek maaş verilmesi meşru ve gerekli görülmüştür: “*Darülmualimin-i sıbyan denilen mektep evlad-ı tebaa-i devlet-i aliyye için kemalat-ı beşeriyeye mükessab olduğu halde... muallimliğinde bulunacak zatın mesele-i talim ve tedriste mahareti labud olarak... mezkur 855 kuruşa... 1150 kuruş daha ilave olunarak 2000 kuruş maaşla mumaleih Cevdet Efendi’nin... nasbı münasip gibi tahattur olundu...*”²⁹ (Bkz. Ek-Görsel 15). Bu gerekçelendirme, öğretmen ücretini bireysel bir talep olmaktan çıkararak, devletin eğitim vizyonu ve toplumsal sorumluluğu ile ilişkilendirmektedir.

Reformun Yaygınlaşması, Kurumsallaşması ve Pedagojik Olgunlaşma

Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reformun merkezî düzeyde tasarlanmış bir girişimin ötesine geçerek taşraya yayılan, yerel aktörleri sürece dâhil eden ve zaman içinde kurumsal bir süreklilik kazanan çok katmanlı bir dönüşüm süreci olarak işlediğini göstermektedir. Bu aşamada reform söylemi, artık “neden” ve “nasıl” sorularından ziyade, “nasıl sürdürüleceği ve nasıl derinleştirileceği” soruları etrafında şekillenmiştir.

İncelenen belgeler, reformun taşra ölçeğinde uygulanmasına dair somut mekanizmaları ortaya koyması bakımından belirleyicidir. Merkezden yeterli sayıda yetişmiş muallim gönderilemediği koşullarda, geçici fakat işlevsel çözümler geliştirilmiştir. Bu çerçevede vilayet ve kaza düzeyinde karma imtihan heyetlerinin oluşturulması dikkat çekmektedir: “*Vilayet merkezleriyle mutasarrıflık ve kaymakamlıklarda rüşdi mektepleri muallim-i evvelleri ve erbab-ı kalemden ve mahalli ulemasından mürekkep bir imtihan heyeti teşkil olunarak... isbat-ı ehliyet eyleyeceklerle... üç rütbe tasdikname itasıyla bila tevkif mekteplerine iade edilmesi...*”³⁰ (Bkz. Ek-Görsel 8).

²⁷ “Devlet hazinesinden yeniden iki bin kuruş maaş tahsis edilmek suretiyle, söz konusu kişinin atandığı tarihten itibaren bu görevi fiilen yürütmesi sağlanmıştır.”

²⁸ “Söz konusu müzekkere ekli olarak sunulmuş ve geri gönderilmiş olup, her hâlükârda nihai karar ve emir yetkisi devlet başkanına aittir.”

²⁹ “Sıbyan Darülmualimini olarak adlandırılan bu mektep, devletin tebaası olan çocukların insanî yetkinlikler kazanması açısından büyük önem taşıdığından, burada görev yapacak kişinin öğretim ve eğitim alanında zorunlu olarak yüksek bir yeterlilik ve beceriye sahip olması gerektiği kabul edilmiştir. Bu çerçevede, mevcut 855 kuruşluk maaşa 1150 kuruş daha eklenerek toplam 2000 kuruş aylık ücretle Cevdet Efendi’nin bu göreve atanmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.”

³⁰ “Vilayet merkezleri ile mutasarrıflık ve kaymakamlıklarda, rüşdiye mekteplerinin başöğretmenleri, kalem ehli memurlar ve yerel ulemeden oluşan bir sınav komisyonu kurulmuş; yapılan sınavlarda yeterliliklerini kanıtlayanlara üç kademeli bir onay belgesi verilerek herhangi bir gecikme olmaksızın görev yaptıkları mekteplere geri gönderilmeleri öngörülmüştür.”

Yapılan bu uygulama, reformun merkezî ilkelerini taşraya aktarırken yerel bilgi ve otoriteyi dışlamadığını; aksine, mahallî ulemayı ve bürokratik aktörleri sürece entegre ettiğini göstermektedir. Böylece sıbyan mektepleri reformu, merkez-taşra ilişkilerinde katı bir hiyerarşi yerine kontrollü bir iş birliği modeli üzerinden ilerlemiştir. Aynı belgede, öğretmen açığının devam ettiği bölgelerde geçici öğretim düzenlemeleri yapılması da öngörülmüştür. Darümuallimin-i Sıbyan'dan yeterli sayıda mezun verilinceye kadar, rüştiye mektebi muallimlerinin desteğiyle öğretimin sürdürülmesi planlanmıştır: “*Dersaadette küşad olanacak darümuallimin-i sıbyanda layıkıyla muallimler yetiştirilinceye kadar suret-i muvakkatada ... rüşdiye mektepleri muallim-i evvelleriyle... talim ve tedris edilmesi...*”³¹ (Bkz. Ek-Görsel 8). Alıntılanan bu ifade, reformun ideal bir son durumu beklemeden, geçiş dönemlerini yöneten esnek bir politika anlayışı benimsediğini göstermektedir.

Reformun yaygınlaşmasında devlet görevlilerinin beraberinde yerel halkın da sürece dâhil edilmesi dikkat çekicidir. Aynı belgede, mektebi bulunmayan köylerde halkın maddi ve bedensel katkısıyla okul inşasının teşvik edildiği görülmektedir: “*Mekteb olmayan karyelerin ahalisi verdikleri oşrûn onda birini ve ikisini... bu madde-i hayriye için iki gün çalışarak gündelikleri bir mahsus sandık ittihazıyla...*”³² (Bkz. Ek-Görsel 8). Ortaya konulan bu yaklaşım, sıbyan mekteplerinin devletin yukarıdan aşağıya dayattığı kurumlar olmaktan başka toplumsal sahiplenmeyle güçlenen kamusal mekânlar olarak kurgulandığını göstermektedir.

Reformun kurumsal boyutunun olgunlaşması ise 1872 yılındaki ilanla birlikte açık biçimde kamusallaştırılmıştır. Ele alınan belgeler, Darümuallimin-i Sıbyan'ın resmî bir eğitim kurumu olarak kamuoyuna ilan edildiğini ve öğretmen yetiştirme sürecinin belirli kurallara bağlandığını göstermektedir: “*Saye-i maarifvaye-i cenabı şehriyaride... usul-i cedide üzerine tedrise muktedir hocalar yetiştirilmek için dersaadette bir darümuallimin-i sıbyan binası ve küşadı... icra olunmuştur.*”³³ (Bkz. Ek-Görsel 16). Aynı belgede, kuruma kabul edilecek öğrencilere verilecek maaş ve başvuru koşullarının açıkça ilan edilmesi, öğretmen yetiştirmenin artık şeffaf ve kurumsallaşmış bir süreç hâline geldiğini göstermektedir: “*Buraya devam edeceklerden ilk yazılan 50 talebeye mektebde bulunacakları müddetçe şehri [aylık] 30 kuruş maaş verileceği gibi...*” (Bkz. Ek-Görsel 16). “*Evsaf-ı mezkure ile muttasıf olup mekteb-i mezbure devam etmek talep... bulunanların imtihanları icra olunmak üzere hemen Meclis-i Maarife müracaat eylemeleri...*”³⁴ (Bkz. Ek-Görsel 16). Bu ilan, Darümuallimin-i Sıbyan'ı kapalı bir bürokratik yapı olmaktan çıkararak, kamuya açık bir pedagojik cazibe merkezi hâline getirmiştir.

Farklı bir belge ise reformun gündelik idari rutine yerleştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Okul binasının cam, perde ve döşeme gibi unsurlarının yenilenmesine dair talepler ve bunlara ilişkin keşif-harcama hesapları, Darümuallimin'in artık olağan bir kamu kurumu gibi işletildiğini ortaya koymaktadır: “*Mekteb-i mezkurda bazı cam,perde ve döşeme yüzü gibi*

³¹ “Dersaadet'te açılması planlanan darümuallimin-i sıbyan, yeterli sayıda öğretmen yetiştirinceye kadar geçici bir süre için rüşdiye mekteplerinin başöğretmenleri aracılığıyla öğretim faaliyetlerini sürdürecektir.”

³² “Okulu bulunmayan köylerin halkının, verdikleri oşrûn onda biri ya da beşte biri oranında katkı sağlamaları ve ayrıca bu hayırlı iş için iki gün süreyle çalışarak elde ettikleri gündeliklerin özel bir sandıkta toplanması öngörülmüştür.”

³³ “Padişahın eğitim hamiliği sayesinde, modern öğretim yöntemlerine göre ders verebilecek öğretmenler yetiştirmek amacıyla Dersaadet'te bir Darümuallimin-i Sıbyan binası açılmıştır.”

³⁴ “Belirtilen niteliklere sahip olup söz konusu okula devam etmek isteyenlerin, sınavlarının yapılması için derhâl Meclis-i Maarife başvurmaları gerekmektedir.”

şeylerin tecdidine lüzum-ı kavi görünmüş olmağla...”³⁵ (Bkz. Ek-Görsel 17). “Vukubulacak masarîf 429 kuruşla vücuda geleceği anlaşılmış olmağla... canib-i muhasebeye emr ve havale buyrulması...” (Bkz. Ek-Görsel 17). Bu tür ifadeler, reformun “olağanüstü bir yenilik” olmaktan çıkarak idari normalleşme sürecine girdiğini göstermektedir.

Pedagojik olgunlaşmanın en ileri aşaması ise Avrupa örneklerine yönelimle somutlaşmıştır. Çeşitli belgelerde, Avrupa’daki sıbyan mekteplerinin öğretim usullerine dair bilgi toplanması ve bu doğrultuda bir komisyon kurulması kararlaştırılmıştır: “Avrupa’da birinci ve ikinci derecede olan sıbyan mekteplerinin usul-i talimiyesine dair mahallerinden alınan malumat üstüne burada bir komisyon teşkiliyle usul-i tedrisiye hakkında müzakerat icrası kararlaştırılmış...” (Bkz. Ek-Görsel 18). “Komisyonun riyaseti... müsteşarı... havale olunduğu misillü... daire-i nezarete azanın içtimayla komisyonun akdi mukarrer bulunmuş...”³⁶ (Bkz. Ek-Görsel 18). Diğer bir belge, bu sürecin tek seferlik bir girişim olmadığını, bürokratik süreklilik içinde tekrarlandığını teyit etmektedir: “Avrupa’da birinci ve ikinci derecede olan sıbyan mekteplerinin usul-i talimiyesine dair mahallerinden alınan malumat üstüne... komisyonun akdi mukarrer bulunmuş olduğundan...”³⁷ (Bkz. Ek-Görsel 19). Bu adım, sıbyan mektepleri ile ilgili atılan adımların iç dinamiklerle birlikte uluslararası pedagojik referanslarla beslenen bir öğrenme süreci olarak kurgulandığını göstermektedir.

Darümuallimin’i Sıbyan Nizamnamesi ve Getirdiği Yenilikler

Darümuallimin-i Sıbyan’a ilişkin nizamname (Bkz. Ek-2; Görsel 20-21), sıbyan mektepleri reformunun önceki aşamalarında dağınık hâlde görülen uygulama, hedef ve tartışmaları tek bir normatif metin altında toplayarak reformu kurumsal bir bütünlüğe kavuşturmuştur. Bu yönüyle nizamname, yalnızca bir iç düzenleme metni değil; sıbyan mekteplerinin geleceğini belirleyen kapsamlı bir öğretmen yetiştirme rejiminin hukuki ve pedagojik manifestosu niteliğindedir. İlk maddelerden itibaren nizamname, Darümuallimin-i Sıbyan’ın kuruluş amacını açık ve işlevsel biçimde tanımlamaktadır. Vilayet merkezlerinde bu kurumların açılması, yeni tip öğretmen yetiştirmeyi ve hâlihazırda görev yapan muallimlerin eksikliklerini gidermeyi de hedeflemektedir. Böylece öğretmenlik, durağan bir statü olmanın ötesine geçerek sürekli geliştirilmesi gereken bir meslek alanı olarak kurgulanmıştır.

Nizamname, öğretmen yetiştirme sürecini belirli bir idari ve mali çerçeveye de oturtmaktadır. Muallim, muavin ve bevaptan [*hizmetli*] oluşan asgari personel yapısı; maaşların ve diğer giderlerin maarif sandıklarından karşılanması; görev, yetki ve atama süreçlerinin açık biçimde tanımlanması, Darümuallimin-i Sıbyan’ı kişilere bağlı bir girişim olmaktan çıkarıp kurumsal bir kamu kurumu hâline getirmiştir. Özellikle muallimlerin Maarif Nezareti tarafından, muavin ve bevapların ise vilayet eliyle atanması, çok veçheli ama hiyerarşik bir idari düzenin tesis edildiğini göstermektedir. Pedagojik açıdan bakıldığında, nizamname öğretmen yetiştirme programını son derece dikkat çekici bir biçimde yapılandırmaktadır. İki yıllık tahsil süresi içinde okutulacak dersler listesi, sıbyan mekteplerine

³⁵ “Söz konusu okulda bazı camların, perdelerin ve döşeme yüzeylerinin yenilenmesine acil ve güçlü bir ihtiyaç olduğu görülmüştür.”

³⁶ “Avrupa’daki birinci ve ikinci derecedeki sıbyan mekteplerinin öğretim yöntemlerine ilişkin bulundukları yerlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, burada bir komisyon kurulmasına ve öğretim usulleri üzerine müzakereler yapılmasına karar verilmiştir.”

³⁷ “Avrupa’daki birinci ve ikinci derecedeki sıbyan mekteplerinin öğretim yöntemlerine ilişkin yerlerinden temin edilen bilgiler doğrultusunda, bir komisyonun toplanmasının kararlaştırıldığı...”

yönelik reformun entelektüel ufkunu açıkça yansıtmaktadır. Akaid ve ahlak dersleri korunmakla birlikte, Lisan-ı Osmanî, hesap, coğrafya, tarih, hendese, usul-i tedrisiye ve hatta mümkün olduğu ölçüde tabiat bilgisi gibi derslerin programa dâhil edilmesi, öğretmenliğin çok disiplinli ve modern bir meslek olarak yeniden tanımlandığını göstermektedir.

Nizamname, öğretmen adaylarının kabulünde de son derece ayrıntılı ve rasyonel ölçütler getirmektedir. Yaş sınırları, fiziksel yeterlilik, temel dinî ve dilsel bilgi, imtihanla kabul ve kimliklendirme süreçleri, öğretmenliğin rastlantısal ya da yerel teamüllere dayalı bir faaliyet olmaktan çıkarıldığını göstermektedir. Özellikle “muvazzaf” ve “mülazım” ayrımı, öğretmen yetiştirme sürecinde kademeli ve esnek bir insan kaynağı politikası benimsendiğini göstermektedir. Muvazzaf talebeye maaş verilmesi ve karşılığında altı yıl hizmet yükümlülüğü getirilmesi ise, devletin öğretmen yetiştirmeyi bilinçli bir yatırım-geri dönüş ilişkisi içinde ele aldığına kanıt olabilir.

Talebe ve öğretmen davranışlarına ilişkin ayrıntılı düzenlemeler, nizamnameyi aynı zamanda bir pedagojik disiplin ve okul kültürü metni hâline getirmektedir. Ders süreleri, günlük okul saatleri, teneffüs düzeni, hitap ve disiplin dili, öğrenciler arası ilişkiler ve ahlaki davranışlara dair hükümler, modern anlamda “okul” kavramının sıbyan düzeyinde kurumsallaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle cezadan ziyade uyarı, ıslah ve meclis denetimini öngören yaklaşım, pedagojik olgunlaşmanın önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nizamnamenin en dikkat çekici yeniliklerinden biri, Darümuallimin-i Sıbyan’a bağlı numune sıbyan mekteplerinin [uygulama okulu, staj yeri] öngörülmesidir. Bu düzenleme, öğretmen adaylarının teorik bilginin yanında uygulamalı öğretim deneyimiyle mezun olmalarını amaçlamaktadır. Ücret ve istihdam hükümleri ise öğretmenliğin toplumsal ve ekonomik statüsünü yükseltmeyi hedefleyen bilinçli bir tercihi yansıtmaktadır. Mezun muallimlere görev yerlerine göre değişen ama görece yüksek ücretlerin öngörülmesi; bu ücretlerin vakıf, yerel kaynak veya halk katkısıyla karşılanabilmesi, öğretmenliğin yalnızca merkezî bütçeye bağlı olmayan karma bir finansman modeli içinde ele alındığını göstermektedir. Aynı zamanda görevi reddeden ya da eğitimi yarıda bırakanlardan maaşların geri alınması, kamusal kaynakların disiplinli kullanımına verilen önemi ortaya koymaktadır. Ayrıca defter sistemi, jurnal [*günlük tutma*] uygulamaları, yıllık imtihanlar ve tatil düzenlemeleri, Darümuallimin-i Sıbyan’ın modern bürokratik kayıt ve denetim mekanizmalarıyla donatıldığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada incelenen arşiv belgeleri, Darümuallimin-i Sıbyan’ın kuruluşunun, pedagojik bir tercihten ziyade Osmanlı eğitim sisteminde tespit edilen yapısal bir işlevsizlik ve eşitsizlik problemine verilen kurumsal bir yanıt olarak kurgulandığını göstermektedir. Reform söylemi, sıbyan mekteplerinin mevcut durumunu ayrıntılı biçimde betimleyerek başlamış; özellikle rüştiyeye devam edemeyen çocukların eğitsel ve toplumsal konumları reform gerekçesinin merkezine yerleştirilmiştir. Belgelerde, sıbyan mekteplerinde verilen eğitimin esasen dinî içerikle sınırlı kaldığı, rüştiyeye geçebilen az sayıdaki öğrencinin bilgi alanını kısmen genişletebildiği, ancak önemli bir öğrenci grubunun erken yaşta çalışma hayatına yönelerek temel okuryazarlık ve hesap becerilerinden dahi mahrum kaldığı belirtilmektedir. Bu durum, eğitimin toplumsal eşitleyici işlevini yerine getiremediğini ve sıbyan mekteplerinin mevcut hâliyle sosyal farklılaşmayı yeniden üreten bir eşik konumuna geldiğini ortaya koymaktadır. Bu yapısal eşitsizlik, yalnızca pedagojik yetersizliklerle değil, aynı zamanda geç

Osmanlı döneminde yoğunlaşan siyasal ve toplumsal dönüşümlerle de yakından ilişkilidir. Evered'in (2012) altını çizdiği üzere, Osmanlı topraklarında Batılı güçlerin de etkisiyle güçlenen etno-milliyetçi hareketler, devletin reform girişimlerini sekteye uğratmış; bu durum, eğitim politikalarının istikrarlı ve kapsayıcı bir çerçevede uygulanmasını zorlaştırmıştır.

Reformun gerekçelendirmesinde dikkat çekici bir diğer unsur, sorunun ağırlık merkezinin bilinçli biçimde sıbyan mekteplerine yöneltilmesidir. Mevcut sıbyan muallimlerinin yeni öngörülen dersleri verecek yeterlikten yoksun olduğu, imtihan yoluyla yapılan ayıklamanın ise kalıcı bir çözüm üretmediği kabul edilmiştir. Çiydem'in (2023) ortaya koyduğu üzere, öğretmen yetiştirme alanında geliştirilen politikalar yalnızca öğretim açığını kapatmaya değil, aynı zamanda öğretmenliğin belirli giriş ölçütlerine, meslekî formasyona ve tanımlı yetkinliklere sahip bir meslek hâline getirilmesine odaklanmıştır. Darülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluşu da bu bağlamda, sıbyan mekteplerine özgü pedagojik ihtiyaçları karşılayacak, meslekî kimliği ve statüsü belirgin yeni bir öğretmen tipinin yetiştirilmesine yönelik kurumsal bir adım olarak değerlendirilmelidir. Arşiv belgelerinin işaret ettiği müfredat dönüşümü, Tanzimat sonrası devletin eğitim alanını kamusal düzenin ve idari kapasitenin bir bileşeni olarak yeniden kurma yönelimiyle uyumludur. Nitekim Şûrâ-yı Devlet ve Meclis-i Maarif düzeyinde geliştirilen eleştiri, rüştiyeye gidemeyen çocukların "*muamele-i tahririye ve hesabiyye*"yi icra edememesini sistemsal bir sorun olarak formüle ederek, alt kademedeki müfredatın genişlemesini sosyal ve ekonomik rasyonaliteyle temellendirmektedir. Bu modernleşmenin ve dönüşümün hukukî ve kurumsal zemini ise 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile daha görünür hâle gelmiştir (Karabekmez, 2017).

Darülmualimin-i Sıbyan'a ait nizamname, öğretimin kademelenmesi, programların standardizasyonu ve taşrada uygulanabilir bir eğitim düzeninin kurulması bakımından modern maarif rejiminin ana çerçevelerinden biridir. Tıpkı Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin meydana getirdiği gibi, Osmanlı eğitim sisteminde okulların tanımlanması, derecelendirilmesi ve belirli bir hiyerarşi içinde yeniden düzenlenmesi, eğitim alanında kurumsal bir birlik ve standartlaşma yaratmayı hedeflemiştir. Bu düzenleme, geleneksel eğitim kurumlarının bilinçli biçimde sistem dışı bırakılmasıyla, laik ve modern bir eğitim anlayışının devlet politikası hâline geldiğini göstermektedir (Çağır ve Türk, 2017). Aynı zamanda kızların eğitimi, öğretmenlik mesleğinin profesyonel ölçütlere bağlanması ve Usûl-i Cedîd'in yaygınlaştırılması gibi yenilikler, eğitimi yalnızca okuryazarlıkla sınırlı bir faaliyet olmaktan çıkararak pedagojik, toplumsal ve siyasal işlevleri olan bütüncül bir kamusal alan olarak yeniden tanımlamıştır (Çağır ve Türk, 2017).

Tanzimat sonrası merkezîleşen maarif yönetimi, öğretmenliği giderek tanımlı yeterlikler (dil-yazı, hesap, yöntem) üzerinden meslekleştirmeye yönelmiş; bu hat, 1848'de rüşdiyeler için açılan Darülmuallimîn'den itibaren güçlenmiş ve sıbyan kademesi için ayrı bir model arayışına dönüşmüştür. Somel de (2019) geç dönem Osmanlı eğitim dönüşümünde benzer biçimde, öğretmenlik mesleğinin modernleşmesi; müfredat, disiplin rejimi ve bürokratik denetimle birlikte ilerleyen bir süreç olarak ele almaktadır. Ayrıca "*tenkihat*" (mali kısıntı) ile öğretmen okulunun işlevsizleşmesi riskinin açıkça yazılması, reformların yalnız pedagojik tasarımla değil, mali sürdürülebilirlikle ayakta kaldığını gösteren anlamlı ve önemli bir bulgudur. Burada ücret tartışması, kişisel bir pazarlığın ötesinde; "usûl-i cedîd"i taşıyacak nitelikli insan kaynağının sistemde tutulmasının politika koşulu olarak kurulmaktadır. 19. Yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıkan gelişmeler Osmanlı Devleti açısından iç ve dış borçlanmanın hızlandığı, askerî ve idarî harcamaların bütçe üzerindeki baskısının arttığı ve bu nedenle mali disiplin arayışlarının sertleştiği kritik bir eşik olarak değerlendirilebilir (Yılmaz, 2013).

Darülmualimin-i Sıbyan'ın müstakil nizamnamesinin de okulun yönetsel tarafıyla ilgili önemli düzenlemeler getirdiği aşîkârdır. Nizamnameyi “dağınık uygulamaları tek metinde toplama” açısından belirleyici kılan, üç düzeyi aynı anda düzenlemesidir: (i) idari yapı ve denetim (vilayet maarif meclisi gözetimi; muallim-muavin-bevvap kadrosu), (ii) mali rejim (maarif sandıkları, maaş skalaları, masraflar), (iii) pedagojik rejim (iki yıllık öğretim süresi; ders çizelgesi, usûl-i tedrisiye; yoklama/jurnal; terfi ve ihraç, numune mektebiyle uygulama). Bu yönüyle nizamname, öğretmen yetiştirmeyi “niyet” olmaktan çıkarıp ölçülebilir bir süreç yönetimine dönüştürmek istemiştir. Ayrıca bu nizamname, öğretmenliği hem meslekî yatırım hem de kamu hizmeti yükümlülüğü olarak kurgulamıştır. Muvazzaf talebeye maaş verilmesi karşılığında hizmet taahhüdü; başarısızlık/terk hâllerinde maaş iadesi; mezuniyet sonrası tayin/ücret düzeni; kayıt-defter sistemi vb. modern bürokratik eğitim yönetiminin bileşenleridir.

Sonuç olarak, bu araştırma Darülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluşunun pedagojik bir tercihten ziyade Tanzimat sonrası Osmanlı eğitim sisteminde tespit edilen yapısal işlevsizlik ve eşitsizliklere verilen zorunlu bir kurumsal yanıt olduğunu ortaya koymaktadır. Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerinin mevcut hâliyle rüştiyeye devam edemeyen çocuklar açısından toplumsal ve ekonomik dezavantajları yeniden üreten bir eşik işlevi gördüğünü; bu nedenle alt kademenin güçlendirilmesinin tüm maarif sisteminin verimliliği açısından stratejik bir zorunluluk olarak kurgulandığını göstermektedir. Müfredatın genişletilmesi ve usûl-i cedîd kısmının öne çıkarılması, dinî içeriği dışlamadan öğretimi kamusal yarar ve idari işlerlik kriterleriyle rasyonelleştirme çabasını yansıtırken, nizamname bu dönüşümü idari, mali ve pedagojik boyutlarıyla kurumsallaştırmıştır.

Bu bulgular, Osmanlı eğitim modernleşmesini yalnızca üst kademelerde (rüştiye ve idadi) gerçekleşen bir dönüşüm olarak ele alan literatüre eleştirel bir katkı sunmaktadır. Çalışma, modernleşmenin tabana yayılan boyutunu ilköğretim ve öğretmen yetiştirme ekseninde görünür kılarak, merkezîleşme ve meslekleşme süreçlerinin alt eğitim kademelerinde nasıl kurumsallaştığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle Darülmualimin-i Sıbyan, Weberyen anlamda rasyonel-bürokratik devlet örgütlenmesinin eğitim alanındaki somut tezahürlerinden biri olarak okunabilir; öğretmenlik ise belirli giriş ölçütleri, standartlaştırılmış müfredat ve denetim mekanizmalarıyla tanımlanan bir uzmanlık alanına dönüşmektedir. Dolayısıyla araştırma, Darülmualimin-i Sıbyan'ı yalnızca tarihsel bir kurum olarak değil; bilgi üretimi, pedagojik otorite ve kamusal denetimin yeniden örgütlendiği bir eşik olarak değerlendirmektedir.

Bununla birlikte tenkihat uygulamaları, 1860'lar-1870'lerin siyasal-ekonomik baskıları altında eğitim reformlarının mali sürdürülebilirliğe ne derece bağımlı olduğunu göstererek, Darülmualimin-i Sıbyan'ı Osmanlı maarif modernleşmesinin hem imkânlarını hem de sınırlarını görünür kılan tarihsel bir örnek hâline getirmektedir. Öğretmen yetiştirme reformlarının yalnızca müfredat ve pedagojik tasarımla değil, sürdürülebilir bir mali çerçeveye birlikte planlanması gerekmektedir. Darülmualimin-i Sıbyan deneyimi, öğretmen yetiştirme ile devletin siyasal-ekonomik kapasitesi arasındaki ilişkiyi incelemek açısından verimli bir tarihsel örnek sunmaktadır. Benzer biçimde, farklı vilayetlerde reformların nasıl uygulandığını ve yerel koşulların süreci nasıl dönüştürdüğünü ele alan karşılaştırmalı arşiv çalışmaları yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar: Arşiv belgelerinin taranması, deşifresi, düzenlenmesi, kodlanması, genel kontrol (%50).

İkinci yazar: Literatür taraması, yöntem, bulguların yazımı, tartışma, genel kontrol (%50).

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında bir çatışma bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alkan, M.Ö. (2004). İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e modernleşme ve uluslaşma sürecinde eğitim. (Ed. Kemal Karpat) *Osmanlı Geçmiş Günümüz Türkiye'si* içinde, ss. 73-142. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Berkes, N. (2019). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Beşirli, M. (1999). Osmanlı'da modernleşme ve aydınlar. *Dini Araştırmalar*, 2(5), 131-158.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cevherli, K. (2022). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e eğitim: kurumlar, tartışmalar, gelişmeler*. Ankara: Eski Yeni Yayınları.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM Yayınları.
- Cüçük, E., Bay, E. ve Doğan, A. (2017). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci giriş şartları ile usullerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi (nizamnâme ve talimatnâmelere göre). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 136-161. <https://doi.org/10.21547/jss.281640>
- Çağır, M. ve Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 37-50.
- Çiydem, E. (2018). Tanzimat dönemi eğitim ıslahatının aynası: maarif-i umumiye nizamnamesine dair mazbata (esbab-ı mûcibe layihası). *Turkish History Education Journal*, 7(2), 509-531. <https://doi.org/10.17497/tuhed.461153>
- Çiydem, E. (2023). Policies and practices for the professionalization of the teaching profession in the late Ottoman Empire (1839-1920). *Paedagogica Historica*, 59(5), 904-921. <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1983620>
- Davison, R. (2020). Osmanlı Türkiye'sinde Batılı eğitim. (Ed. Halil İnalçık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu) *Tanzimat: değişim sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* içinde, ss. 665-682. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Değirmenci, H. (2019). *Arşiv belgeleri ışığında İstanbul sur dışındaki sıbyan mektepleri (Rumeli Yakası)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dölen, E. (2010). *Osmanlı döneminde Darülfünun 1863-1922: Türkiye üniversite tarihi 1*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dursun, D. (1992). Bürokrasi teorisi ve yönetim. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 37-38, 133-149. <https://izlik.org/JA93AY64FR>
- Evered, E.Ö. (2012). *Empire and education under the Ottomans*. London: I.B. Tauris Publications.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun: Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslam devlet ve eğitim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gençoğlu, M. (2014). Sultan II. Abdülhamid'in yurt dışı eğitim politikası. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 33-73.
- Gençoğlu, M. (2020). Osmanlı Devleti'nde yurtdışı eğitimin öncüleri (1830-1839). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tarih Dergisi*, 3(2), 6-22. <https://doi.org/10.47437/esogutd.823957>
- Gündüz, M. (2015a). *Eğitimci yönüyle Ahmet Cevdet Paşa*. İstanbul: DoğuBatı Yayınları.
- Gündüz, M. (2015b). *Osmanlı eğitim mirası: klasik ve modern dönem üzerine makaleler*. İstanbul: DoğuBatı Yayınları.
- Gündüz, M. (2016). *Maariftten eğitime: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim düşüncesinde dönüşüm*. İstanbul: DoğuBatı Yayınları.
- Güven, İ. (2021). Osmanlı Devleti'nde modern eğitiminin düşünsel ve bürokratik temelleri: mülkiye sınıfının eğitiminden halkın eğitimine geçiş. *OTAM*, 50, 113-132.
- İhsanoğlu, E. (2021). *Fenler evi Darülfünun: Müslüman dünyasının ilk modern üniversitesi*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Kafadar, O. (2016). *Türk eğitim düşüncesinde Batılılaşma*. İstanbul: Vadi Yayıncılık.

- Karabekmez, M. (2017). A case study of women instructors and their education in the reign of Abdulhamid II. *Paedagogica Historica*, 53(1-2), 71-79. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1243137>
- Karabulut, M. (2016). Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyılda değişim süreci, sosyal ve kültürel durum. *Mecmua*, 2, 49-65.
- Karal, E. Z. (1983). *Osmanlı tarihi, C. VII* (3.Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Keklik, E. (2020). İkinci Meşrutiyet döneminde eğitim sorunu ve Osmanlı aydınları. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 6(4), 1487-1517. <https://doi.org/10.21551/jhf.816360>.
- Kılıç, C.E. (2023). Osmanlı klasik dönemi'nde sıbyan mektepleri. (Ed. Yunus Emre Tansü) *Tarih alanında seçme yazılar-VI* içinde, ss. 173-186. Gaziantep: Özgür Yayınları.
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Maarif Ansiklopedisi (2022). *Dârülmualimin*. Erişim: <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/darulmuallimin>
- Ortaylı, İ. (2003). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öztürk, C. (1993). *Dârülmualimin*. İslam Ansiklopedisi, C.8, ss. 551-552.
- Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye eğitim tarihi (11-20. yüzyıllar)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Somel, S.A. (2015). 1869 tarihli Maârif-i Umûmiyye Nizâm-nâmesi, esbab-ı mucibe layihası ve ideolojik temelleri. (Ed. Kemal Kahraman ve İlona Baytar) *Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823-1861)* içinde, ss. 136-167. Kültür-Medeniyet Serisi (12). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- Somel, S.A. (2019). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şimşek, H. (2015). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (Darülmelîyat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.
- Taşer, S. (2019). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Udy, S. H. (1959). "Bureaucracy" and "Rationality" in Weber's organization theory: an empirical study. *American Sociological Review*, 24(6), 791-795. <https://doi.org/10.2307/2088566>
- Ünal, U. ve Birbudak, T.S. (2013). *İstanbul Dârülmualimini (1848-1924)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yanardağ, A. (2022). İkinci meşrutiyet döneminde Adana Darülmualimin-i İbtidaisi 1908-1918. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 67-92. <https://doi.org/10.32321/cutad.1086363>
- Yılmaz, F. (2013). *Osmanlı borçları tarihi (Duyun-u Umumiye)*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yılmaz, S. (2023). XVI. yüzyılda Osmanlı Yönetim zihniyetine diyalektik yaklaşım. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 987-1024. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1242668>

Extended Abstract

Introduction

In the nineteenth century, the Ottoman Empire underwent profound transformations not only in political and administrative structures but also in the organization, purpose, and governance of education (Evered, 2012; Karabulut, 2016; Tekeli & İlkin, 1999). Following the Tanzimat reforms, education increasingly came to be defined as a public responsibility closely tied to state capacity, social order, and administrative rationality (Alkan, 2004; Davison, 2020). Within this context, primary education (sıbyan schools), which had traditionally focused on religious instruction and moral formation, became a central site of criticism. Archival records reveal that sıbyan schools were increasingly perceived as pedagogically inadequate, socially unequal, and incapable of equipping children particularly those who could not proceed to rüştiye schools with basic literacy, numeracy, and practical skills required for participation in economic and administrative life. This structural problem redirected reform attention toward the lower levels of the education system. Rather than viewing primary education as a peripheral stage, Ottoman policymakers framed it as the foundation of the entire educational hierarchy (Çağır & Türk, 2017). The perceived failure of sıbyan schools was directly linked to the lack of qualified teachers capable of implementing the emerging *usûl-i cedîd* (new teaching methods). Attempts to reform the system through examinations and selective dismissal of existing teachers were deemed ineffective, leading to the conclusion that a new generation of professionally trained primary school teachers was required. Within this framework, the establishment of the *Dârülmualimin-i Sıbyan* emerged not as a pedagogical preference but as an institutional necessity (Yanardağ, 2022). This study examines the establishment process and regulation of the *Dârülmualimin-i Sıbyan* through Ottoman State Archive documents. It argues that the institution represented a decisive shift in redefining primary education, teacher professionalism, and the role of the state in shaping pedagogical knowledge.

Method

The study adopts a qualitative research design based on document analysis (Creswell, 2017). Primary data consist of official archival documents produced by the Ministry of Education (Maarif Nezareti), the Council of Education (Meclis-i Maarif), and the Council of State (Şûrâ-yı Devlet). These documents include memoranda, official correspondence, decrees, reports, and the regulation (nizamname) governing the *Dârülmualimin-i Sıbyan*. All archival materials were fully transcribed, resulting in approximately 21 pages of text. The data were analyzed using thematic analysis, following an iterative process of close reading, open coding, and theme development. Recurrent expressions, problem definitions, and policy rationales found across different documents were grouped under shared thematic categories while preserving their historical and administrative context. This approach enabled the identification of underlying patterns in reform discourse, particularly regarding curriculum reform, teacher qualifications, professionalization, and fiscal constraints.

Findings

The analysis yielded several interrelated findings. First, archival documents consistently frame the reform of sıbyan schools as a compulsory public intervention aimed at addressing structural dysfunction rather than isolated pedagogical shortcomings. Primary

education was redefined as the stage where mebâdî-i ilmiyye (basic scientific and practical knowledge) should be acquired, especially for children unable to continue to higher levels of schooling. Second, the documents highlight a fundamental shift in curriculum orientation. While religious instruction remained important, it was no longer considered sufficient. Subjects such as writing, arithmetic, Turkish language, ethics, and introductory geography were incorporated to ensure functional literacy and social utility. This curricular expansion reflects a pragmatic form of secularization grounded in administrative and economic rationality rather than strict separation of religion and education. Third, teacher qualification emerged as the central bottleneck of reform. Existing sıbyan teachers were widely described as incapable of delivering the new curriculum. Examination-based elimination strategies failed due to the absence of a qualified replacement pool. Consequently, the establishment of the Dârümuallimin-i Sıbyan was justified as the only viable solution to produce teachers trained in both content and teaching methods. Fourth, the findings underscore the significance of salary and fiscal policy in sustaining reform. Archival records explicitly link budget cuts (tenkihat) to the risk of institutional failure, demonstrating that educational reforms were contingent upon financial sustainability. Teacher salaries were framed not as individual benefits but as policy instruments necessary to retain qualified personnel and prevent regression to traditional practices. Finally, the Dârümuallimin-i Sıbyan Regulation consolidated these reforms into a coherent institutional framework by integrating administrative organization, pedagogical structure, financial arrangements, and accountability mechanisms. Teacher training was thus transformed into a measurable, regulated, and state-managed process.

Conclusion and Discussion

This study concludes that the establishment of the Dârümuallimin-i Sıbyan constituted a critical turning point in Ottoman educational reform. It institutionalized a new understanding of primary education, teacher professionalism, and state responsibility by linking pedagogy, administration, and finance within a unified reform logic. The findings demonstrate that educational modernization in the Ottoman context was deeply shaped by structural constraints, particularly fiscal pressures and human resource limitations (Çiydem, 2023). The study is limited to archival documents and does not include perspectives from local actors or classroom practices. Nevertheless, its findings offer important implications for both educational policymakers and historians of education. They highlight the necessity of aligning curriculum reform with teacher training and sustainable financing an insight that remains relevant for contemporary education systems. Future research may expand this analysis through comparative studies or micro-historical investigations of implementation at the local level.

Contribution Rate of the Researchers

The authors contributed equally to this study.

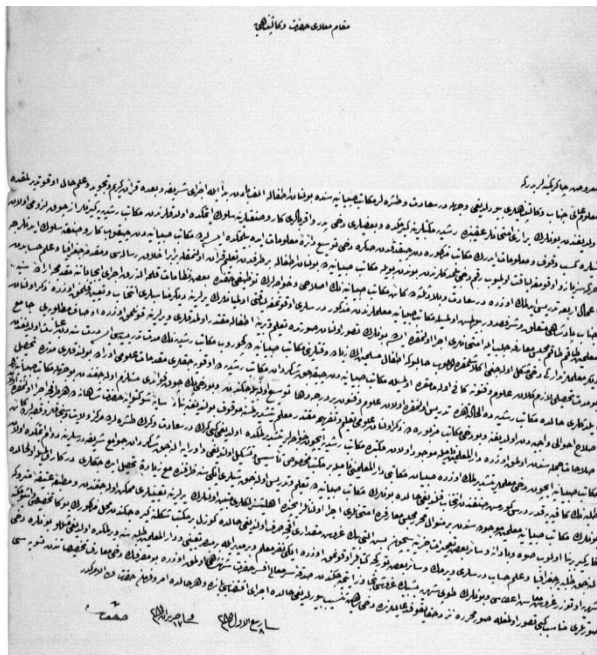
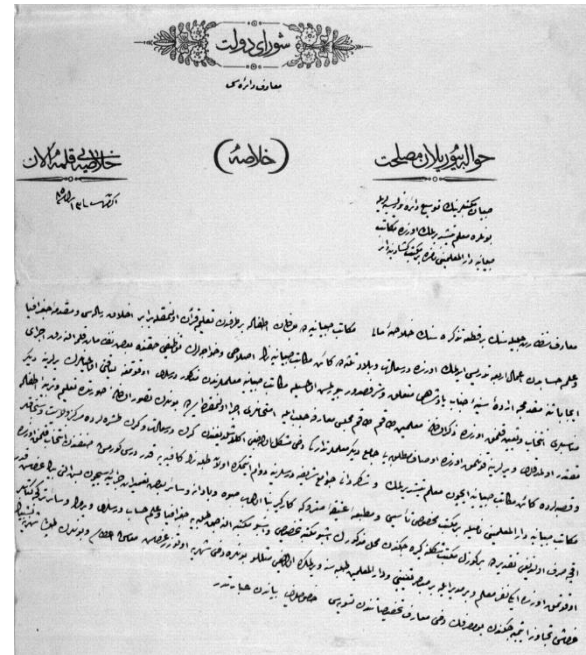
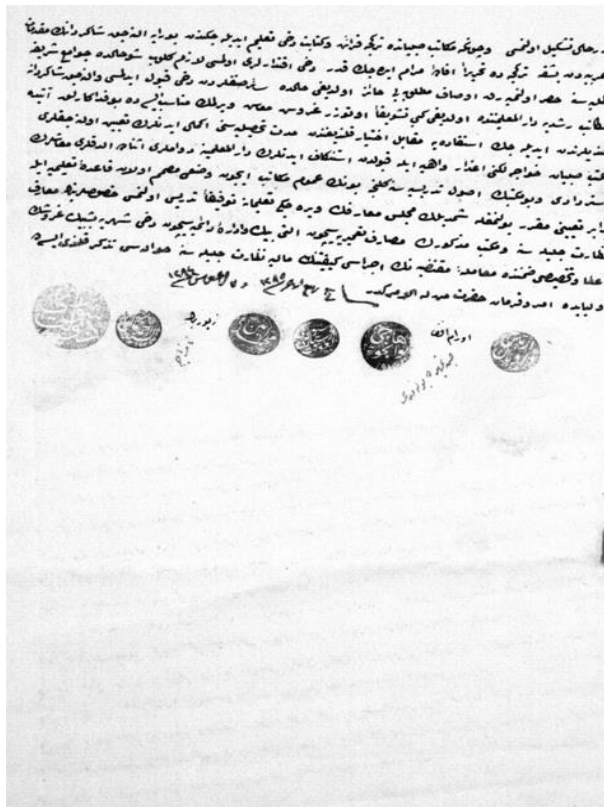
The first author was responsible for the identification, examination, transcription, organization, and coding of archival documents, as well as the overall review of the manuscript (50%).

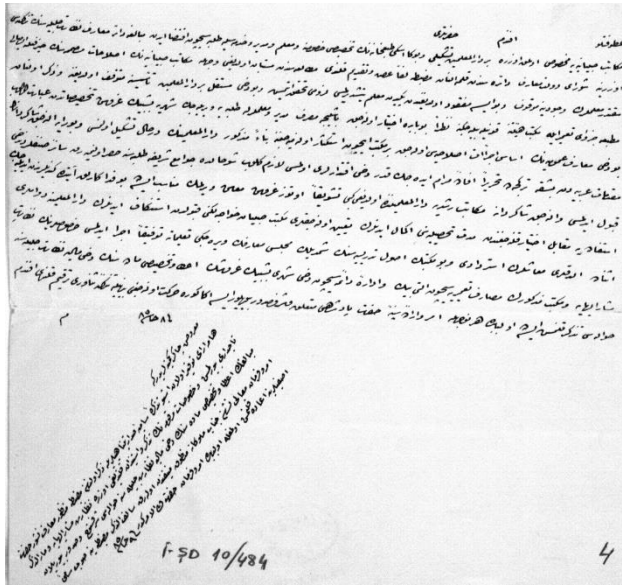
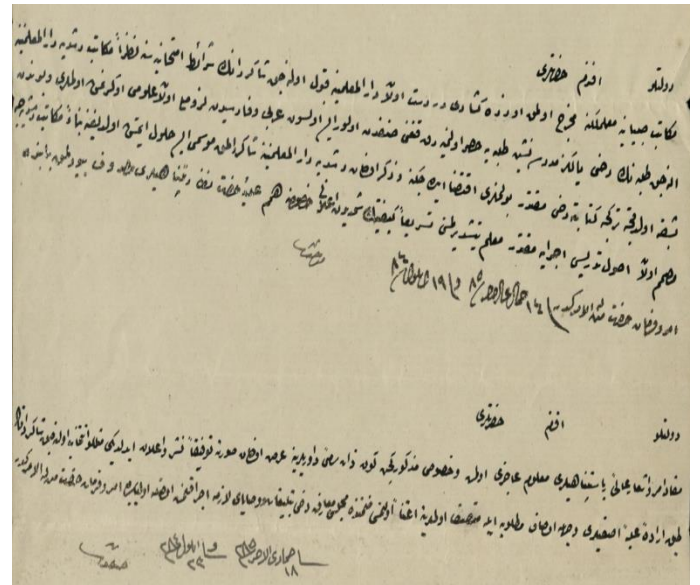
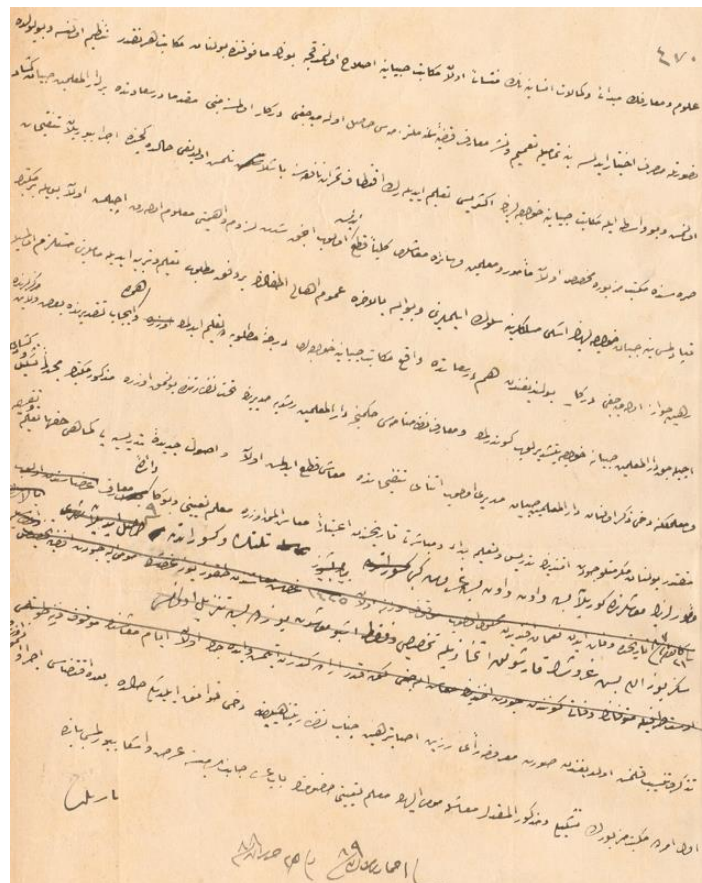
The second author conducted the literature review, prepared the methodology section, wrote the findings and discussion sections, and contributed to the overall review of the manuscript (50%).

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this study.

Ek-1: Arşiv Belgeleri

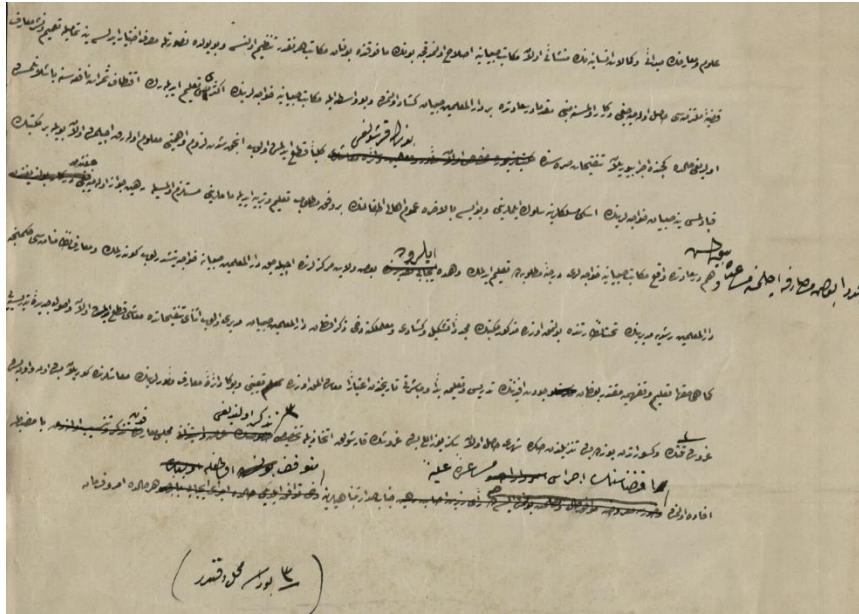
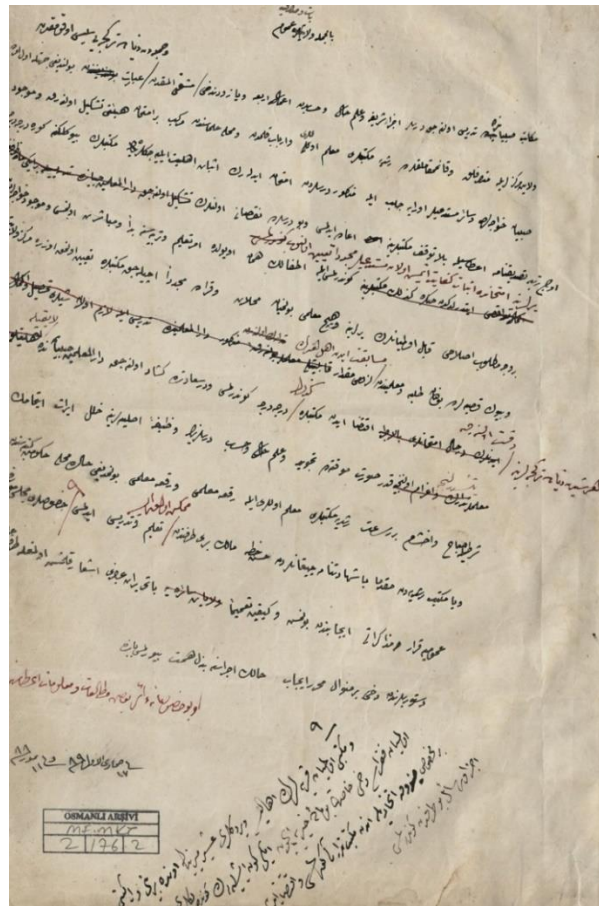
Görsel 1ⁱGörsel 2ⁱⁱGörsel 3ⁱⁱⁱⁱ BOA. İ.ŞD.10.484-2ⁱⁱ BOA. İ.ŞD.10.484-1ⁱⁱⁱ BOA. İ.ŞD.10.484-3

Görsel 4^{iv}Görsel 5^vGörsel 6^{vi}

iv BOA. İ.ŞD.10.484-4

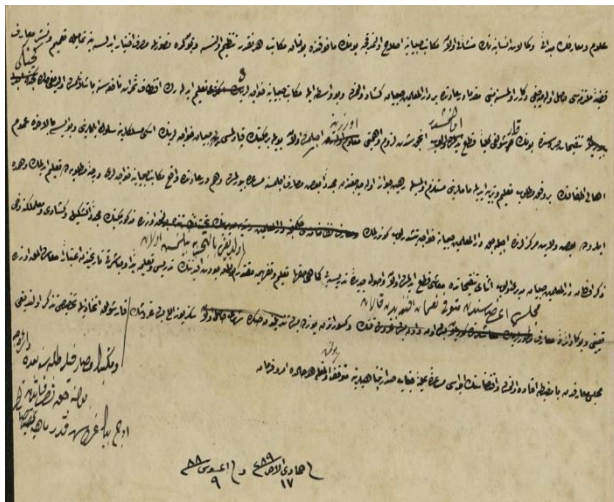
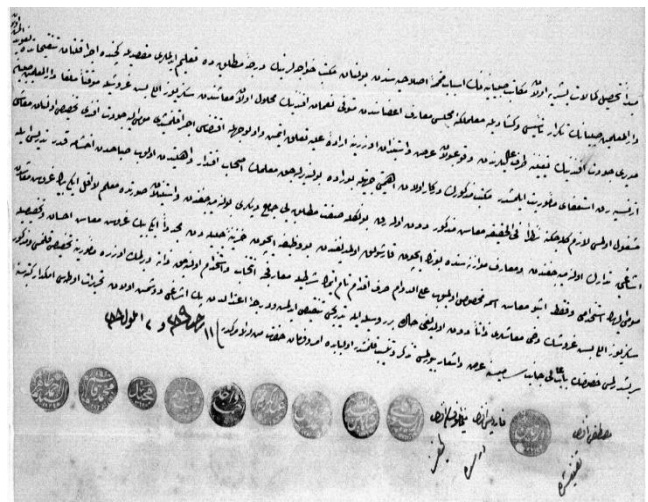
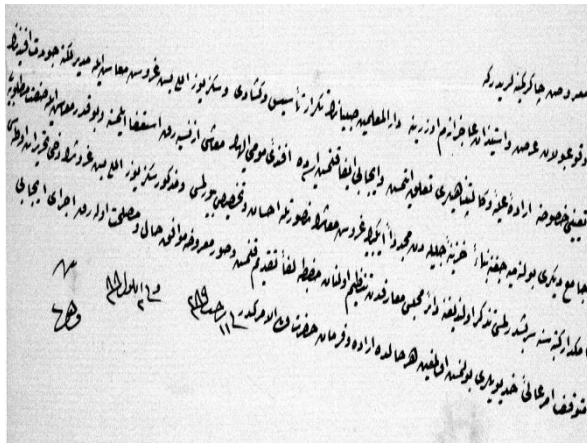
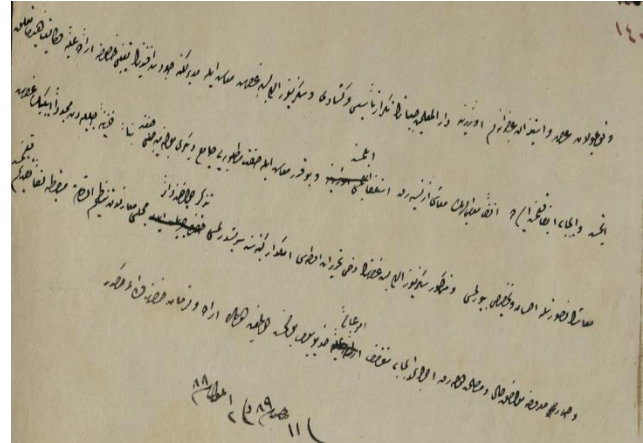
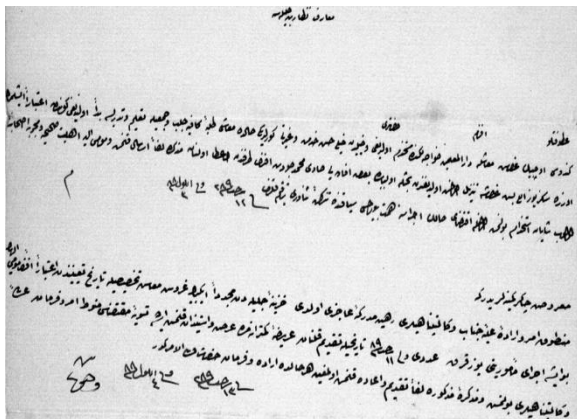
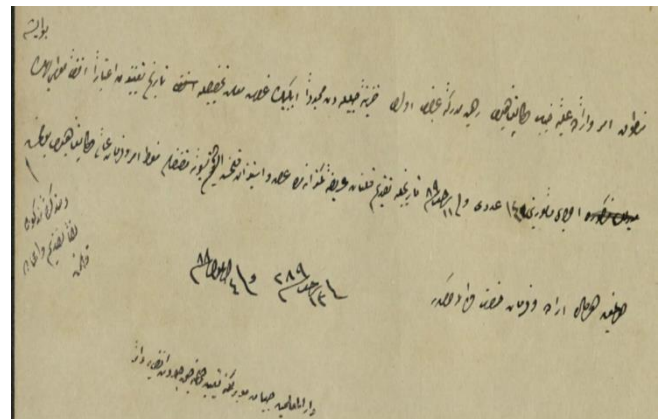
v BOA. ŞD.2389.49

vi BOA. MF.İBT.1.77

Görsel 7^{vii}Görsel 8^{viii}

vii BOA. MF.MKT.2.150

viii BOA. MF.MKT.2.176

Görsel 9^{ix}Görsel 10^xGörsel 11^{xi}Görsel 12^{xii}Görsel 13^{xiii}Görsel 14^{xiv}

ix BOA. MF.MKT.3.171

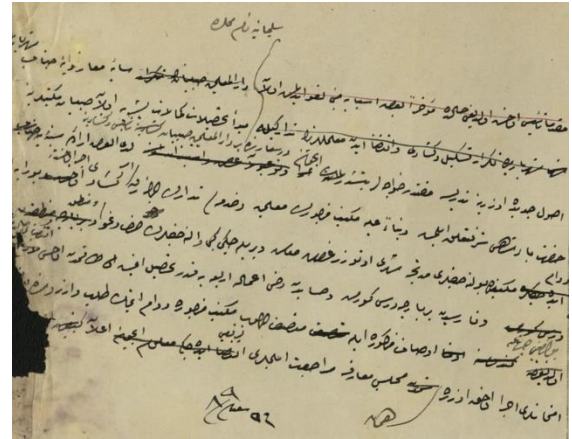
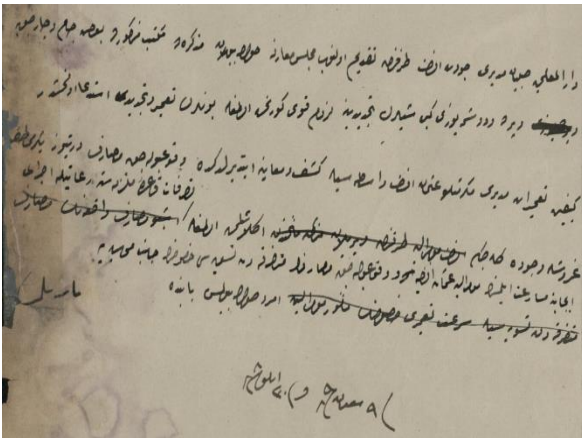
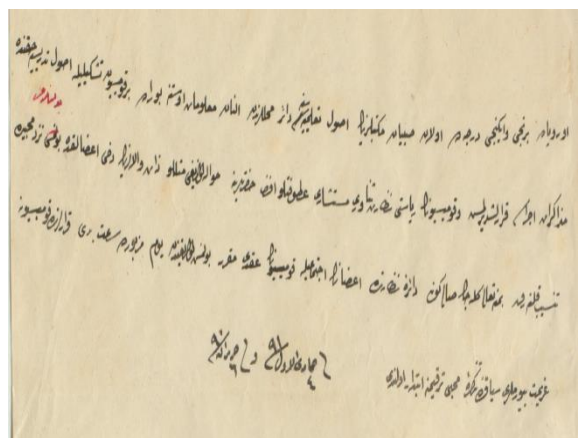
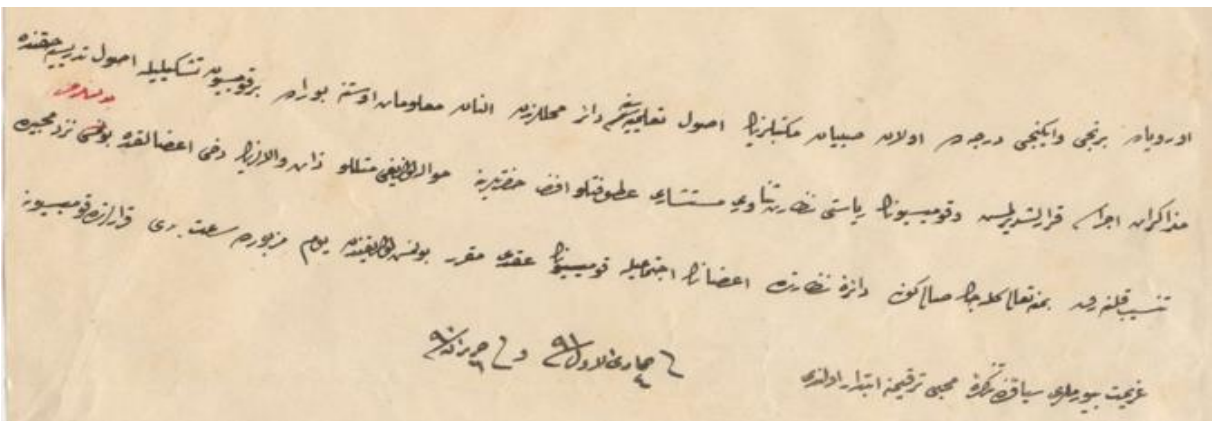
x BOA. İ.DH.657.45710-2

xi BOA. İ.DH.657. 45710-3

xii BOA. MF.MKT.2.145

xiii BOA.İ.DH.657.45710-4

xiv BOA.MF.MKT.5.14

Görsel 15^{xv}Görsel 16^{xvi}Görsel 17^{xvii}Görsel 18^{xviii}Görsel 19^{xix}

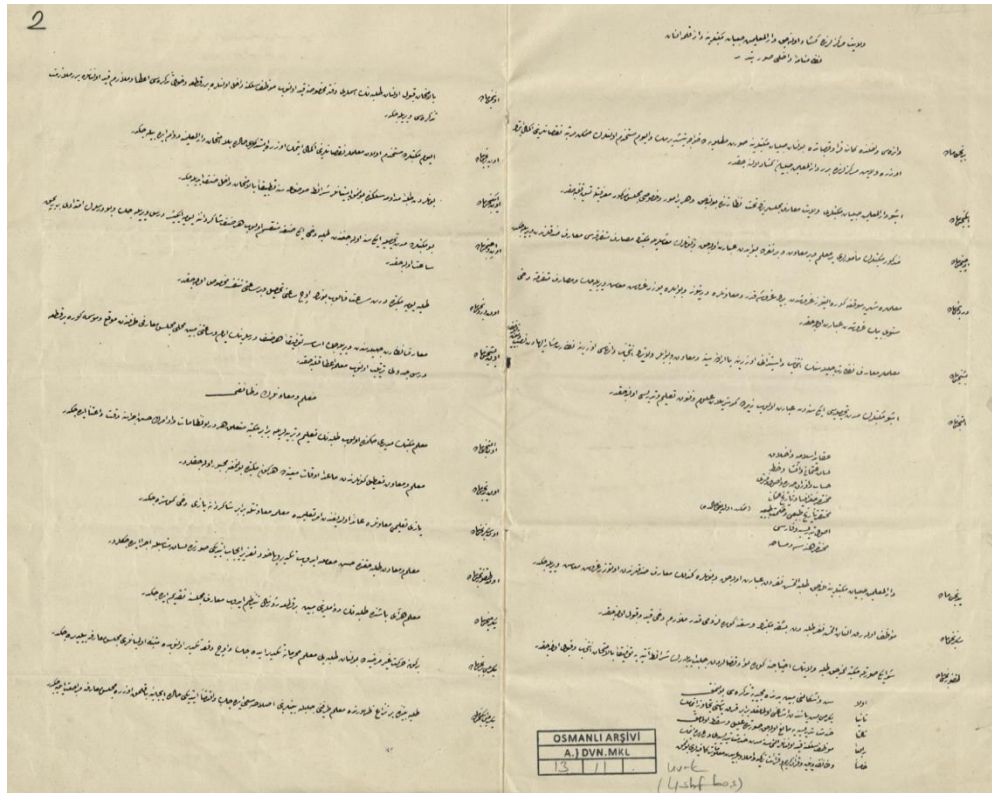
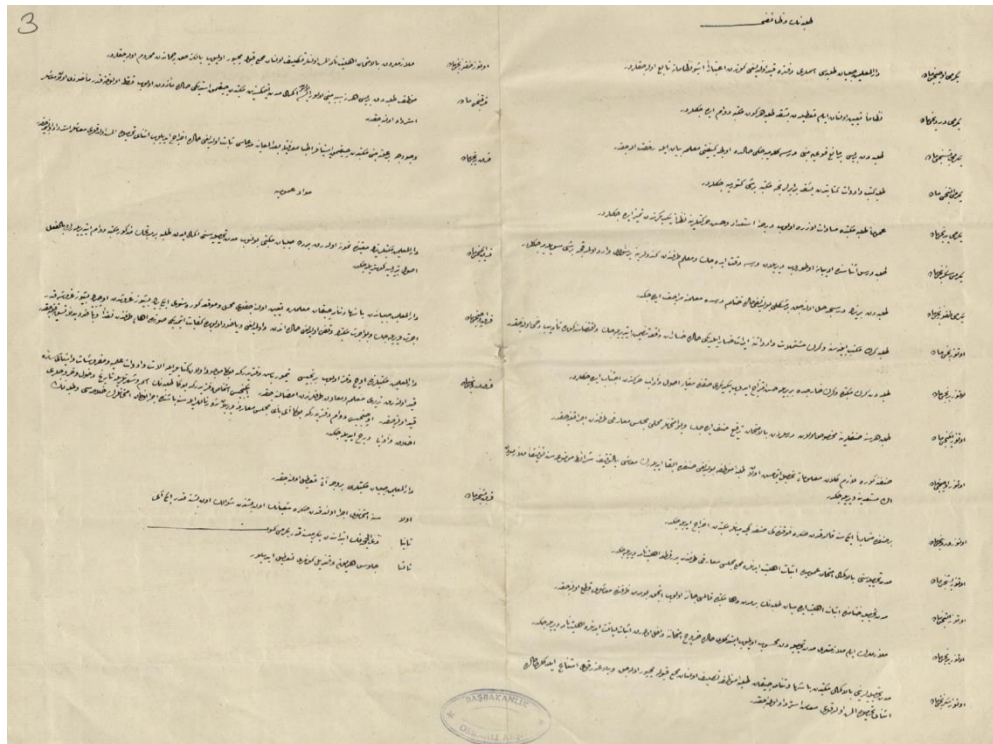
xv BOA.İ.DH.657.45710-5

xvi BOA.MF.MKT.5.14

xvii BOA.MF.MKT.6.19

xviii BOA.MF.İBT.4.25.2-1

xix BOA.MF.İBT.4.25.2-2

Görsel 20^{xx}Görsel 21^{xxi}

xx BOA.A.DVN.MKL.13.11. Darülmualimin'i Sıbyan'ın Nizamnamesi

xxi BOA.A.DVN.MKL.13.11. Darülmualimin'i Sıbyan'ın Nizamnamesi

Ek-2: Darülmualimin'i Sıbyan'ın Nizamnamesi

Vilayet merkezlerinde küşad olunacak darülmualimin-i sıbyan mekteplerine dair kaleme alınan nizamname-i dahili suretidir.

Birinci Madde: Dairesi dahilinde kain kura ve kasabatta bulunan sıbyan mekteplerine suret-i matlubede hoca yetiştirmek ve elyevm müstahdem olanların mümkün mertebe noksanlarını ikmal etmek üzere vilayet merkezlerinde birer darülmualimin-i sıbyan küşad olunacaktır.

İkinci Madde: İş bu darülmualimin-i sıbyan mektepleri vilayet maarif meclislerinin tahtı nezaretinde bulunacak ve her bir umur ve hususu meclis-i mezkûr marifetiyle tesviye kılınacaktır.

Üçüncü Madde: Mezkûr mekteplerin memurları bir muallim ve bir muavin ve bir nefer de bevabdan ibaret olacak ve bunların maaşlarıyla mektebin masarîf-ı müteferrikası maarid sandıklarından verilecektir.

Dördüncü Madde: Muallimlere şehriye mevkiine göre 600 kuruştan 1000 kuruşa kadar ve muavinlere 400 ve bevablara 100 kuruş maaş verilecek ve masarîf-ı müteferrikası dahi senevi bin kuruştan ibaret olacaktır.

Beşinci Madde: Muallimler Maarif Nezareti celilesinin intihab ve istizanı üzerine ba irade-i seniyye ve muavin ve bevablar vilayetin intihab ve inhası üzerine nezaret-i müşarunileyhaden nasb ve tayin kılınacaktır.

Altıncı Madde: İşbu mekteplerin müddet-i tahsiliyesi iki seneden ibaret olup zîrde gösterilen ulum ve fûnun talim ve tedris olunacaktır.

Akaid-i İslamiye ve ahlak

Lisan-ı Osmani ve inşa ve hat

Hesap ve ...cedide ve usul-i defteri

Muhtasar coğrafya ve tarih-i Osmani

Muhtasar tarih-i tabii ve Hikmet-i tabiiyye (Mümkün olduğu halde)

Usul-i tedrisiye ve Farsî

Muhtasar Hendese ve müsaha

Yedinci Madde: Darülmualimini sıbyan mekteplerine alınacak talebe 60 neferden ibaret olacak ve bunlara kezaik maarif sandıklarından 30 ar kuruş maaş verilecektir.

Sekizinci Madde: Muvazzaf olarak alınan 60 nefer talebeden başka mektebin vüs'atine göre lüzumu kadar mülazım dahi kayd ve kabul olunacaktır.

Dokuzuncu Madde: Şu iki suretle mektebe alınacak talebe vilayetin ihtiyacına göre liva ve kazalardan celb edilerek şerait-i atıyyeye tevfiikan bi'l-imtihan intihab ve kabul olunacaktır.

Evvela: Sin ve eşkalini mübeyyin yedinde mecidiye tezkeresi bulunmak

Saniye: 25 yaşından aşağı olmamağla beraber 40 yaşını tecavüz etmemek

Selase: Hizmet-i tedrisiyeye mani' olacak surette alil ve sakat olmamak

Rabia: Muvazzaf silkine kayd olunanlar altı sene müddet-i hizmet-i tedrisiyeyi deruhde etmek

Hamsen: Vezaif-i diniyeyi ve kuran-ı kerim ve kıraat-ı Türki'ye ve imla arabiden malumat-ı kâfiyeleri bulunmak

Onuncu Madde: Bi'l-ımtihan kabul olunan talebenin isimleri defter-i mahsusuna kayd olunup muvazzaf silkine dahil olanlara birer kıta duhul tezkeresi ita ve mülazım kayd olunanlara birer mülazemet tezkeresi verilecektir.

Onbirinci Madde: Elyevm mekteplerde müstahdem olan muallimler noksanlarını ikmal etmek üzere istedikleri halde bila imtihan darulmuallimine devam edilecektir.

Onikinci Madde: Bunlardan talebe-i müdaveme silkinde bulunmak isteyenler şerait-i mevzuasına tatbiken bi'l-ımtihan dahil-i sınıf edilecektir.

Onüçüncü Madde: Bu mekteplerde müddet-i tahsiliye iki sene olacağından talebe dahi iki sınıfa münkasım olup her sınıf şakirdanına yevmiye ikişer ders verilecek ve bu derslerin imtidadı bir buçuk saat olacaktır.

Ondördüncü Madde: Talebe yevmiye mektebde dört saat kalıp bunun üç saati tahsil ve bir saatini teneffüse mahsus olacaktır.

Muallim ve Muavinlerin Vezaifi

Onaltıncı Madde: Muallim mektebin müdürü hükmünde olup talebenin talim ve terbiyeleriyle beraber mektebe müteallık her türlü nizam ve evamirin hüsn-i icrasına dikkat ve itina edecektir.

Onyedinci Madde: Muallim ve muavin tatil günlerinden maada evkat-ı muayyenede her gün mektebde bulunmaya mecbur olacaklardır.

Onsekizinci Madde: Yazı talimi muavinlere aid olduğundan emr-i talimde muallime muavenetle beraber şakirdana yazı dahi gösterecektir.

Ondokuzuncu Madde: Muallim ve muavin talebe hakkında hüsn-i muamele edip tekdir yahud takrir icab ettiği surette lisan-ı münasiple icra edeceklerdir.

Yirminci Madde: Muallim her aybaşıda talebenin devamlarını mübeyyin bir kıta jurnal tanzim edip maarif meclisine takdim edecektir.

Yirmibirinci Madde: Bir güna hareket-i gayri marziyede bulunan talebeyi muallim mahremane tekdir edecek ve üç defa tekdir olunup da mütebeyyin olmayanları Meclis-i Maarife bildirecektir.

Yirmiikinci Madde: Talebe beyrinde bir niza' zuhurunda muallim tarafeyni celile beynlerini ıslaha sa'y edecek ve iktiza ettiği halde icabına bakılmak üzere Meclis-i Maarife müracaat edecektir.

Talebenin Vezaifi

Yirmiüçüncü Madde: Darülmualimin-i sıbyan talebesi isimleri defterde kaydolunduğu günden itibaren işbu nizamata tabi olacaklardır.

Yirmidördüncü Madde: Nizamen tayin olunan eyyam-ı tatilden başka talebe her gün mektebe devam edeceklerdir.

Yirmibeşinci Madde: Talebeden birisi bir mani-i kaviyyeye mebni derse gelemeyeceği halde evvelce keyfiyeti muallime beyan ile ruhsat alacaktır.

Yirmialtıncı Madde: Talebe kitap ve edevat-ı kitabetten başka beraberlerince mektebe bir şey getirmeyeceklerdir.

Yirmiyedinci Madde: Umumen talebe mektebde müsavat üzere olup derece-i istidad ve hüsn-i hareketlerine nazaran yek diğerinden temyiz edeceklerdir.

Yirmisekizinci Madde: Talebe ders esnasında edebane oturup verilen derse dikkat edecek ve muallim tarafından kendilerine bir sual varid olmadıkça bir şey söylemeyeceklerdir.

Yirmidokuzuncu Madde: Talebeden birinin dersince hasıl olunacak bir müşkülü bulunduğu halde hitam-ı derste muallimine miracaat edecektir.

Otuzuncu Madde: Talebe gerek mektep ebniyesine ve gerek müştemilat ve edevatına i'ras-ı hasar eylediği halde haşarat-ı vakıa tazmin ettirilecek ve iktizasına göre te'dib dahi olunacaktır.

Otuzbirinci Madde: Talebeden gerek mektepde ve gerek hariçte birbiriyle hüsn-i imtizaç edip yekdiğeri hakkında mugayir-i usul ve adab hareketten ictinab edeceklerdir.

Otuzikinci Madde: Talebe her sene sınıflarına mahsus olan derslerden bi'l-imtihan terfi-i sınıf edecek ve bu imtihanlar mahalli meclis-i maarif tarafından icra kılınacaktır.

Otuzüçüncü Madde: Sınıfına göre lazım gelen malumatı tahsil etmemiş olan talebe-i muvazzafa bulunduğu sınıfta ibka edilerek maaşı bi't-tevkif şerait-i mevzuasına tevfikân mülazımlardan en müsteidine verilecektir.

Otuzdördüncü Madde: Bir sınıfta mütemadiyen iki sene kaldıktan sonra fevkindeki sınıfa geçemeyenler mektepten ihraç edilecektir.

Otuzbeşinci Madde: Müddet-i tahsiliyesini bila ikmal imtihan-i umumide isbat-ı ehemmiyet edenlere mahalli meclis-i maarif tarafından bir kıta ehliyetname verilecektir.

Otuzaltıncı Madde: Müddet-i tahsiliye hitamında isbat-ı ehliyet edemeyen talebenin bir müddet daha mektebde kalması caiz olup ancak **bu** müddet zarfında maaşları kat' olunacaktır.

Otuzyedinci Madde: Mülazımların eyyam-ı mülazemetleri müddet-i tahsiliyeden mahsup olmayıp ettikleri halde huruç imtihanına dahil olarak isbat-ı liyakat edenlere ehliyetname verilecektir.

Otuzsekizinci Madde: Müddet-i tahsiliyelerini bi'l-ikmal mektepten ba şehadetname çıkan talebe-i muvazzafa teklif olunan mahalli kabule mecbur olacak ve bila özü kavi imtina eyledikleri halde esna-yı tahsilde almış oldukları maaş istirdad olunacaktır.

Otuzdokuzuncu Madde: Mülazımlardan bi'l-imtihan ehliyetname almış olanlar teklif olunan mahalli kabul mecbur olmayıp yalnız hakkı rüçhandan mahrum olacaklardır.

Kırkinci Madde: Muvazzaf talebeden birisi her ne sebebe mebni olursa olsun ikmal-i müddet etmeksizin mektepten çıkmak istediği halde mezun olup fakat o tarihe kadar mahuzu olan maaşlar istirdad olunacaktır.

Kırkbirinci Madde: Vücutça bir ilete mebni mektepten çıkmak isteyenşer etıbba marifetiyle bade'l-muayene müddeası sabit olduğu halde ihraç edilip esnayı tahsilde almış oldukları maaşlar istirdad olunmayacaktır.

Kırkikinci Madde: Darümuallimin mekteplerinin maiyetinde numune olarak birer de sıbyan mektebi bulunup müddet-i tahsiliyesini ikmal eden talebe bir müddetcik mezkûr mektebe devam ettirilerek bi'l-fiil usul-i tedrisiye gösterilecektir.

Kırküçüncü Madde: Darümuallimin-i sıbyandan ba şehadetname çıkan muallimlere tayin olunacakları mahal ve mevkiye göre senevi 2500 kuruştan 3500 kuruşa kadar ücret verilecek ve bu ücret mektebin vakfı olduğu halde ondan ve olmadığı ve yahud olup da kifayet etmediği surette ahali tarafından nakden veyahut bedelen tesviye kılınacaktır.

Kırkdördüncü Madde: Darümuallimin mekteplerinde üç defter olup birincisi demirbaş defterdir ki buna mevcut olan kitaplar ile alat ve edevat-ı ilmiye ve mefruşat ve eşya-yı saire kayd olunarak ziri muallim ve muavin taraflarından imzalanacaktır. İkincisi eşhas defteridir ki buna talebenin isim ve şöhretleriyle tarih-i duhul ve huruçları kayd olunacaktır. Üçüncüsü devam defteridir ki buna ay be ay meclis-i maarife verilen jurnaller ile sene başında icra olunan imtihanların hülasası ve talebenin ahlak ve adabı derç edilecektir.

Kırkbeşinci Madde: Darümuallimin sıbyan mektepleri bervechi ati tatil olunacaktır.

Evvela: Sene imtihanları icra olunduktan sonra şabanın 15'inden şevvalin 15'ine kadar iki ay.

Saniyen: Zilhiccenin ibtidasından yirmisine kadar 20 gün.

Salisen: Cülus-ı Hümayun ve kandil günleri tatil edilir.



Reasons Why Female School Administrators Turnover Their Administrative Positions: A Phenomenological Study

Barış ÇAVUŞ¹, Tahir YILMAZ², Ruhi SARPKAYA³

Date Submitted: 10.10.2025

Date Accepted: 25.03.2026

Type⁴: Research Article

Abstract

This study aims to analyze the reasons for turnover of female school administrators. The study employs a phenomenological study design, which is one of qualitative research approaches. The participants in the study comprise 7 women teachers who meet the criterion of having turned over administration in the last five years and are still working as teachers in public schools. For data collection, a semi-structured interview form was used, and the data were analyzed through content analysis. The findings show that personal, work-related, and external factors are important in turnover. Lack of time for private life and multiple roles in terms of individual reasons, lack of financial assets, excessive workload, gender discrimination, and lack of appreciation among work-related reasons; and pressure groups as external reasons come to the fore. When changes in female administrators who turned over their administrative positions were examined, the subcategories of being able to spend more time on themselves, decreased stress in their personal lives, and developing empathy towards administrators in their professional lives were found. When examining female teachers' opinions on whether they would like to return to administratorship, it was found that they overwhelmingly expressed a desire to become an administrator, but only if they became a school principal. While the reasons for turnover were similar for both male and female administrators, factors such as gender perception, multiple roles, and glass ceiling syndrome were found to be distinguishing factors in women's turnover from administrative positions in education.

Keywords: female school administrators, gender, turnover

Cite: Çavuş, B., Yılmaz, T., & Sarpkaya, R. (2026). Reasons why female school administrators turnover their administrative positions: A phenomenological study. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 383-412. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1801017>



¹ (Corresponding author) Asst. Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Türkiye, baris.cavus@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9922-2994>

² Asst. Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Türkiye, tahiryilmaz@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8340-8375>

³ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Türkiye, rsarpkaya@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5476-0716>

⁴ This research was conducted with Education Research Ethics Committee approval of Aydın Adnan Menderes University, dated 03.06.2024 and numbered 2024/5, with the decision number XXIX.



Kadın Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Görevinden Ayrılma Nedenleri: Bir Olgubilim Çalışması

Barış ÇAVUŞ¹, Tahir YILMAZ², Ruhi SARPKAYA³

Gönderim Tarihi: 10.10.2025

Kabul Tarihi: 25.03.2026

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, kadın okul yöneticilerinin görevden ayrılma nedenlerinin incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını son beş yıl içinde kendi isteğiyle okul yöneticiliği görevinden ayrılmış olmak ve halen bir devlet okulunda öğretmen olarak çalışıyor olmak ölçütünü sağlayan yedi kadın öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerinin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, kadın okul yöneticilerinin görevden ayrılmalarında bireysel, işe ilişkin ve dışsal nedenlerin ön plana çıktığı görülmüştür. Bireysel nedenler açısından özel hayata zaman ayıramama ve çoklu rol çatışması; işe ilişkin nedenler arasında yöneticiliğin maddi getirisinin olmaması, iş yükünün fazla olması, cinsiyet ayrımcılığı ve takdir görememe; dışsal nedenler olarak ise baskı grupları nedenleri ön plana çıkmıştır. Görevden ayrılan kadın yöneticilerin görevden ayrıldıktan sonraki değişimleri incelendiğinde, bireysel yaşama ilişkin kendine daha fazla zaman ayırma ve azalan stres; mesleki yaşama ilişkin ise yöneticilere dönük empati geliştirme alt kategorileri öne çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin tekrar yöneticilik yapmak isteyip istemediklerine dair görüşleri incelendiğinde ise ağırlıklı olarak yöneticilik yapmak istedikleri ancak okul müdürü olma koşulu ile bu isteklerini dile getirdikleri bulunmuştur. Erkek ve kadın tüm yöneticiler açısından görevden ayrılma nedenleri benzerlik gösterse de toplumsal cinsiyet algısı, çoklu rol çatışması, cam tavan sendromu gibi etkenlerin kadınların yöneticilik görevlerinden ayrılmalarında ayırıcı etkenler olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: görevden ayrılma, kadın okul yöneticileri, toplumsal cinsiyet

Atıf: Çavuş, B., Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2026). Kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenleri: Bir olgubilim çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 383-412. <https://doi.org/10.18039/ajes.1801017>

¹ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, baris.cavus@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9922-2994>

² Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, tahiryilmaz@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8340-8375>

³ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, rsarpkaya@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5476-0716>

⁴ Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.06.2024 tarih ve 2024/5 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Toplantısında alınan XXIX nolu karar ile Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Okullarda etkili bir liderliğin önemi her zaman güncelliğini korumaktadır. Bu çerçevede okul yöneticileri, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, öğretmenlere destek olmak ve okulun etkili ve verimli işleyişini sağlamada yaşamsal bir rol oynamaktadır. Okul etkililiği, okul iklimi ve öğrenci başarısı üzerine yapılan çalışmalarda genel anlamda okullardaki olumlu gelişmelerin büyük ölçüde okul liderliğinin niteliğine bağlı olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Norton, 2002). Birer eğitim lideri olarak okul yöneticilerinin öğretim etkinliklerinin yürütülmesini sağlama, okulun bileşenleri ile iletişim kurma (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019; Balcı, 2021), öğretmenlere ve diğer işgörenlere liderlik etme (Balcı, 2021; Winter ve diğerleri, 2001) ve onları güdüleme (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019) gibi pek çok sorumluluğu bulunmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim yönetiminin uygulayıcısı olan okul yöneticisinin, etkili bir eğitim yönetimi için yönetim iş ve işlemlerini planlama ve düzenleme, okulun tüm kaynaklarını ve güçlerini örgütleme ve eşgüdümleme, okulun iş görenleri ile etkili iletişim kurma, okulu belirlenen amaçlarından uzaklaştırmadan etkili çalışmasını sağlayacak eylemleri, işleri ve işlemleri denetleme görevleri vardır (Başaran, 1994). Etkili bir okul yöneticisinin, yukarıda adı geçen görev ve sorumlulukların tamamını veya birçoğunu başarıyla gerçekleştirebiliyor olması beklenmektedir.

Öte yandan, okul yöneticilerinin görevlerinden ayrılmaları, eğitim sistemleri üzerinde önemli etkilere sahip olup, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve okul yönetiminin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Yöneticilerin görevden ayrılması, okul performansında dalgalanmalara, öğrenci başarısında düşüşlere ve öğretmen motivasyonunda azalmaya neden olabilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin görevlerinden ayrılma nedenlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi, eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi ve istikrarın sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının başarısında ve sürdürülebilirliğinde kritik bir rol oynar. Bu nedenle, yöneticilerin sıklıkla değiştirilmesi okulların performansını olumsuz etkileyebilir ve eğitimde istikrarın sağlanmasını zorlaştırabilir (Norton, 2002; Snodgrass Rangel, 2018).

Okul yöneticilerinin görevden ayrılma nedenlerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, iş yükü yoğunluğu, tükenmişlik, iş tatminsizliği, işyeri çatışmaları, yetersiz örgütsel destek gibi nedenler (Mitani, 2018; Shen ve diğerleri, 1999; Yılmaz ve diğerleri, 2012) ön plana çıkmakla birlikte; özellikle kadın ve erkek yöneticilerin ayrılma nedenlerinde toplumsal cinsiyet temelli unsurların olduğu göze çarpmaktadır (Ayrancı ve Gürbüz, 2012; Dreher, 2003; Karadaş ve Tekin Yıldırım, 2025; Tanrısevdi ve diğerleri, 2019). Bu nedenle, özellikle kadın okul yöneticilerinin görevden ayrılma süreçleri ve nedenlerinin ortaya konması yönetimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu açısından önemli görülmektedir. Bu açıdan eldeki çalışma kadın okul yöneticilerinin görevden ayrılma nedenlerinin derinlemesine incelenmesine odaklanmaktadır.

Problem Durumu

Okul yöneticiliğinden ayrılma, müdürlerin veya müdür yardımcılarının mevcut görevlerinden başka pozisyonlara geçişlerini veya eğitim sisteminden tamamen ayrılmalarını ifade eder. Bu kavram, yöneticilerin istifa etmeleri, emekli olmaları, daha düşük pozisyonlara geçmeleri veya tamamen işten ayrılmaları gibi durumları kapsar. Bu bağlamda, Snodgrass Rangel (2018) ve Grissom ve Bartanen (2019), okul yöneticiliğinden ayrılmayı, müdürlerin başka okullara, bölgelere veya pozisyonlara geçişlerini ya da okul sisteminden tamamen ayrılmalarını içeren geniş bir tanım olarak ele alır. Bu geniş tanım içerisinde, yöneticilerin başka

bir okula atanması, okuldan ayrılma niyetleri, emeklilik, merkezi yönetim pozisyonlarına geçiş ve eğitim sisteminden tamamen ayrılma bulunmaktadır. Bartanen ve diğerleri (2019), Branch ve diğerleri (2008) ve Miller (2013) ise okul yöneticiliğinden ayrılmayı, müdürlerin görevlerinden farklı nedenlerle ayrılmaları olarak değerlendirmektedir. Bu nedenler arasında emeklilik, başka bir okula veya bölgeye geçiş, merkezi yönetim pozisyonlarına terfi veya eğitim sisteminden tamamen ayrılma yer alır. Davis ve Anderson (2021) ise, okul yöneticiliğinden ayrılmayı, bir müdürün mevcut görevini bırakarak başka bir pozisyona geçmesi, terfi etmesi veya eğitim sisteminden tamamen ayrılması olarak tanımlar. Davis ve Anderson (2021) çalışmalarında müdür değişim türlerini şöyle sınıflandırmıştır: müdürün ilk görev yaptığı okulda görevini sürdürmeye devam etmesi "Original Campus", aynı bölgedeki başka bir okula geçmesi "Transfer Within", farklı bir bölgede başka bir okula geçmesi "Transfer Across", bölge yönetimi seviyesinde bir pozisyona terfi etmesi "Promotion", okul seviyesinde müdürlük dışı bir pozisyona düşürülmesi "Demotion" ve müdürün eğitim sisteminden tamamen ayrılması "System Exit" olarak ifade edilmiştir. Yukarıda ele alınan tanımlar, okul yöneticilerinin ayrılma süreçlerinin ve nedenlerinin karmaşıklığını ortaya koymakta olup, eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği için bu süreçlerin iyi anlaşılması ve yönetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bu ayrılma süreç ve nedenlerinin özellikle kadın yöneticiler açısından incelenmesi önemli görülmektedir.

Türkiye'de eğitim kurumlarındaki yönetici sayıları açısından cinsiyete dayalı ulaşılabilen en güncel veri 2021 yılında KSGM (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü) tarafından yayımlanan Türkiye'de Kadın başlıklı raporda yer almaktadır. Rapora göre, Türkiye'de 30,757 okul müdürünün 2,937'sinin; 1,506 müdür baş yardımcısının 155'inin ve 53,141 müdür yardımcısının da 13,344'ünün kadın olduğu ifade edilmektedir (KSGM, 2021). Rapordaki verilere oransal olarak bakıldığında okul müdürlerinin %9,5'i; müdür başyardımcılarının %10'u ve müdür yardımcılarının ise %25'i kadındır. Bu durum okul yöneticiliği konusunda kadınların en yüksek temsil oranını müdür yardımcılığında yakaladığını göstermektedir. Kadınların eğitim kurumları açısından yöneticilik pozisyonlarında bu kadar az temsil edilmesi, okul yöneticiliği konusunda yaşanan cinsiyet eşitsizliğinin genel göstergelerinden biri olarak nitelendirilebilir. Öte yandan zaten az olan kadın yöneticilerin görevden ayrılma süreçlerinin üzerinde durulması gerekmektedir. Çünkü bu noktada sadece teknik bilgi, uzmanlık, liderlik gibi beceriler değil; toplumsal cinsiyet, cinsiyet eşitsizliği, çoklu rol çatışması gibi olgular kadınların yöneticilik süreçlerine atanmaları, görevlerini sürdürmeleri ve görevden ayrılmaları üzerinde de önemli bir etki oluşturmaktadır. Öyle ki cam tavan sendromu (Kirişçi ve Can, 2020), toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar (Ghundol ve Muthanna, 2025; Köse ve İnce, 2022), işe ilişkin etkenler (Doyle Fosco ve diğerleri, 2025; Erkol Toptaş, 2023) ve çoklu rol çatışması (Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Bilgin ve diğerleri, 2025) gibi etkenler kadınların yönetsel pozisyonlarda temsili ve görevden ayrılmaları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu anlamda, çalışmanın teorik zemini açısından da kadınların iş yaşamında kariyer basamaklarında yükselmelerinin önündeki görünmeyen engelleri betimleyen cam tavan sendromu (Jackson, 2001) ve iş hayatı ve ev içi sorumluluklar arasında yaşanan çoklu rol çatışması (Dreher, 2023) yaklaşımlarının, kadın yöneticilerin okul yöneticiliğinden ayrılma olgusu üzerinde belirleyici olduğu ifade edilebilir. İlerleyen bölümde genel olarak okul yöneticilerinin görevden ayrılma nedenleri ortaya konacak ve bu nedenlerin kadın yöneticiler açısından durumu irdelenecektir.

Kadın yöneticilerin görevden ayrılma nedenlerine etki eden etkenler

Kişisel Etkenler

Alanyazına göre okul yöneticilerinin görevden ayrılmasının arkasında, birçok farklı ve birbiriyle bağlantılı neden bulunmaktadır. Bu nedenlerin önde gelenlerinden biri kişisel değişkenlerdir. Bu değişkenler ağırlıklı olarak kişinin kendisiyle ilgili olup, yöneticinin görevden ayrılmasında etkili olan nedenler olarak görülmektedir. Bu nedenler arasında yaş (Davis ve Anderson, 2021; Gates ve diğerleri, 2006; Snodgrass Rangel, 2018) önemli bir belirleyen olarak incelenmektedir. Bu kapsamda ağırlıklı olarak bulgular, yaş ilerledikçe emeklilik döneminin yaklaşması üzerinde yoğunlaşırken; genç yöneticilerin ise farklı kariyer fırsatlarına yönelme konusunda daha atak olabildiklerine yönelik bulgular da vardır (Yan, 2019).

Alanyazına göre diğer kişisel ve önemli değişken ise cinsiyettir (Snodgrass Rangel, 2018; Gates ve diğerleri, 2006). Cinsiyet açısından bakıldığında kadın yöneticilerin görevden ayrılma davranışını daha çok gösterdikleri ve bunun da ağırlıklı olarak iş ortamında kadınların karşılaştığı görünen ve/veya görünmeyen engellere dayandığı ifade edilebilir (Doyle Fosco ve diğerleri, 2025; Ghundol, ve Muthanna, 2025; Kirişçi ve Can, 2020). Cinsiyet söz konusu olduğunda kadın yöneticilerin görevden ayrılma durumları üzerindeki en önemli etken, toplumsal cinsiyet algısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda hem tarihsel olarak hem de toplumsal yapı içerisinde kadınlar cinsiyet temelli adaletsizliğe maruz kalmaktadırlar.

Kadın yöneticilerin görevinden ayrılmasında etkili olan kişisel bir diğer önemli faktör de toplumsal yaşamda onlara yüklenen çoklu rollerdir. Bu roller, sadece ev işleri ve yemek yapma gibi rutin sorumlulukları değil; aynı zamanda çocuk, yaşlı veya bakıma muhtaç diğer aile bireylerine bakma gibi öncelikli görevleri de içerir. Toplumda bu işlerin genellikle kadınların sorumluluğu olduğu düşüncesi, yöneticilik görevlerinin yarattığı yoğunlukla birleşince kadınların işten ayrılma kararı almasında önemli bir etken haline gelebilmektedir. Tanrısevdi ve diğerleri (2019) kadınların çoklu role sahip olmalarının iş-yaşam dengesi kurma konusunda zorluklara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Karadaş ve Tekin Yıldırım'ın (2025) çalışmalarında da kadın yöneticilerin işteki sorumlulukları ile evdeki anne, ev kadını gibi rollerin çatıştığını ve bunun da kadın yöneticilerde bir stres kaynağı olduğunu vurgulanmaktadır. Bu bakımdan hem toplumsal cinsiyet algısı hem de yine bu cinsiyet algısı temelinde ortaya çıkan çoklu role sahip olma kadın yöneticilerin iş yaşamında zorluklarla karşılaşmalarına ve nihayetinde yöneticilik görevinden ayrılmalarına neden olabilmektedir.

İşe İlişkin Etkenler

Yöneticilikten ayrılma süreci, yöneticilerin iş doyumu, tükenmişlik düzeyleri, kariyer beklentileri ve yönetim politikalarındaki değişiklikler gibi birçok unsur tarafından şekillenmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2012). Okul yöneticilerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri, yöneticilik görevinden ayrılma kararlarında belirleyici bir rol oynamaktadır (Kaymaz, 2014). İş memnuniyeti düşük olan müdürlerin görevden ayrılma olasılığı daha yüksektir (Grissom ve Bartanen, 2019). İş tatmini ve kişisel hedefler de ayrılma sürecinin önemli değişkenlerindendir (Atış ve Korucuoğlu, 2023). Müdürlerin iş memnuniyeti, iş yükü, destek eksikliği ve işyeri çatışmaları gibi faktörlerden etkilenmektedir (Mitani, 2018). Ayrıca müdürlerin kariyer gelişimi ve daha iyi iş fırsatları peşinde koşma istekleri de görevden ayrılma nedenleri arasında yer alır. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim ve eğitim fırsatlarından yeterince faydalanamaması, kendilerini geliştirme ve kariyerlerinde ilerleme fırsatlarını kısıtlamakta, bu da yöneticilerin mesleki doyumlarını azaltarak görevlerinden ayrılma eğilimini

artırmaktadır (Beştaş Marakçı ve Tösten, 2023). Daha yüksek maaş ve daha yüksek prestijle kırsal bölgelerden daha büyük kentsel bölgelere geçme eğilimi, müdürlerin görevden ayrılma kararlarında etkili olabilir (Yan, 2019). Yine Shen ve diğerleri (1999) çalışmalarında, müdürlerin kişisel tatmin ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları doğrultusunda kariyer değişikliği yaptıkları vurgulanmıştır. Gates ve diğerleri (2006) ve Partlow ve Ridenour'un (2008) çalışmalarında, müdürlerin daha iyi fırsatlar sunan pozisyonlara geçiş yapma eğiliminde oldukları ve bunun görevden ayrılma oranlarını artırdığı belirtilmiştir. Öte yandan kadınlar açısından bakıldığında üst düzey yönetim pozisyonlarına geçmek erkeklere göre daha farklı bir süreç teşkil etmektedir. Öyle ki, iş ortamında yükselmelerde kadınlar erkeklere oranla daha az desteğe sahiptir (Ayrancı ve Gürbüz, 2012). Hatta özellikle daha düşük pozisyonlarda çalışan kadınların yükselmeye cinsiyetin önemli bir engel olduğu yönündeki algısının kadınların üst pozisyonlar için rekabet etme motivasyonlarını azalttığı vurgulanmaktadır (Dreher, 2003).

Ayrıca Türkiye açısından bakıldığında, uygulanan zorunlu yer değiştirme politikaları ve yönetici atama kriterlerindeki sık değişiklikler, yöneticilerin görevlerinden ayrılmalarına yol açan başlıca faktörlerdendir (Mutlusoy, 2019). Yine, yönetici seçim ve atama süreçlerindeki belirsizlikler ve şeffaflık eksiklikleri de yöneticilerin görevlerinden ayrılmalarına neden olmaktadır (Akın, 2009). Benzer şekilde Türkiye bağlamında, okul yöneticiliğinin meslekleşmemesi, sık değişen mevzuatın yarattığı mağduriyetler (Coşkun Demirpolat, 2016; Kaya ve Hoşgörür, 2024) gibi yapısal sorunlar, yöneticilerin görevden ayrılma kararlarını etkileyebilir.

Kadınlar açısından bakıldığında, işe ilişkin etmenler çeşitli yönleri ile genel ayrılma nedenlerinden farklılık gösterebilmektedir. Öyle ki, örgütlerde kadınların çok fazla sorumluluğu olduğu o nedenle yöneticilik işini gerektiği gibi yapamadığı (Barutçugil, 2002); kadınların çoklu role sahip olmaları ve bu nedenle iş ve ev arasında denge kuramadığı (Kumar ve Sundar, 2012) gibi kadınlara yönelik olumsuz algılar bulunmaktadır. Ghundol ve Muthana (2025) bu noktada kadınların yönetsel konumlara gelmeleri önündeki önemli engellerin geleneksel cinsiyet rolleri, sosyal kalıp yargılar ve patriyarkal normlar olduğunu ifade etmektedirler. Yine kritik bir nokta olarak kadınlar iş yaşamında erkeklerin oluşturduğu ağlara girmekte zorlanmaktadır (Jackson, 2001). Tanrısevdi ve diğerleri (2019) çalışmalarında kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan engelleri irdelenmiş ve en çok karşılaşılan cam tavan engelleri olarak ağlara girememe ve örgüt içinde yeterince kabul görmemenin yaşandığı bulunmuştur. Örneğin, erkek öğretmen/yöneticiler okul sonrası zamanlarda bir araya gelerek birbirleri ile sosyalleşme imkanına sahipken, kadın yönetici/öğretmenler iş sonrasında kendilerine yüklenen annelik, ev kadınlığı gibi rolleri gerçekleştirmek durumunda olduğundan bu sosyal ağlardan uzak kalabilmektedirler.

İş Çevreleyen Etkenler

Araştırmalar, işi çevreleyen etkenlerin de yöneticilerin görevden ayrılma kararlarını etkilediğini göstermektedir. Beştaş Marakçı ve Tösten (2023) çalışmalarında iş yükü yoğunluğu ve evrak işlerinin fazlalığının görevden ayrılma sürecinde önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Yüksek iş stresi ve yetersiz mali ve örgütsel destek, müdürlerin görevlerinden ayrılmalarında önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Çalışma koşullarının güçlüğü de müdürlerin istifasına neden olabilir. Mitani (2018) çalışmasında, NCLB (No Child Left Behind) kapsamında hesap verebilirlik baskısının müdürler üzerinde yüksek iş stresi yarattığı ve bu stresin işten ayrılma oranlarını artırdığı bulunmuştur. Yüksek stres seviyeleri, müdürlerin görevlerinden ayrılmalarında belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Grissom ve Bartanen

(2019), yetersiz mali ve örgütsel desteğin müdürlerin görevde kalma veya ayrılma kararlarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Müdürler, gerekli mali ve örgütsel desteği alamadıklarında, işlerini etkili bir şekilde yürütememekte ve bu durum, görevden ayrılma eğilimlerini artırmaktadır. Karadaş ve Tekin Yıldırım (2025) kadın yöneticilerin daha az olmasının nedenlerinden birinin çalışma koşullarının ağırlığı olduğunu ifade etmektedirler. Okul yöneticilerinin iş yükü ve zaman yönetimi sorunları, iş ve özel hayat dengelerini kurmalarını zorlaştırmakta ve bu da yöneticilik görevinden ayrılma eğilimlerini artırmaktadır (Erdem ve Yılmaz, 2021). Ayrıca, okul yöneticilerinin yaptıkları çalışmaların ve gösterdikleri çabaların yeterince takdir edilmediğini düşündüklerinde, mesleki motivasyonları düşmekte ve görevlerinden ayrılma eğilimleri artmaktadır (Sunay, 1997).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazında okul yöneticilerinin görevden ayrılma nedenleri incelendiğinde, çeşitli kişisel ve yapısal faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Yaş, cinsiyet, deneyim, iş memnuniyeti gibi kişisel değişkenlerin yanında (Davis ve Anderson, 2021; Gates ve diğerleri, 2006; Snodgrass Rangel, 2018; Yan, 2019); iş doyumu, tükenmişlik, yönetim politikalarındaki değişiklikler, mesleki gelişim fırsatlarının eksikliği ve örgütsel adalet gibi yapısal faktörler belirleyici olmaktadır (Akın, 2009; Kaymaz, 2014; Mutlusoy, 2019; Yılmaz ve diğerleri, 2012). Kadın yöneticiler açısından bakıldığında ise, toplumsal cinsiyet algısı, çoklu rol çatışması ve cam tavan gibi olgular, kadınların yöneticilikten ayrılmaları üzerinden önemli etkenler olarak görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalara göre, okul yöneticiliğinden kendi isteği ile ayrılmaya karar veren yöneticilerin bu kararının ardında üst ve alt yönetimle çatışmalar yaşama (Kazak, 2021), üst sistemden kaynaklanan bürokratik engeller (Erginer ve Köse, 2012) ve özerklik kaybı (Cerit, 2006), iş yükü (Demirbilek ve Bakioğlu, 2019; Hertling, 2001; Kazak, 2021; Kennedy, 2000; Zeitoun ve Newton, 2002), ailevi etkenler (Erginer ve Köse, 2012; Kazak, 2021; Kennedy, 2000) gibi nedenler olduğu ortaya konulmuştur.

Görüldüğü gibi, yöneticilerin görevden ayrılma nedenleri çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olup, bireysel ve kurumsal faktörlerin birlikte belirleyici etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilikten ayrılmanın bireysel sonuçları kadar eğitim sistemine yönelik sonuçları olduğu da görülmektedir. Bu kapsamda okul performansına olumsuz etki (Gates ve diğerleri, 2006); öğretmen devri ve kayıplarına olumsuz etki ve böylelikle okulun istikrarının bozulması (Branch ve diğerleri, 2008; Partlow ve Ridenour, 2008); nihai olarak okulun temel amaçlarından olan öğrenci başarısının sağlanmasına olumsuz etki (Miller, 2013; Thelin, 2020) gibi çıktılar, yöneticilerin görevden ayrılmalarının geniş bir yaygın etkiye neden olduğunu göstermektedir. Yine örgütsel açıdan bakıldığında da okul yöneticilerinin görevden ayrılması ve okuldaki sürekli yönetici değişikliğinin uyum süreçlerinde sorunlara neden olduğu hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından motivasyon kayıpları ortaya çıkardığı ve okul iklimi üzerinde de olumsuz etki yarattığı görülmektedir (Shen ve diğerleri, 1999).

Bu bağlamda yukarıda tartışılan alanyazın ışığında kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenlerinin incelenmesi hem eğitim politikalarının geliştirilmesi hem de okul yönetiminin sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, kadın yöneticilerin yöneticilik görevinden ayrılma süreçlerinin incelenmesinin hem araştırmacılar hem de politika yapımcılar için yönetici atama ve geliştirme süreçlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve kapsayıcılık açısından önemli katkılar ve bakış açıları sunabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik

görevinden ayrılma nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenleri nelerdir?
2. Kadın okul yöneticileri yöneticilikten ayrıldıktan sonra kariyerinde ve/veya özel hayatında ne gibi değişiklikler yaşamaktadır?
3. Yöneticilikten ayrılan kadın okul yöneticileri yeniden okul yönetici olma konusunda ne düşünmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yapılandırılmıştır. Çalışmada, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenleri ve yaşadıkları deneyimler derinlemesine incelendiğinden, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, bireylerin bir olguya dair deneyimlerinin ortak anlamlarını ve olguya dair bu anlamlandırmaların özünü ortaya çıkarmaya odaklanan bir yaklaşımdır (Godden ve Kutsyuruba, 2023; Lichtman, 2023). Bu desende bireylerin bir olguya dair ne yaşadıkları, onu nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıkları özellikle katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler aracılığı ile derinlemesine inceleme yapılarak olgunun özüne inmek amaçlanmaktadır (Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022). Eldeki çalışma kapsamında okul yöneticiliğinden ayrılma bir olgu olarak ele alınmış ve bu olguyu bizzat deneyimleyen ve görevden ayrılan kadın öğretmenlerin bu olguyu nasıl deneyimledikleri, nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmıştır. Böylelikle yöneticilik görevinden ayrılmış olan yedi kadın öğretmenin görevden ayrılma sürecine dair duygu, düşünce ve algılarının analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu olgubilim çalışması, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve kartopu örnekleme teknikleri birlikte kullanılarak seçilen katılımcılarla gerçekleştirilmiştir (Patton, 2015). Ölçüt örnekleme ile katılımcıların seçiminde iki temel ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler; son beş yıl içinde (2019-2024) kendi isteğiyle okul yöneticiliği görevinden ayrılmış olmak ve halen bir devlet okulunda öğretmen olarak çalışıyor olmak olarak belirlenmiştir. Burada esas olarak alanyazındaki farklı kavramlaştırmalar da göz önünde bulundurulmuş ve Davis ve Anderson'ın (2021) "demotion" kavramsallaştırması esas alınmıştır. Bu kavramsallaştırmaya göre yöneticilikten daha aşağı bir pozisyona geçme esas alınmıştır. Türk eğitim sistemi açısından da yöneticilikten ayrılanların tekrar öğretmenliğe dönüşü standart sayılabilecek bir uygulama olduğundan katılımcıların seçiminde ölçüt olarak yöneticilikten tekrar öğretmenliğe dönen kadın yöneticiler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu ölçütler, katılımcıların yöneticilikten ayrılma deneyimlerini hala taze bir şekilde hatırlamalarını ve ayrılma sonrası süreçteki duygu ve düşüncelerini paylaşabilmelerini sağlamıştır (Creswell ve Poth, 2018). Öte yandan yöneticilik görevinden ayrılmış olan öğretmenlere ulaşabilmek için görüşme yapılan öğretmenlere ayrıca tanıdıklarının olup olmadığı sorularak yeni katılımcılara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan katılımcıların belirlenen ölçütlere uygunluğu doğrultusunda çalışma grubuna alınması sağlanmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubun demografik bilgileri incelendiğinde; yaşlarının 32 ile 43 arasında değiştiği, yöneticilik sürelerinin 1-8 yıl aralığında

olduğu, tamamının müdür yardımcılığı yaptığı, eğitim düzeyi açısından 4'ünün lisans, 3'ünün yüksek lisans mezunu olduğu ve öğretmenlik kıdeminin 10 ile 20 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Katılımcı sayısı, veri doygunluğu ilkesine göre belirlenmiştir (Saunders ve diğerleri, 2018). Bu kapsamda çalışma 7 yöneticilik görevinden ayrılmış kadın öğretmenle yürütülmüştür. Özellikle veri toplama sürecinde katılımcıların söylemlerinde alt problemler açısından benzer kodların tekrar ettiği ve bu kodlardan da benzer temalara ulaşıldığı ve katılımcı görüşmelerinin giderek homojenleştiği görülmüş (birinci alt problemde ayrılma nedenlerinin bireysel, işe ilişkin ve dışsal nedenler temalarını ortaya çıkardığı ve alt kategorilerin benzeştiği; ikinci alt problemde yöneticilik sonrası deneyimlerin bireysel ve mesleğe yönelik değişimler üzerinden tekrar ettiği ve üçüncü alt problemde de yöneticiliğe dönüşün olumlu, olumsuz ve koşullu kabul temaları içerisindeki kategorilerin tekrar ettiği görülmüştür), bu nedenle araştırma 7 katılımcı ile tamamlanmıştır. Çalışmanın bulgularının sunumunda, katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla kod isimler kullanılmış, katılımcıların gerçek bilgileri gizli tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, katılımcıların deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgi toplamaya olanak sağlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden belirlenmiş soruların esnek bir şekilde sorulmasına ve yeni soruların eklenmesine olanak sağlayarak, çalışmanın derinliğini artırmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Görüşme formunun hazırlanması süreci, Creswell ve Poth'un (2018) önerdiği sistematik yaklaşım izlenerek gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenleri üzerine yapılan güncel çalışmalar derinlemesine incelenmiş ve bu inceleme sonucunda bir taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, araştırmanın kuramsal çerçevesini güçlendirmiş ve soruların geçerliliğini artırmıştır (Stake, 2010). Taslak görüşme formu, içerik ve yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla, eğitim yönetimi alanından dört öğretim üyesine gönderilmiştir. Bu adım, Patton'ın (2015) nitel araştırmalarda uzman incelemesi önerisine dayanmaktadır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, soruların açıklığı, araştırma amacına uygunluğu ve potansiyel yanlışlıklar açısından düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreç, soruların katılımcılar tarafından doğru anlaşılmasını ve araştırmanın inanırılığını güvence altına almıştır. Görüşme formu, pilot uygulama için hazır hale getirildikten sonra, asıl çalışma grubuna benzer özelliklere sahip 2 katılımcı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler ışığında, görüşme protokolü ve soruların ifade ediliş biçimleri son kez gözden geçirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Bu zaman diliminin seçilmesindeki amaç, okul yöneticiliğinden ayrılma deneyimlerini yaşayan kadın öğretmenlerin, yeni eğitim öğretim yılına başlarken geçmiş deneyimlerini ve şu anki durumlarını daha net bir şekilde yansıtabilecekleri düşüncesidir. Veri toplama sürecinin güz yarıyılında gerçekleştirilmiş olması, aynı zamanda katılımcıların yeni eğitim öğretim yılının başlangıcında oldukları bir döneme denk gelmiştir. Görüşmeler, araştırmaya katılmaya gönüllü

olan ve araştırma ölçütlerini karşılayan kadın öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşme yöntemi, katılımcıların sözel olmayan iletişim ipuçlarını da yakalayabilmemize olanak tanır (Patton, 2015).

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Miles ve diğerleri, 2014). Olgubilim açısından bu kavram ve ilişkiler katılımcıların deneyimlerinin ve anlamlandırmalarının özüne ulaşma konusunda önemli bir araçtır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu yaklaşım, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenlerinin kendi bağlamları içinde anlamlandırılmasına olanak sağlamıştır.

Analiz süreci, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz aşamalarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, transkript edilen görüşme verileri tekrar tekrar okunarak veriye aşinalık sağlanmıştır. Ardından, Stake'in (2010) önerdiği gibi, açık kodlama yapılarak verinin özüne inilmiştir. Bu aşamada, birbirine benzeyen veriler kavramlaştırılmış ve ön temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, ortaya çıkan kavramlar mantıklı biçimde düzenlenmiş ve alt kategoriler belirlenmiştir (Creswell ve Poth, 2018). Dördüncü aşamada, belirlenen temalar teorik çerçeve ile karşılaştırılmış ve uyumlu hale getirilmiştir. Son olarak, veriyi en iyi açıklayan ana temalar saptanmıştır.

Tüm bu kodlama, tema ve kategorilere ayırma işlemleri NVivo 11 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. NVivo kullanımı, Jackson ve Bazeley'in (2019) vurguladığı gibi, analiz sürecini daha sistematik ve şeffaf hale getirmiş, aynı zamanda verilerin görsel temsillerini oluşturulmasına olanak sağlamıştır. Bu görseller, temaların birbiriyle olan ilişkilerini ve hiyerarşisini daha açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya koymuştur (Miles ve diğerleri, 2014). Veriler bütün olarak araştırma amaçlarına uygun şekilde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın inanırlığını sağlayabilmek için kendi isteği ile yöneticilik görevinden ayrılan kadın öğretmenlerle görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme 25-40 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler, her bir kadın öğretmenden randevu alınarak onların uygun gördüğü yer ve zamanda (görev yaptıkları okul, cafe, iş çıkışı) gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken eğitim yönetimi alanındaki dört alan uzmanlardan görüş alınarak soruların kapsam ve anlaşılabilirliği güçlendirilmiştir. Ayrıca katılımcı seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi benimsenerek en az bir yıl kendi yöneticisi ile çalışmış ve görevi kendi isteğiyle bırakmış kadın öğretmenler ölçüt olarak belirlenmiştir. İnanırlığı pekiştirmek amacıyla görüşme kayıtları ve transkriptler katılımcılara gönderilmiş ve bu sayede katılımcı teyidi sağlanmıştır. Bulguların aktarımında ise doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcı deneyimlerinin özgünlüğünü korumak amaçlanmıştır.

Araştırmanın tüm veri toplama süreci ayrıntılı olarak kaydedilmiş, verilerin transkripsiyonu yapılmış ve denetlenebilir hale getirilmiştir. Kodlama ve analiz süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir, yapılan karşılaştırma sonucunda ortak kodlar ortaya çıkarılmış, uzlaşamayan kodlarda ise tartışmalar sonucunda ortak kodlara varılmıştır. Ayrıca çalışmanın etik güvencesi için gerekli etik kurul izinleri alınmış ve katılımcılardan yazılı onam formları temin edilmiştir. Katılımcıların kimlikleri tüm süreç boyunca

ve metin içerisinde gizli tutulmuştur, isim, okul ve branş vb. demografik bilgiler yerine kod isimler kullanılarak gizlilik sağlanmıştır.

Araştırmacıların rolü açısından, katılımcıların yöneticilikten ayrılma deneyimlerinin özüne odaklanabilmek amacıyla araştırmacılar, bu olguya dair kendi ön kabullerini ve yargılarını paranteze alarak süreci yürütmüşlerdir. Araştırma kapsamında katılımcılarla yüz yüze görüşmelerde güvene dayalı bir yakınlık kurulmasına ve onların deneyimlerine empatik bir pencereden bakılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, bir "dinleyici" konumunda kalarak katılımcıların bu deneyime yükledikleri öznel anlamları keşfetmeyi amaçlamışlardır.

Etik Konular

Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.06.2024 tarih ve 2024/5 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Toplantısında alınan XXIX nolu karar ile Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce, katılımcılara araştırma sürecine dair gerekli bilgilendirmeler yapılmış, araştırmada elde edilen verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı, kişisel bilgilerin araştırmacılar tarafından gizli tutulacağı ve dilediklerinde kendilerine dair verilerin kendileri ile paylaşılacağı ifade edileceği belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenleri nelerdir? Sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

Kadın okul yöneticilerinin yöneticilikten ayrılma nedenleri

Kategori	Alt Kategori
Bireysel nedenler	Özel hayata zaman ayıramama
	Zaman yönetimi problemleri
	Çoklu rol çatışması
İşe İlişkin Nedenler	Maddi getirinin az olması
	İş yükü fazlalığı
	Okul müdürü ile yaşanan problemler
	Maddi kaynak yetersizliği
	Velilerle yaşanan problemler
	Cinsiyet ayrımcılığı
Dışsal Nedenler	Takdir görmeme
	Baskı grupları
	Üst yönetimin etkin çalışmaması

Tablo 1 incelendiğinde okul yöneticiliğinden ayrılan kadın yöneticilerin görevden ayrılma nedenlerine ilişkin kategoriler; bireysel nedenler, işe ilişkin nedenler ve dışsal nedenler olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Bireysel nedenler incelendiğinde özel hayata zaman ayıramama, zaman yönetimi problemleri ve sosyal rollerin fazlalığı alt kategorileri öne çıkmıştır. Bu kapsamda iki katılımcı özel hayatına zaman ayıramadıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Çok yıprandım, yoruldum. Çok severek yapmama rağmen, yani gerçekten yoğun çalışmayı seven birisi olarak işimi çok büyük bir aşkla yapmama rağmen kendimden, ailemden, çocuğumdan çok ödün vermek durumunda kaldım. Sağlığımdan çok ödün vermek durumunda kaldım. Bu yıpranmışlığın ve yorulmuşluğun karşısında devam etmeme kararı aldım.” (Burcu Öğretmen)

“Çok uzun saatler okuldaydık ve esneklik yoktu. Saat sekizde okula gelip çoğu kez altıda okuldan çıktım. Çocuklarım vardı... ve çocuklarım çok küçüktü. Ben çocuklarıma zaman ayıramamaya başladım. Akşam eve gittiğimde de telefonlarım hiç susmadı” (Nalan Öğretmen)

Bir katılımcı bireysel olarak zaman yönetimi sorunları olduğunu ve bu nedenle yöneticilik görevinden ayrıldığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Mükemmeliyetçi biriyim. İşimde de öyleyim, her şey mükemmel olacak, zamanında yapılacaktır. Bu anlamda zaman... yönetemedim birlikte. Hiçbir şeye zamanım kalmadı” (Selin Öğretmen)

Katılımcılar, görevden ayrılma nedenlerine ilişkin olarak çoklu rol yüklendikleri ve bunun ayrılma kararında önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Bu kapsamda katılımcılar görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Erkek olsaydım belki... Evde birtakım sorumluluklarım var. Size yüklenmiş sorumluluklar var. Annelik rolüm var benim, öğretmen rolüm var, kardeş rolüm var, evlat rolüm var. Rollerimi gerçekleştiremiyordum o yüzden...” (Selin Öğretmen)

“Benim evde iki buçuk yaşında ful enerji, beni bekleyen bir çocuğumun olması açıkçası o kadar yordu ki beni. Eve gelmem altıyı buluyordu, yemek yapmam yediyi sekizi buluyordu. Oturup yemekten sonra zaten çocuğun uygusu geliyor ve benim çocukla neredeyse hiç iletişimim olmadı. Anneye en çok ihtiyacı olduğu dönemde babasıyla daha fazla görüştü. Örneğin çocuğun dönüm noktası olabilecek tuvalet eğitimi gibi, ondan sonra biberonu bırakma, emziği bırakma gibi... Her şeyini ben uzaktayken yapmak zorunda kaldık. O yüzden çok zorlandım.” (Fatma Öğretmen)

Katılımcıların yöneticilik görevlerinden ayrılma nedenlerine dair işe ilişkin nedenler incelendiğinde okul yöneticiliğinin maddi getirisinin az olmasının önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir. Yapılan işin maddi karşılığının alınamamasına ilişkin kimi katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“... ona göre de maaşının olması gerektiğini düşünüyorum. Öyle olsaydı en azından bu çektiğim sıkıntılar ile ilgili hani kenara para ayırabiliyorum, çocuğum için bir şeyler alabiliyorum, özel ders aldırabilirim, bir şeyler yapabilirim... Yani bunlar için bir bedel ödüyorum diyebilirdim. Maddi olarak elime hiçbir getirisi olmadı.” (Fatma Öğretmen)

“Yaptığın iş belli değil, her şeyden sen sorumlusun. Hafta sonu kurs var, nöbet var, ek ders az... öğretmen senden çok kazanıyor, idareci asıl sorumluluğu alıyor ama hakkını alamıyor.” (Aslı Öğretmen)

Kadın yöneticilerin görevden ayrılma nedenlerinde işe ilişkin nedenler kapsamında öne çıkan bir diğer neden ise iş yükü fazlalığıdır. Bu durum çoklu iş yapma, pek çok konudan sorumlu olma gibi nedenlerin yanında iş tanımının net olmaması gibi yapısal nedenlerle de ilişkilidir. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bir iş tanımı yok yani. Müdürün işleri şunlardır, o bunlarda sorumludur gibi bir ayrım yok. Bir süre sonra yapabildiğiniz sürece her şey size kalıyor. Bu da çok yorucu... Görevim ne sorusunun cevabı da yok. Ne gelirse yapmak zorundasınız. Müdür de sadece ben istedim olsun kısmında. Ama nasıl olsun kısmı size kalıyor.” (Güneş Öğretmen)

“Çok fazla iş yükü vardı üzerimizde ve adil bir dağılım yoktu. İş yükü de açıkçası beni çok tetiklemişti. Öğrenci, veli, öğretmen... herkes bir sorusu olduğunda müdür yardımcısına gider, bütün sorumluluğu ona yükler. Bu da çok ağırdı bence. Artık nefes alamıyorum, yeter ben ayrılmak istiyorum dedim” (Nalan Öğretmen)

“İş yükü bizde çok fazla. Yani müdür yardımcılığı kısmında merkezde bir okul olmak... Büyük bir okul olmak, mevcudu ve personel sayısı fazla olan bir okul olmak... İş yükümüz gerçekten çok fazla. Evrak işi çok fazla müdür yardımcılarının üzerinde. Böyle olunca da tabii mental yorgunluklar oluşuyor.” (Burcu Öğretmen)

Kadın yöneticilerin görevden ayrılmalarında okul yöneticileri ve velilerle yaşanan problemler ve okuldaki kaynakların yetersizliği de önemli nedenler olarak ifade edilmiştir. Aşağıda konuya ilişkin katılımcı görüşleri sunulmuştur:

“İlk iki yıl birlikte çalıştığım okul müdürü daha dediğim dedik, benim dediğim olacak tarzında biriydi. Açıkçası hiçbir konu hakkında bilgisi de yoktu sadece fikri vardı. Bu bizi çok zorluyordu. Örneğin ders programı hazırlanacak, ders programı hazırlamayı bilmiyor. Biz müdür yardımcıları olarak günlerimizi, gecelerimizi veriyoruz hazırlıyoruz. Sabah okula geldiğimizde neden insanlara boş gün verdiniz? Boş gün vermemelisiniz şeklinde çıkışlar yapmaya başlıyor. Biz günlerce uğraşmışız... Bu sefer böyle bir tepki alınca işe karşı uzaklaşmaya başlıyorsunuz.” (Nalan Öğretmen)

“Biz çok parasız kaldık bu okulda. Çok borçluyduk. Okul kasasında sıfır lira varken bizim binlerce lira borcumuz vardı okul olarak. Dolayısıyla yönetmek de idare etmek de hiç kolay değildi. Bu artık bende stres yükü oluşturdu. Sanki benim şahsi borcummuş gibi artı bir yük oluşturdu.” (Burcu Öğretmen)

Cinsiyet ayrımcılığı yöneticilikten ayrılma nedenleri içerisinde önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Bu kapsamda bir katılımcı görevi süresince okul müdür tarafından cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Çalıştığım kurum çok iyiydi ama kadın olduğum için bana hep temsili görevler verildi. Sayısal, teknik işler erkeklere veriliyordu... Mesela toplantıya giderken ‘sen güzel giyiniyorsun, seni yanımda götüreyim’ dedi. Hani bak ben kadınlarla da çalışıyorum izlenimi vermek... Ya da görev dağılımı yaparken, kadın... cinsiyetçi... hani kadının işte okul sağlığıyla ilgili daha iyi yapar işte okulun temizliği, düzeniyle ilgili mutfak görevleri sana veriyor... Daha sayısal ve daha teknik işleri erkeklere vermek istiyor.” (Bahar Öğretmen)

Görevden ayrılma nedenleri arasında işe ilişkin nedenler çerçevesinde ön plana çıkan bir diğer önemli alt kategori ise takdir görmemesidir. Bu kapsamda yapılan işlerin görmezden gelinmesi, takdir edilmemesi, işe değer verilmemesi gibi görüşler ön plana çıkmıştır. Aşağıda katılımcıların bu konuya ilişkin görüşleri sunulmuştur:

“... Yetişemiyorum. Yetersizim kaygısı vermişti. Ama kimse görmüyor, takdir ediliyorsun. Her şeyi yapıyorsun ama görünmüyorsun.” (Güneş Öğretmen)

“Yaptığın çalışmaların, verdiğin emeğin karşılığının olmadığını görüyorsun. Doktora yapsan da makale yazsan da elli yaşındaki bir adamın önüne geçemiyorsun... Gerçekten ben çok emek verdim. Pazar günü gittim, küçücük arabamla deterjanlar taşıdım, okulu su bastı, süpürdük, sıraları taşıdık... ama o kadar emek veriyorsun sonra bakıyorsun bürokratik tarafın gözünde hiçbir değeri yok.” (Bahar Öğretmen)

Kadın okul yöneticilerinin görevden ayrılmalarında okul dışı değişkenler de önemli bir neden olarak göze çarpmaktadır. Bu kapsamda çeşitli sendikaların, yerel yöneticilerin, siyasilerin okul yöneticilerine ilişkin çeşitli konulardaki baskılarının görevden ayrılma konusunda önemli etkenler olduğu bulunmuştur. Bazı katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Okulun sosyo-ekonomik çevresi yani bizim baskı grubu diye tabir edebileceğimiz bir grup var. Bu genelde böyle sendikalar ya da işte siyasi anlamda baskı uygulayan gruplar... Çok baskı uygulandı yani ben yıllarca burada yıl sonu, dönem sonu, devamsızlıktan kalan öğrencilerden ya da nottan kalan öğrencilerden dolayı siyasi partilerin, sendikaların çok fazla baskı uyguladığını, bizi aradığını gördüm, yaşadım.” (Burcu Öğretmen)

“Bir gün bir siyasi tarafından arandım. Benden bir öğrencinin devamsızlığını silmemi istediler. Ben de dedim ki ‘Ben tüm öğrencilere eşit davranmak zorundayım. Her ay mesela çalışmak zorunda olup okula gelemeyen öğrenci var. Ben o çocuğun devamsızlığını silmeyip gezmiş, keyfiyetten gelmemiş ama siyasi tanıdığı olduğu için bir öğrencinin devamsızlığını silmek etik mi sizce’ diye sordum... Yani kendisi de aslında beni niye aradığını bile bilmiyor. Birileri aramış demiş ki ‘Ara, yaptır’... Muhtemelen aradıklarında da birçok şeyi yaptırabilmişler.” (Nalan Öğretmen)

Araştırmanın ikinci alt problemi olan kadın okul yöneticileri yöneticilikten ayrıldıktan sonra kariyerinde/özel hayatında ne gibi değişiklikler yaşamaktadır? sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2*Kadın okul yöneticilerinin yöneticilikten ayrılma kararı sonrasındaki deneyimleri*

Kategori	Alt Kategori
Bireysel Yaşam İlişkin Deneyimler	Kendine/Sosyal yaşama daha fazla zaman ayırabilme Azalan stres Özgüven artışı
Mesleki Yaşama İlişkin Deneyimler	İdarecileri anlama/Empati Angaryadan kurtulma Öğretmenlikten alınan doyum

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların yöneticilikten ayrılma kararı verdikten sonra yaşadıkları değişiklikler incelendiğinde, yanıtlara bağlı kategoriler bireysel yaşama ilişkin değişimler ve mesleki yaşama ilişkin deneyimler olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bireysel yaşama ilişkin değişimler incelendiğinde öncelikli olarak birinci alt problemde de karşılaşılan yanıtlara paralel olarak daha fazla kendine/sosyal yaşama zaman ayırabilme alt kategorisinde toplanmıştır. Bir katılımcı bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Yöneticiyken 8-5 çalışıyorsun... Öğretmenliğe döndüğümde dersim bittiği an okuldan çıkabiliyorum. Sadece dersin ve öğrencilerin seni bağlıyor” (Aslı Öğretmen)

Bir diğer katılımcı yöneticilik görevinden ayrıldıktan sonra stresinin azaldığını, daha mutlu olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Daha az sorumluluk olunca daha mutlu oldum. Stres bitti, tükenmişlik azaldı. Kendime daha çok vakit ayırabiliyorum” (Güneş Öğretmen)

Benzer şekilde bir başka katılımcı yöneticilikten ayrıldıktan sonra özgüveninin daha da arttığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Ev idare ederken de... Hani o idarecilikte yaptığınız, kullandığınız şeyleri de kullanıyorsunuz evde. O teorik bilgiyi belki de uygulamaya alarak daha özgüvenli oldum ben. Bi özgüven geldi bana. Özel hayatıma da yansıdı. Karar verirken bile neye göre karar vereceğin konusunda...” (Selin Öğretmen)

Görevden ayrılan yöneticilerin mesleki anlamda yaşadıkları değişiklikler incelendiğinde ilgi çekici bir yanıt, idarecilerle kurulan empati olmuştur. Aşağıda konuya ilişkin olarak bir katılımcının verdiği yanıt sunulmuştur:

“Ya öğretmenliğe döndükten sonra işte okul yöneticilerimi daha sağlıklı dinlemeye başladım. Çünkü onların yaşadığı sorunları da biliyordum. Bu bana olumlu yansıdı.” (Burcu Öğretmen)

“Yani şeyi anladım ben... İdarecilerin hangi konumda ve nerede olduğunu daha iyi anladım. Sadece öğretmen gözüyle bakıyordum. İdareci gözüyle de bakmaya başladım. Şimdi iki gözlü oldum ben. Yönetmelikler, okul kuralları, resmi yazışmalar... Onları bilmek de çok önemliymiş öğretmenlikte. Sadece ders anlatıp çıkmak değilmiş. İletişimin ne kadar önemli olduğunu da anladım. Bir idarecinin öğretmen ve öğrenci arasındaki ya da öğretmenle müdür arasındaki köprü olduğunu da daha iyi anladım.” (Selin Öğretmen)

Bir diğer katılımcı ise okul yöneticisiyken yaşadığı deneyimleri ve yaptığı işleri referans göstererek angaryadan kurtulduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Yöneticilikte memurluk gibi hissediyorsun. Evrak işleri, yazışmalar, kurumsal angaryalar... Eğitim ikinci planda kalıyor” (Bahar Öğretmen)

Mesleki anlamda yaşadığı değişimi öğretmenlikten alınan doyumla ilişkilendiren bir diğer katılımcı görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Tekrar derse girmek biraz zorladı ama onun dışında mesleki olarak daha tatmin oldum. Öğrencilerime yoğunlaşabiliyorum” (Aslı Öğretmen)

Araştırmanın son alt problemi olan yöneticilikten ayrılan kadın okul yöneticilerinin yeniden okul yönetici olma konusunda ne düşündüklerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3

Kadın okul yöneticilerinin tekrar okul yöneticisi olmaya dair görüşleri

Kategori	Alt Kategori
Olumlu	Kendini gerçekleştirme arayışı
Olumsuz	Yetki ve sorumluluk istememe
Koşullu Kabul	Müdür yetkisiyle yöneticilik yapma Aile hayatındaki değişimlere bağlı dönüş

Tablo 3 incelendiğinde görevden ayrılan kadın okul yöneticilerinin tekrar yöneticilik görevine dönme konusundaki görüşleri Olumlu, Olumsuz ve Koşullu Kabul olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Bir katılımcı tekrar okul yöneticisi olma konusunda, okul yöneticiliğinin kendini gerçekleştirme çabası olduğu ve bu nedenle okul yöneticiliğine olumlu baktığını aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

“Bir merdiven olarak görüyorum yöneticiliği... çünkü öğretmenlikten çok farklı bir yer. Statü... Hani diyorlar ya herkes statü olarak görüyor... Ben bir de Maslow’da bu kendini gerçekleştirme var ya ben onu hiç yapamamıştım. Ben ataerki bir ailede büyüdüm hep böyle kendimizi beğendirmeye çalıştık. Herhalde kendimi gerçekleştirmek için hayatta yapmak istediklerimin içerisinde... mesleki olarak belki de idarecilik var... çünkü öğretmen olarak başka gidebileceğimiz bir yer yok. Ben kendimi gerçekleştirmek istedim. Ayakta durabildiğim, bir şeyler yapabildiğim bir statüde olmak özgüvenli olmak benim için çok önemli. Özellikle de bir bayan olarak.” (Selin Öğretmen)

Bir diğer katılımcı ise tekrar okul yöneticiliği yapmak istemediğini belirtmiş ve tekrar sorumluluk almak istemediğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Artık müdür yardımcılığı asla yapmak istemem çünkü en demokratik müdür bile sonunda kendi kararını verir... Yönetici olmak başa bela açmak gibi geliyor. Bir iş yapınca altında onlarca başka sorumluluk çıkıyor” (Bahar Öğretmen)

Görevden ayrılan okul yöneticilerinin tekrar yöneticiliğe dönüşü konusundaki sorulara yanıt olarak ağırlıklı ancak belli koşullar değişirse tekrar yöneticiliği düşüneceklerini ifade edenler olmuştur. Bu kapsamda müdür yardımcılığından ayrılan yöneticiler özellikle müdür yetkileri ile ilgili koşulların değişimi halinde okul müdürü olarak yöneticilik yapmak istediklerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Eğer tekrar yapacak olursam, bu sefer okul müdürlüğü olabilir. Çünkü bir şeyleri dönüştürmek, iletişim kurmak ve okulda gerçekten fark yaratmak istiyorum” (Güneş Öğretmen)

Son olarak bir diğer eski yönetici ise tekrar yönetici olma durumunun aile içi koşulları ile ilişkili olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Evet düşünürüm ama neden düşünürüm... Bireysel sebeplerim ortadan kalkarsa. Örneğin çocukları büyür, artık onlar kendi ayakları üzerinde durur... Ama müdür olmayı düşünürüm açıkçası. Çünkü dediğim gibi hani benim bakış açımaya sahip olan Atatürkçü, laik, öğretmeni ezmeyen, öğretmenin yanında olmaya çalışan, herhangi bir baskı karşısında dik durmayı becerebilen idarecilere okullarda çok ihtiyaç var. Eğer ben olmazsam, benim gibi insanlar idareci olmazsa meydan yanlış insanlara kalıyor. Başka yolu yok yani. Sen yanmazsan, ben yanmazsam...” (Nalan Öğretmen)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden kendi istekleriyle ayrılma kararlarında etkili olan bireysel nedenler arasında özel hayata zaman ayıramama, zaman yönetimi problemleri ve çoklu rol çatışmasına ilişkin sorunların öne çıktığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, yöneticilik görevinin gerektirdiği uzun mesai saatleri ve yoğun çalışma temposunun, kadınların kendilerine ve ailelerine yeterli zaman ayıramamalarına yol açtığı ortaya çıkmaktadır (Akın Acuner, 2019; Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Erginer ve Köse, 2012; Erkol Toptaş, 2023; Ghundol ve Muthanna, 2025; Karadaş ve Tekin Yıldırım, 2025; Küçük, 2015; Pavan ve Rometo, 1982). Yöneticilik sadece fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel olarak da sürekli meşgul edici bir iş olduğundan, bu durumun kadınlarda fiziksel ve ruhsal yorgunluk, bıkkınlık ve tükenmişlik hissi yarattığı belirtilmektedir (Küçük, 2015; Kazak, 2022; Köse ve Uzun, 2017). Yine özellikle duygusal emek açısından da yöneticilik mesleğinin iş yükü tükenmişliği getirebilmektedir (Şahin Özcan ve Akın, 2024). Özellikle annelik rolü ve ev içi sorumluluklar, kadınların profesyonel yaşamlarının ötesinde “ikinci bir vardiya” (Hochschild, 1997’den aktaran Yıldız ve diğerleri, 2019) üstlenmelerine neden olmakta, bu da zaman yönetimini neredeyse imkânsız hale getirmektedir (Doyle Fosco ve diğerleri, 2025; Erkol Toptaş, 2023; Ghundol ve Muthanna, 2025; Şentürk, 2015; Woo, 1985). Kadınların eş, anne, ev hanımı ve meslek sahibi olma gibi çoklu rolleri aynı anda yürütmek zorunda kalmaları, yoğun rol çatışmalarına yol açarak “süper kadın sendromu” yaşamalarına da neden olabilmektedir (Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Baykal Narcıkara, 2018; Erkol Toptaş, 2023; Yıldız ve diğerleri, 2019). Öyle ki, iş-aile arasındaki dengeyi kurmada yaşanan güçlükler, kadınların kariyerlerini özel yaşamları birlikte yürütebilmelerini zorlaştırmakta ve yöneticilik pozisyonlarından uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Bilgin ve diğerleri, 2025; Karadaş ve Tekin Yıldırım, 2025; Lange, 1983). Ancak bu

noktada yaşanan güçlüklerin kadınların başarısızlığından ziyade, sosyo-politik etkenlerin bir sonucu olduğu unutulmamalıdır.

Ataerkil toplumsal yapılarda, “kadının asıl işi”nin ev ve çocuk bakımı olduğu yönündeki yerleşik düşünce, kadınların kariyer hedeflerini ikinci plana atmasına zemin hazırlarken, aynı zamanda yöneticilik rolüne yönelik özgüven eksikliği, stres, yorgunluk hissi ve kendine konulan engeller gibi faktörleri de beslemektedir (Akın Acuner, 2019; Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Baykal Narcıkara, 2018; Doyle Fosco ve diğerleri, 2025; Halaçlı, 2018). “Ya yapamazsam” korkusu, kadınların daha denemeden yöneticiliği tercih etmesini engelleyen güçlü bir psikolojik bariyer oluşturmakla birlikte (Demirbilek ve diğerleri, 2023; Karadaş ve Tekin Yıldırım, 2025), kadınların evdeki işlerini aksatmamaları halinde çalışması fikri de aileleri ve toplum tarafından kabul edilen geleneksel bir beklentiyi de yansıtmaktadır (Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Küçük, 2015). Ayrıca, evli kadınların eş desteği alamaması ve ailevi sorumlulukların paylaşımındaki isteksizlik de kadınların özgüven sorunlarını artırabilmektedir (Şahin, 2025). Tüm bu etkenler, kadınların kendi kimliklerini ve potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarını engelleyerek, yöneticilik görevinden çekilmelerine neden olan karmaşık bir bireysel nedenler bütünü oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden kendi istekleriyle ayrılma kararlarında etkili olan işe ilişkin nedenler arasında maddi getirinin az olması, iş yükü fazlalığı, okul müdürü ile yaşanan problemler, maddi kaynak yetersizliği, velilerle yaşanan problemler, cinsiyet ayrımcılığı ve takdir görmeme öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, okul yöneticiliğinin sağladığı maddi getirinin, görevin getirdiği sorumluluk ve zorluklarla orantılı olmadığını (Demirbilek ve diğerleri, 2023; Kazak, 2022; Pavan ve Rometo, 1982) ve işten ayrılma niyetini yordayan önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Richard, 2025). Bununla birlikte, yöneticilik görevinin getirdiği iş yükü fazlalığı da yöneticilerin görevden ayrılma nedenleri arasında sıkça belirtilen bir durumdur. Bürokratik süreçlerin yoğunluğu, gereksiz evrak işleri ve öğretimsel liderlik yerine idari işlere odaklanma gerekliliği gibi etkenler yöneticilerin tükenmişlik yaşamasına yol açmakla birlikte (Erginer ve Köse, 2012; Şentürk, 2015), yöneticilerin asli görevlerinden uzaklaşmasına, strese ve iş tatminlerinin azalmasına neden olmaktadır (Doyle Fosco ve diğerleri, 2025; Richard, 2025). Dahası, maddi kaynak yetersizliği de okul yönetiminde karşılaşılan genel sorunlardan biri olup, okulun fiziksel ve mali ihtiyaçlarını karşılamada yaşanan zorluklar, okula yeterince bütçe ayrılmaması, veli ilgisizliği ve okul aile birliğinin yetersizliği gibi faktörler, okullarda yaşanan maddi sorunların körüklenmesine ve ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanamamasına neden olmaktadır (Erkol Toptaş, 2023; Kazak, 2022). Bu bağlamda aşılamayan mali güçlükler de okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerini bırakmalarında önemli bir etken haline gelmektedir.

Cinsiyet ayrımcılığı, kadın okul yöneticilerinin görevden ayrılma nedenleri arasında göze çarpan en çarpıcı bulgulardan biridir. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar, “yöneticiliğin erkek işi olduğu” algısı ve kadınlara yönelik önyargılar, kadınların yöneticilik pozisyonlarına gelmesini zorlaştırmakta ve bu pozisyonlarda kalmalarını engellemektedir (Akın Acuner, 2019; Bilgin ve diğerleri, 2025; Ghundol ve Muthanna, 2025; Karadaş ve Tekin Yıldırım, 2025; Kılıç ve diğerleri, 2023; Köse ve Uzun, 2017; Pavan ve Rometo, 1982; Şentürk, 2015). Öyle ki, kadın yöneticilerin “hafife alınma”, ve “kabullenilmeme” gibi sorunlarla karşılaşması, “cam tavan sendromu” olarak tanımlanan ve yeterli eğitim ve niteliklere sahip olsalar bile üst yönetim kadrolarına erişimlerini engelleyen görünmez bariyerlerin olması (Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Küçük, 2015; Yıldız, 2018) ve hatta “kraliçe arı sendromu” adı verilen ve hemcinsleri arasında bile kıskançlık veya destek eksikliğiyle karşılaşmaları (Küçük, 2015; Yıldız, 2018), cinsiyet ayrımcılığının çok boyutlu olduğunu göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sürdüren normatif yapılar ve eril hegemonyanın kurum kültürüne yansımaları, kadın yöneticilerin karar alma süreçlerinde etkin olamamalarına ve dışsal baskılarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Toplumun ve örgütlerin kadına biçtiği roller, kadınların yönetim pozisyonlarına yükselmesini engelleyen görünmez bariyerler oluşturmaktadır (Wirth, 2004'ten aktaran Karadaş ve Tekin Yıldırım, 2025; Şentürk, 2015). Kadınların, kariyerlerinde cinsiyet ayrımcılığına dayalı engellerle karşılaşmaları, terfi olanaklarının kısıtlanması ve liderlik yeteneklerinin sorgulanması sıkça görülen durumlardır (Karadaş ve Tekin Yıldırım, 2025; Yılmaz ve diğerleri, 2012). Örgüt kültüründe "erkek egemen bir yapının" var olması, erkek yöneticilerin kendi aralarındaki resmi olmayan ilişkilerle hemcinslerini kayırmasına ve kadınların üst yönetimde yer almalarını zorlaştıran bir engel olarak kabul edilmesine yol açmaktadır (Akın Acuner, 2019; Doyle Fosco ve diğerleri, 2025; Lange, 1983; Şentürk, 2015). Bununla birlikte, kadın yöneticilerin kendilerini sürekli kanıtlama çabası içinde olmaları ve erkek meslektaşlarına göre daha fazla performans sergilemeleri beklentisi de bu durumu pekiştirmektedir (Erginer ve Köse, 2012; Kazak, 2022; Küçük, 2015). Ancak kadınların örgüt içinde yeteri kadar kabul görmemeleri (Tanrısevdi ve diğerleri, 2019) de önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dışsal nedenler arasında ise üst yönetimin etkin çalışmaması ve baskı grupları öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görevden ayrılımlarında çeşitli sendikaların, yerel yöneticilerin, siyasilerin okul yöneticilerine ilişkin çeşitli konulardaki baskılarının görevden ayrılma konusunda önemli etkenler olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre, üst yönetimden yeterli destek alamama, otokratik tutumlar, iletişim eksiklikleri ve liyakatin göz ardı edilmesi gibi unsurlar, yöneticilerin motivasyonunu düşürmekte ve görevlerini bırakmalarına zemin hazırlamaktadır (Demirbilek ve diğerleri, 2023; Doyle Fosco ve diğerleri, 2025; Kazak, 2021). Ayrıca, üst düzey yönetimde erkek egemen bir yapının bulunması ve kadın yöneticilere karşı önyargılı yaklaşımlar da bu sorunları derinleştirmektedir (Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Pavan ve Rometo, 1982; Şentürk, 2015; Yıldız, 2018). Öyle ki, yöneticilik görevinden ayrılanların, görevlerini yaparlarken karşılaştıkları engellere, üst yönetimden gelen desteğin azlığına ve siyasi baskıların yarattığı motivasyon düşüklüğüne vurgu yaptıkları görülmektedir (Erginer ve Köse, 2012; Richard, 2025).

Balyer'in (2017) çalışmasında, yöneticiliğe atama sürecinde siyasi ve sendikal bağlantıların önemli bir rol oynadığı düşüncesi vurgulanmaktadır. Richard ve Alström (2025), okul yöneticilerinin veliler ve diğer yöneticiler gibi farklı bileşenlerin taleplerini dengeleme çabasının, uzun vadede görevden ayrılmaya yol açabilecek bir kırılmaya (fragmentation) neden olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Snodgrass Rangel (2018), yönetici özerklik düzeyinin görevden ayrılma kararları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda özellikle üst yönetim ve okul çevresi ile ilişkilerin niteliği de önemli bir değişken olarak belirtilmiştir. Bu çalışmalar, araştırma bulguları ile değerlendirildiğinde dışsal talepler içerisinde yer alan siyasi ve sendikal baskıların okul yöneticiliğinden ayrılma kararı üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Öyle ki sadece atama süreçlerinin değil, yöneticilik sürecindeki iş ve işlemlerde de siyasi, sendikal baskı görmek yöneticilerin görevden ayrılımlarında ciddi bir etki oluşturmaktadır.

Görevden ayrılan kadın yöneticilerin görevden ayrılımları sonrasında yaşamadaki değişikliklere ilişkin bulgular incelendiğinde öncelikli olarak bireysel değişimler göze çarpmaktadır. Bu kapsamda beklenen bir durum olarak bireysel olarak kendine daha fazla zaman ayırma ve azalan stres başlıkları öne çıkmaktadır. Erginer ve Köse'nin (2012) çalışmasında yöneticilikten ayrılma nedeni olarak kişilerin kendine ve ailelerine zaman ayıramadıkları saptanmıştır. Kazak da (2021) çalışmasında görevden ayrılma nedenleri

arasında iş yükünün ağırlığını ve stresi ifade etmektedir. Bu durum yöneticilik mesleğinin yoğun iş yükünün yanında özellikle kadınlar açısından çoklu rol yüklenmeden kaynaklanmaktadır (Doyle Fosco ve diğerleri, 2025; Erkol Toptaş, 2023; Ghundol ve Muthanna, 2025).

Akman'ın (2016) çalışmasında ise görevden ayrılan okul yöneticilerinin olumlu kazanım olarak iş yüklerinin azalmasını ifade ettikleri belirtilmiştir. Yan'ın (2019) çalışmasında okul müdürlerinin iş yüklerinin haftalık 59 saate kadar yükseldiği ifade edilmektedir. Durum Türkiye'de de benzer görünmektedir. OECD'nin (2022) çalışmasına göre okul yöneticilerinin çalışma saatleri açısından yıllık 1.844 saatle en fazla olduğu ülke Türkiye'dir. Hatta Demirkol ve diğerlerinin (2022) çalışmasında öğretmenlerin okul yöneticisi olmak istememelerinin en önemli nedenlerinden birinin aşırı iş yükü olduğu bulunmuştur. Hansen (2018) ise iş yükü yoğunluğunun yöneticilerin görevlerini istedikleri gibi yapmalarını da engellediğini ifade etmiştir. Öte yandan Demirkol ve diğerlerinin (2024) çalışmasında sorumluluk, görevler gibi yapılması gereken işlerin yöneticiler üzerinde ayrıca bir zihinsel iş yükü oluşturduğu ifade edilmektedir. Güzel ve diğerlerinin (2023) çalışmasında ise yoğun iş yükünün iş-yaşam dengesini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamında görüşülen görevden ayrılmış kadın öğretmenler mesai saatlerinin net olmayışını, çok fazla sorumlulukları olduklarını da ifade etmişlerdir. Yoğun iş yükünün yanında bir de ev içi işlerin, çocuk bakımı gibi işlerin de kadınlara yüklemiş olması bir bakıma onların tükenmişliklerine de neden olabilmektedir. Nitekim O'Connor (2018), iş tatmini ve görevden ayrılma niyeti arasında negatif bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla eldeki araştırma açısından görevden ayrılmak tükenmişliğe neden olan zaman ve yoğun iş temposundan da kurtulma ve bu anlamda stres seviyesinin azalmasına da neden olabilmektedir. Dolayısıyla görevden ayrılmak bu anlamıyla kişinin kendine daha fazla zaman ayırmasına olanak vermektedir.

Araştırmanın ilginç bulgularından bir diğeri ise, görevden ayrılan kadın yöneticilerin artık okul yöneticilerine daha empatiyle yaklaştıklarıdır. Yöneticiliği deneyimlemiş olmak bu konuda yöneticilerle empati kurma duygusunu da ortaya çıkarmıştır. Beştaş Marakçı ve Tösten'in (2023) çalışmasında öğretmenliğe dönen öğretmenlerin idareci beklentilerinin daha fazla farkında oldukları ve onlara daha ılımlı yaklaştıkları bulunmuştur. Yine Kılınç ve diğerlerinin (2017) yöneticilik görevinden öğretmenliğe dönüş sonrasında yaşanan sorunlara dair yaptıkları çalışmada, kimi öğretmenlerin yöneticiliği tecrübe etmelerinin onların öğretmenliğe döndükten sonra işleri yaparken kendilerini yöneticilerin yerine koyduklarına dair bulgular elde edilmiştir.

Yöneticilik görevinden ayrıldıktan sonraki değişimlere dair bir diğer bulgu ise öğretmenliğe dönüşün, öğretmenlik mesleğinden alınan doyumun önemine vurgu yapılmasıdır. Öyle ki, azalan iş yükü, asıl iş olan öğrencilerle daha fazla ilgilenmek gibi noktalar öğretmenlerin doyumunu artırmaktadır. Bu bulgu daha önceki araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin Atış ve Korucuoğlu'nun (2023) ve Beştaş Marakçı ve Tösten'in (2023) çalışmalarında öğretmenliğe dönen yöneticilerin iş tatmin düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu durumun temel nedenlerinden biri, yöneticiliğin bir uzmanlık alanı değil, geçici bir süreç olması olarak düşünülebilir. Kılınç ve diğerlerinin (2017) çalışmasında da bu durum vurgulanmakta ve meslekte aslanan öğretmenlik olduğu için yöneticilik sonrasında öğretmenliğe dönüşün bir getirisi olarak öğretmenlikten alınan doyum beklenen bir durumdur.

Yöneticilik görevini bırakarak öğretmenliğe dönen kadın öğretmenlerin, tekrar yönetici olma konusundaki görüşleri incelendiğinde, çoğunlukla bu rolü koşullu olarak kabul edebilecekleri belirtilmektedir. Bu koşullar arasında ise okul yöneticiliğini müdür olarak

yapabileceklerini ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Konuya ilişkin bu şekilde görüş bildiren katılımcılar müdür yardımcılığı görevinden ayrıldığı için bu durum müdür yardımcılığı yaptıkları süreçteki deneyimleri ile ilgili görünmektedir. Öyle ki ayrılma nedenlerinin ağırlıklı olarak işe ilişkin süreçlerle alakalı olduğu da göz önünde bulundurulursa, özellikle kurucu müdürlük yetkisinin karar verme, inisiyatif alabilme gibi niteliklerinin, yeniden yöneticilik yapma konusunda önemli görüldüğü ifade edilebilir. Alanyazın açısından bakıldığında Dreher'in (2003) kadınların yükselmelerinde cinsiyete dayalı engellerle karşılaşacakları düşüncesiyle rekabet motivasyonlarının azalması da araştırma bulguları açısından yetki ve sorumluluk istememe alt kategorisiyle desteklenmektedir. Bu açıdan önceki bulgularla da paralel olarak takdir görememe, yükselmede engellerle karşılaşma gibi deneyim ve düşünceler kimi katılımcılar açısından yönetici olmayı istememe gibi bir sonuç çıkarmış olabilir.

Erginer ve Köse'nin (2012) çalışmasında öğretmenlerin yönetici olma konusundaki görüşleri arasında yararlı olma tutkusu, yöneticiliğin önemli bir tercih sebebi olarak bulunmuştur. Eldeki çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde özellikle kurucu müdür yetkisinin yöneticiye dönüştürücü uygulamalar konusunda yetki verecek olmasının önemli olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan Martinez ve diğerlerinin (2021) çalışmasında kadın yöneticilerin yöneticilik niteliği açısından daha üstün özellikler gösterdiğini, ancak yönetim kademesinde daha az yer aldıklarını ve bu durumun da kadınların yöneticiliğe yükselmesinde arz temelli engellerin olduğunu işaret etmektedir. Araştırma bulgularından hareketle sadece yönetici olma isteği değil, yönetici atama uygulamalarının da bu süreçte kritik olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda kadın katılımcıların yöneticilikten ayrılma olgusuna dair deneyim ve anlamlandırmaları incelendiğinde, yöneticilikten ayrılmanın sadece bir görev değişikliği değil; temelde toplumsal cinsiyet eşitsizliği deneyiminin bir uzantısı olarak anlamlandırıldığı ve deneyimlendiği görülmektedir. Öyle ki, kadın öğretmenlerin yöneticilik yaptıkları süreçte deneyimledikleri çoklu rol çatışması, erkek egemen çalışma ortamı ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar, okul yöneticiliği görevlerini sürdürmeleri konusunda temel engeller olarak konumlandırılmıştır. Katılımcıların tekrar yöneticilik görevine dönme konusunda istekli oldukları ancak müdür yardımcısı değil okul müdürü olarak yöneticilik yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, konuma da bağlı olarak başarı ve uzmanlıkları sayesinde, okul müdürlüğü görevinde müdür yardımcılığından daha fazla başarı elde edeceklerine ve karşılına çıkan engellerle mücadele edebileceklerine ilişkin inanç geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bir bütün olarak bakıldığında kadın yöneticilerin görevden ayrılma nedenleri bu çalışmada iş yükü, velilerle yaşanan problemler gibi daha genel ve işe dönük nedenlerin yanında özünde toplumsal cinsiyet eşitsizliği temelinde anlamlandırılmıştır.

Eldeki çalışma alanyazına ve uygulamaya birkaç önemli katkı sunmaktadır. Bunlardan ilki, kadın okul yöneticilerinin görevden ayrılma nedenleri arasında özel hayata zaman ayıramama, yöneticiliğin maddi getirisinin az olması, iş yükü fazlalığı, baskı grupları gibi alanyazında da erkek ve kadın tüm yöneticilerde görülen ayrılma nedenleri ile benzeşirken; çoklu role sahip olma, cinsiyet ayrımcılığı gibi kadınlara özgü nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca, özel hayata zaman ayıramama gibi kişisel görünen nedenlerin aynı zamanda çoklu role sahip olma ve toplumsal cinsiyet yargıları ile de ilişkili olduğu düşünüldüğünde, kadınların yöneticilikten ayrılmalarında cinsiyete dayalı etkenlerin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle özellikle çoklu rol çatışması bağlamında iş-yaşam dengesini sağlayabilecek çocuk bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılması önemli görülmektedir. Bu konuda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yerel yönetimlerle işbirliği içerisinde çocuk bakım hizmetlerini yaygınlaştıracak projeler geliştirmesi önerilmektedir.

Çalışmada öne çıkan bir diğer önemli sonuç kadınların özellikle iş yaşamında ve yöneticiliğe atamalar konusunda cinsiyete dayalı ayrımcılıklar yaşadıkları ve bunun da yöneticilikten ayrılmaya giden süreçte önemli bir etken olduğudur. Bu nedenle yönetici atamalarında şeffaf, adil ve eşitlikçi bir anlayışın benimsenmesi ve uygulamalarda cinsiyetin ayırıcı bir unsur olmadığı, liyakatin ve başarının ön planda olduğu bir atama ve değerlendirme sisteminin kurulması önemli görülmektedir. Her ne kadar var olan uygulamalar, kadın ya da erkek herkese teorik olarak eşit mesafede görünse de araştırmanın bulgularının da doğruladığı gibi kadınlar görünür olmayan cam tavan engelleri ve toplumsal cinsiyet yargıları ile karşılaşmaktadır.

Son olarak, yöneticiliğe dönüş konusunda katılımcılar, ağırlıklı olarak okul müdürü pozisyonunda olmak kaydıyla bu role dönebileceklerini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların ifadeleri ve ulaşılan veriler incelendiğinde de kadın yöneticilerin en yüksek temsil oranının müdür yardımcılığı pozisyonu olduğu görülmektedir. Kadınların okul müdürlüğü pozisyonunda daha fazla temsil edilmesini sağlayacak uygulamaların hayata geçirilmesi sağlanmalıdır. Bu anlamda, atama ve görevlendirme süreçlerinde başarı ve liyakati esas alarak cinsiyet eşitliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca araştırma bulguları, Türkiye'de okul yöneticiliği yetiştirme sürecinde uzmanlık eğitime öncelik verilmesi ve okul müdürlerinin yetki kullanımına ilişkin düzenlemeler yapılması gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu düzenlemeler, yetkilerin genişletilmesini ve sendikal veya siyasi baskıların okul yöneticilerinin görevlerini yürütürken karşılarına çıkmasını engelleyecek katı önlemlerin alınmasını içermelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Tüm araştırmacılar araştırmaya eşit katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada yer alan yazarların, herhangi bir kurum veya kuruluşla finansal veya kişisel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akın Acuner, Ş. (2019). Kadın çalışanların kariyer geliştirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (23), 35–52. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.456582>
- Akın, U. (2009). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Akman, Y. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenliğe dönüş sürecine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16(2), 319-334. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194930>
- Aksöz, F., ve Eroğlu Durkal, M. (2021). Çalışma hayatında kadınların karşılaştıkları sorunlar: Kayseri ilinde çalışan kadın öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 59, 141–176. <https://doi.org/10.18070/erciyesiibd.801617>
- Atış, D., ve Korucuoğlu, T. (26-27 Aralık 2023). *Okul yöneticiliğinden öğretmenliğe: Eğitim sisteminin içinden bir bakış* [Sözlü Bildiri]. Öğretmenlerin Gözüyle Cumhuriyet'in 100. Yılında Eğitim Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Ayrancı, E., & Gürbüz, T. (2012). Considering glass ceiling in Turkey: Ideas of executives in education sector regarding women in the workplace. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(4), 126-151. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v2i4.2583>
- Bakioğlu, A., ve Demirbilek, M. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 737-770. <https://doi.org/10.30964/auebfd.505268>
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. <https://doi.org/10.52848/ijls.880112>
- Balyer, A. (2017). School principals' views on administration work, their "Frequent Turnover" and its effects on their work. *The Qualitative Report*, 22(5), 1471-1487. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2719>
- Bartanen, B., Grissom, J. A., & Rogers, L. K. (2019). The impacts of principal turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 350-374. <https://doi.org/10.3102/0162373719855044>
- Barutçugil, İ. (2002). *İş yaşamında kadın yönetici*. Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ. E (1994). *Türkiye eğitim sistemi* (2. Baskı). Kadioğlu Matbaası.
- Baykal Narcıkara, E. (2018). Sosyal kimlik teorisi perspektifiyle kraliçe arı sendromu. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 159-176.
- Beştaş Marakçı, D., ve Tösten, R. (2023). Okul yöneticiliğinden öğretmenlik mesleğine dönüşte yaşanan sorunların incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 334-368. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1308477>
- Bilgin, N., Dokumacı, Ö., & Zeybek, N. T. (2025). Öğretmenlerde cam tavan sendromu: Nitel araştırma. *International Journal of Original Educational Research*, 3(2), 130–147.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2008). Principal turnover and effectiveness. *Unpublished manuscript*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cerit, Y. (13-15 Eylül 2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin görevlerinden ayrılmasına neden olan faktörler*. [Sözlü Bildiri], 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Ceylan Çapar, M., ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Coşkun Demirpolat, B. (2016). Büyük göç: Okul yöneticilerinin öğretmenliğe dönüşü. *The Journal of International Education Science*, 3(8), 127-150.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Davis, B., & Anderson, E. (2021). Visualizing differential principal turnover. *Journal of Educational Administration*, 59(2), 177-198. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2020-0054>

- Demirbilek, M., ve Bakioğlu, A. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 737-770. <https://doi.org/10.30964/aujebfd.505268>
- Demirkol, M., Doğan, A., ve Özdemir, T. Y. (2024). Okul yöneticilerinin zihinsel iş yüküne ilişkin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 430-445. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1220344>
- Demirkol, M., Orhan, M., ve Özdemir, T. Y. (2022). Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme / etmeme nedenleri. *Tarih Okulu Dergisi (Journal of History School)*, 15(61), 4289-4312. <https://doi.org/10.29228/joh.66777>
- Doyle Fosco, S. L., Brown, M. A., & Schussler, D. L. (2025). Factors affecting educational leader wellbeing: Sources of stress and self-care. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(3), 582-601. <https://doi.org/10.1177/17411432231184601>
- Dreher, G. F. (2003). Breaking the glass ceiling: The effects of sex ratios and work-life programs on female leadership at the top. *Human Relations*, 56(5), 541-562. <https://doi.org/10.1177/0018726703056005002>
- Erdem, R., ve Yılmaz, N. (2021). Yönetimde attan düşme sendromu. Erdem, R., ve Yelsiz, M. (Eds.), *Yönetim hastalıkları* içinde (ss-507-528). Siyasal Kitabevi.
- Erginer, A., ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 14-28. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Erkol Toptaş, D. (2023). Challenges faced by female managers and proposed solutions. *Eurasian Academy Of Sciences Social Sciences Journal*, 51(51), 97-109. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2023.V51.06>
- Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibañez, L., Guarino, C., Ghosh-Dastidar, B., & Brown, A. (2006). Mobility and turnover among school principals. *Economics of Education Review*, 25(3), 289-302. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.01.008>
- Ghundol, B., & Muthanna, A. (2025). Perceptions and experiences of female academics on barriers in obtaining and continuing leadership roles at higher education. *International Journal of Educational Research*, 130, 102534. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102534>
- Godden, L., & Kutsyuruba, B. (2023). Hermeneutic phenomenology. In J. M. Okoko, S. Tunison & K. D. Walker (Eds), *Varieties of qualitative research methods: Selected contextual perspectives* (pp: 225-231). Springer
- Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019). Principal effectiveness and principal turnover. *Education Finance and Policy*, 14(3), 355-382. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00256
- Güzel, E., Güzel, E. D., Yıldırım, M., ve Güzel, E. S. (2023). Okul yöneticilerinde iş yaşam dengesi ve sonuçları, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(3): 355-368. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1188>
- Halaçlı, B. (2018). *Çalışan kadın personelin kariyer gelişimi: Eğitim sektöründe kıyaslamalı bir araştırma: Denizli örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hansen, C. (2018). Why rural principals leave. *The Rural Educator*, 39(1), 41-53. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v39i1.214>
- Hertling, E. (2001). Retaining principals. Eric Digest Number, 147. Retrieved June, 17, 2025 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454567.pdf>
- Jackson, J. C. (2001). Women middle managers' perception of glass ceiling. *Women in Management Review*, 16(1), 30-41. <https://doi.org/10.1108/09649420110380265>
- Jackson, K., & Bazeley, P. (2019). *Qualitative data analysis with Nvivo* (3rd. Ed.). Sage Publications.
- Karadaş, H., ve Tekin Yıldırım, M. (2025). Okul yöneticiliğinde kadın olma deneyimine ilişkin zorluklar ve engeller. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 104-116. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1575001>
- Kaya, T., ve Hoşgörür, T. (2024). Okul yöneticiliği istihdam süreçlerinin hukuksal metinler ve okul müdürlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 145-170. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1327261>

- Kaymaz, L. (2014). *İlköğretim kurumları yöneticilerinin karşılaştıkları idari sorunların iş doyumları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi (Okul yöneticileri üzerine bir araştırma)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazak, E. (2021). Kendi isteğiyle okul yöneticiliğinden ayrılan öğretmenlerin gerekçeleri ve bu gerekçelere dayalı yaşadıkları duygu durumları: Fenomenolojik bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 265-291. <https://doi.org/10.14689/enad.26.12>
- Kazak, E. (2022). To be or not to be an administrator: The tale of female teachers and administrators. *Journal of Pedagogical Research*, 6(5), 104–129. <https://doi.org/10.33902/JPR.202217912>
- Kennedy, C. (2000). *Summary of responses to NAESP/NASSP/NMSA survey questions*. Principals' Leadership Summit.
- Kılıç, Ç., Turgut, G., Esin, E., Akyol, Ö., Girgin, G., ve Karaavcı, A. (2023). Eğitim yönetiminde kadınların yönetici olmasını engelleyen faktörlerin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(31), 11-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8151017>
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E., ve Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 53-73.
- Kirişçi, G. ve Can, N. (2020). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 618-636. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.736762>
- Köse, A., ve İnce, S. (2022). Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer engelleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1717–1755. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1141438>
- Köse, A., ve Uzun, M. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmak: Sorunlar ve eğilimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1058–1083. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.322218>
- KSGM (2021). *Türkiye’de kadın*. https://www.aile.gov.tr/media/97652/tu-rkiye-de-kadin_20220214.pdf adresinden 27.09.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kumar, P. A., & Sundar, K. (2012). Problems faced by women executives working in public sector banks in Puducherry. *International Journal of Marketing, Financial Services & Management Research*, 1(7), 180-193.
- Küçük, M. (2015). Çalışma hayatında kadınlar ve karşılaştıkları sorunlar: Bir işverene bağlı olarak çalışan emekçi kadınlara ilişkin bir araştırma. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1–17.
- Lange, L. (1983). Women in school administration: Problems and possibilities. *The High School Journal*, 66(2), 83–90. <https://www.jstor.org/stable/40365447>
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative research in education: A user's guide* (4th Edition). Routledge.
- Martínez, M. M., Molina-López, M. M., & de Cabo, R. M. (2021). Explaining the gender gap in school principalship: A tale of two sides. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 863-882. <https://doi.org/10.1177/1741143220918258>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th Ed.). John Wiley ve Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Fundamentals of qualitative data analysis in qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd Ed.). Sage Publications.
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.004>
- Mitani, H. (2018). Principal working conditions, job stress, and turnover behavior under NCLB accountability pressure. *Educational Administration Quarterly*, 54(5), 822–862. <https://doi.org/10.1177/0013161X18785874>
- Mutlusoy, S. (2019). *Okul yöneticilerinin yöneticilik görev sürelerinin sınırlandırılmasına ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Norton, M. S. (2002). Let's keep our quality school principals on the job. *The High School Journal*, 86(2), 50-56. <http://www.jstor.org/stable/40364337>
- O'Connor, J. (2018). The impact of job satisfaction on the turnover intent of executive level central office administrators in Texas public school districts: A quantitative study of work related constructs. *Education Sciences*, 8(2), 69. <https://doi.org/10.3390/educsci8020069>

- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing. Retrieved September 20, 2025 from, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Partlow, M. C., & Ridenour, C. S. (2008). Frequency of principal turnover in Ohio's elementary schools. *Mid-Western Educational Researcher*, 21(2), 15-23. <https://scholarworks.bgsu.edu/mwer/vol21/iss2/4>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th Ed.). Sage publications.
- Pavan, B. N., & Rometo, L. (12-13 November 1982). *Women administrators in Pennsylvania's public schools: Profiles, problems, and pleasures*. [Presentation], American Educational Research Association, Research on Women in Education, Philadelphia, USA. Retrieved September 10, 2025, from, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED242093.pdf>
- Richard, T. (2025). Understanding novice school leaders' turnover intentions: The role of leadership dynamics. *Journal of Educational Administration*, 63(2), 144–161. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2024-0073>
- Richard, T., & Ahlström, B. (2025). Factors that make school leaders leave: Developing a model of school leader turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2527632>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality ve Quantity*, 52(4), 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Shen, J., Cooley, V. E., & Ruhl-Smith, C. D. (1999). Entering and leaving school administrative positions. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 2(4), 353-367. <https://doi.org/10.1080/136031299292922>
- Snodgrass Rangel, V. (2018). A review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Research*, 88(1), 87-124. <https://doi.org/10.3102/0034654317743197>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Sunay, Y. (1997). İlk ve orta dereceli okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin okul müdürü olmasının engelleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2, 39-55.
- Şahin Özcan, E., ve Akın, U. (2024). Emotional labor in school administration: Opinions and experiences of Turkish school administrators. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 240-264. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1289699>
- Şahin, M. (2025). Gender in school administration: Problems of women administrators. *Journal of Social Sciences and Education*, 8(1), 81–113. <https://doi.org/10.53047/josse.1700205>
- Şentürk, B. (2015). Çokuz ama yokuz: Türkiye'deki akademisyen kadınlar üzerine bir analiz. *ViraVerita E-Dergi*, 2, 1–22.
- Tanrısevdi, F., Yengin Sarpkaya, P ve Sarpkaya, R. (2019). Eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin cam tavan deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1590-1617. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.13m>
- Thelin, K. (2020). Principal turnover: When and for whom is it a problem? Mapping variations in the Swedish context. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 5(2), 417-452. <https://doi.org/10.30828/real/2020.2.4>
- Winter, A. P., Rinehart, S. J., & Munoz, A. M. (2-4 November 2001). *Principal certified personnel: Do they want the job?* [Presentation], *Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (UCEA)*, Cincinnati, USA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED459515). Retrieved September 20, 2025, from, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459515.pdf>
- Woo, L. C. (1985). Women administrators: Profiles of success. *The Phi Delta Kappan*, 67(4), 285–288. <https://www.jstor.org/stable/20387617>
- Yan, R. (2019). The impact of working conditions on principal succession in K-12 public schools. *Educational Administration Quarterly Bulletin*, 56(1), 90-119. <https://doi.org/10.1177/0013161X19840391>
- Yıldız, F. Z., Atalay, E., Gündoğmuş, E., ve Aydın, B. Y. (21-22 Aralık 2019). *Kadın akademisyenlerin sorunları üzerine fenomenolojik bir saha araştırması* [Tam Metin Bildiri] 4. Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Kongresi, Ankara, Türkiye.

- Yıldız, S. (2018). Türkiye’de kadın akademisyen olmak. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 29-40. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.245>
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-international Journal of Educational Research*, 3(4), 29-45.
- Zeitoun P., & Newton R. M. (2002). *Strategies for reinventing the principalship*. Tuscaloosa: University of Alabama. (ERIC Document Reproduction Service No. ED469274). Retrieved September 20, 2025, from, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469274.pdf>

Extended Abstract

Introduction

School administrators play a critical role in the effectiveness and sustainability of education systems. Increasing student achievement, supporting teachers, and strengthening the school climate depend largely on effective school leadership (Bakioğlu and Demirbilek, 2019; Balcı, 2021; Norton, 2002). However, the turnover of school administrators can lead to instability, loss of motivation, and decreased performance within schools (Snodgrass Rangel, 2018).

The representation rate of women in management positions in Turkey is quite low. According to a report by the General Directorate on the Status of Women (2021), only 9.5% of school principals, 10% of deputy head principals, and 25% of assistant principals are women. This rate demonstrates that women are still significantly underrepresented in administrative positions. Furthermore, the voluntary turnover of these female administrators further deepens gender inequality in education. The literature shows that the reasons why school administrators leave their positions are based on many personal, work-related, and structural factors (Grissom & Bartanen, 2019; Mitani, 2018; Mutlusoy, 2019; Yılmaz et al., 2012). In addition to such variables as age, gender, experience, and job satisfaction (Davis & Anderson, 2021; Gates et al., 2006; Snodgrass Rangel, 2018; Yan, 2019), factors such as job satisfaction, burnout, changes in management policies, lack of professional development opportunities, and organizational justice are also determinants of the phenomenon (Akin, 2009; Kaymaz, 2014; Mutlusoy, 2019; Yılmaz et al., 2012). However, the factors determining this process for female administrators are further complicated by unique factors like gender roles, multiple role burdens, and the glass ceiling syndrome (Aksöz and Eroğlu Durkal, 2021; Bilgin et al., 2025; Kirişçi and Can, 2020).

As can be seen, the reasons why administrators leave their positions are multidimensional and complex, with individual and institutional factors having a combined determining effect. In this regard, examining the reasons why female school administrators leave their positions is crucial for both the development of educational policies and the sustainability of school management. Therefore, this research aims to reveal the reasons why female school administrators leave their positions. In the light of this main aim, the research aims to answer these questions:

1. What are the reasons why female school administrators have intentionally left their positions?
2. What changes have they experienced after leaving their administrative positions?
3. What do they think of being in the school administration position again?

Method

The research employed a qualitative research approach. Since the study examined the reasons why female school principals left their administrative positions and their experiences in depth, phenomenological study design was preferred. The study group was determined with participants selected using a combination of criteria and snowball sampling techniques (Patton, 2015). Two basic criteria were determined for the selection of participants using criterion sampling: having voluntarily left their school administration position within the last five years (2019-2024) and being currently working as a teacher in a public school. The number of participants was determined according to the principle of data saturation (Saunders et al.,

2018). In this regard, the study was conducted with seven female teachers who had voluntarily left their administrative positions. A semi-structured interview form developed by the researchers was used in the data collection process. The research data were collected during the fall semester of the 2024-2025 academic year. The data obtained in the study were analyzed using content analysis (Miles et al., 2014). All these coding, theme-based, and categorization processes were conducted using the NVivo 11 package program.

Findings

According to the findings of the research, the reasons for female school administrators who voluntarily left their administrative positions were categorized into three categories as individual reasons, work-related reasons, and external reasons. When individual reasons were examined, the sub-categories of inadequate time for personal life, time management problems, and excessive social roles were obtained. When work-related reasons were examined, it was determined that low financial reward from school administration was a significant factor, while factors such as excessive workload, problems with the school principal, insufficient financial resources, problems with parents, gender discrimination, and lack of appreciation were also remarkable. In terms of external factors, pressure from various unions, local administrators, and politicians regarding various issues related to school administration, and the ineffectiveness of upper management were found to be significant factors.

The findings regarding the changes in the career/private lives of female school administrators after leaving the administration position were categorized into two categories as changes in personal life and experiences related to professional life. The category of changes in individual life revealed such sub-categories as finding time for self and social life, reduced stress, and increased self-confidence. The category of experiences related to professional life revealed such sub-categories as understanding administrators, getting rid of drudgery, and greater satisfaction with teaching.

The findings regarding the thoughts about returning to school were grouped under three categories as positive, negative, and conditional acceptance. Positive views included the pursuit of self-actualization; negative views included the unwillingness for authority and responsibility; and conditional acceptance included accepting the administrative position with the principal's authority and returning due to changes in family life.

Conclusion and Discussion

In light of the findings obtained from the research, it is revealed that the long working hours and intense work required by administrative positions cause women not to spare enough time for themselves and their families (Akin Acuner, 2019; Aksöz and Eroğlu Durkal, 2021; Erginer and Köse, 2012; Erkol Toptaş, 2023; Ghundol and Muthanna, 2025; Karadaş and Tekin Yıldırım, 2025; Küçük, 2015; Pavan and Rometo, 1982). In patriarchal social structures, the established idea that 'women's main job' is home, and childcare paves the way for women to put their career goals to the background, while nourishing such factors as lack of self-confidence in administrator role, stress, feeling of fatigue and self-imposed obstacles (Akin Acuner, 2019; Aksöz and Eroğlu Durkal, 2021; Baykal, 2020; Doyle Fosco et al., 2025; Halaçlı, 2018). Besides, it is revealed that the financial return provided by school administration is not proportional to the responsibilities and challenges of the position (Demirbilek et al., 2023; Kazak, 2022; Pavan and Rometo, 1982) and is an important factor predicting the intention to

leave the job (Richard, 2025). Factors such as the intensity of bureaucratic processes, unnecessary paperwork, and the need to focus on administrative tasks rather than instructional leadership can lead to burnout in administrators (Erginer and Köse, 2012; Şentürk, 2015), leading administrators to move away from their primary duties, causing stress and job dissatisfaction (Doyle Fosco et al., 2025; Richard, 2025). Furthermore, factors such as insufficient support from upper management, autocratic attitudes, lack of communication, and disregard for merit can also reduce administrators' motivation and pave the way for them to leave their positions (Demirbilek et al., 2023; Doyle Fosco et al., 2025; Kazak, 2021).

Another interesting finding of the study is that female administrators who leave their positions now approach school administrators with more empathy. Experience in management also reveals a sense of empathy with administrators in this regard. A study by Beştaş Marakçı and Tösten (2023) reveals that teachers returning to teaching after their administration duties are more aware of administrators' expectations and thus approach them more mildly. Similarly, a study by Kılınç et al. (2017) on problems experienced after returning to teaching after management position states that some teachers' experiences in management have led them to put themselves in the shoes of their administrators when performing their duties after returning to teaching. When the data obtained in the current study are examined, it is stated that the authority of the founding principal, which could empower the principal to implement transformative practices, is particularly important. On the other hand, Martinez et al.'s (2021) study indicates that female administrators exhibit superior qualities in terms of managerial skills, but they are less likely to be involved in management, revealing that this situation creates supply-based barriers to women's advancement to management. Based on the research findings, it can be argued that not only the desire to become a principal but also the practices of appointing administrators are crucial in this process.

Analyzing the experiences and interpretations of female participants regarding leaving administrative positions, the results of the research reveal that leaving an administrative role is not merely a change of duty; it is fundamentally understood and experienced as an extension of the experience of gender inequality. Accordingly, several implications can be made; expanding childcare services that can ensure work-life balance, especially in the context of multiple roles, is considered important. A transparent, fair, and equitable approach should be adopted in administrator appointments, and an appointment and evaluation system that prioritizes merit and success, rather than gender, should be established. Furthermore, the research suggests that specialized training should be prioritized in the training of school administrators in Türkiye, and that regulations regarding the use of authority by school principals are necessary. These regulations should include the expansion of powers and the adoption of strict measures to prevent union or political pressures on school administrators while performing their duties.

Contribution Rate of the Researchers

All the authors equally contributed to the article.

Statement of Conflict of Interest

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.



DOI: 10.18039/ajesi.1753795

The Relationship Between Favoritism Behaviors of School Principals and Teachers' Perception of Organizational Cynicism¹

Özge IŞIK², Ceyhun KAVRAYICI³

Date Submitted: 29.07.2025 **Date Accepted:** 05.03.2026 **Type⁴:** Research Article

Abstract

This study aims to examine the relationship between favoritism behaviors exhibited by school principals in educational institutions and the phenomenon of organizational cynicism observed in teachers. The study group consists of teachers working in primary schools located in the Odunpazarı district of Eskişehir during the 2023-2024 academic year. A survey was administered to a total of 355 educators selected via the random sampling method. The relational survey model was adopted as the research design. As data collection tools, in addition to the demographic information form prepared by the researchers, the "Favoritism in School Management Scale" developed by Erdem and Meriç (2012) and the "Organizational Cynicism Scale" developed by Sağır and Oğuz (2012) were used. The collected data were analyzed using SPSS software, utilizing statistical techniques such as T-Test, correlation, and regression analyses. The obtained findings reveal a moderate, positive, and statistically significant relationship between favoritism behaviors in school principals and teachers' levels of organizational cynicism. As teachers' perception levels regarding school principals' favoritism behaviors increase, their levels of organizational cynicism also increase. Furthermore, regression analysis results support that favoritism behaviors in schools are a significant predictor of organizational cynicism.

Keywords: favoritism, favoritism in school management, organizational cynicism

Cite: Işık, Ö., & Kavrayıcı, C. (2026). The relationship between favoritism behaviors of school principals and teachers' perception of organizational cynicism. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 413-439. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1753795>



¹ This article was produced from the master's project completed by the first author under the supervision of the second author.

² (Corresponding author) Non-Thesis Master's Student (Assistant Principal of Mehmet Ali Yasin Primary School), Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Educational Administration, Turkey, ozgenegiz@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-6459-0975>

³ Doç. Dr., Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Educational Administration, Turkey, ckavrayici@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8878-6102>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 29.01.2024 and issue number 681956



DOI: 10.18039/ajesi.1753795

Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki¹

Özge IŞIK², Ceyhun KAVRAYICI³

Gönderim Tarihi: 29.07.2025

Kabul Tarihi: 05.03.2026

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışma, eğitim kurumlarındaki müdürlerin sergilediği kayırmacı davranışlar ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algısı arasındaki bağlantıyı ele almayı hedeflemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 akademik yılında Eskişehir'in Odunpazarı ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 355 eğitimciye anket uygulanmıştır. Araştırma deseni olarak ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formunun yanı sıra, Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" ile Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS yazılımı ile analiz edilmiş ve istatistiksel tekniklerden T testi, korelasyon ve regresyon analizlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular, okul müdürlerindeki kayırmacı davranışlar ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasında orta düzeyde, olumlu yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin artmasının, örgütsel sinizm algılarını da artırdığı ifade edilebilir. Ayrıca, regresyon analizi sonuçları, okullardaki kayırmacı davranışların örgütsel sinizm algılarının önemli bir yordayıcısı olduğunu desteklemektedir.

Anahtar kelimeler: kayırmacılık, okul yönetiminde kayırmacılık, örgütsel sinizm

Atıf: Işık, Ö. ve Kavrayıcı, C. (2026). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 413-439. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1753795>

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

² (Sorumlu Yazar) Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi (Mehmet Ali Yasin İlkokulu Müdür Yardımcısı), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Programı, Türkiye, ozgenegiz@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-6459-0975>

³ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ckavrayici@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8878-6102>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 29.01.2024 tarih ve 681956 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Günümüz dünyasında örgütler devamlı bir şekilde değişme ve gelişmeye tabidir. Bu yüzden bireylerin örgütsel performansı giderek önem kazanmaktadır. Çalışanın iş yeri ile ilgili duyguları örgütsel performans üzerinde son derece etkilidir. İş yeri ile ilgili olumlu duygulara sahip olan bireyler kendilerini güvende hissetmekte, örgütlerine karşı aidiyet beslemekte ve bu aidiyet bir amaç birlikteliğini beraberinde getirmektedir. Böylelikle örgüt amaçları kişisel amaçlara dönüşmekte ve örgüt başarısı olumlu yönde etkilenmektedir. Çalışanların kurumlarına olan güven duygusu ve dolayısı ile aidiyetlerinin zedelenmesi ise örgütsel performansı düşürmektedir (Kavrayıcı, 2019). Kayırmacılık, çalışanın iş yerinde kendini güvende hissedebilmesinin önünde engel teşkil eden etmenlerden biridir (Gül, 2016). Kayırmacı davranışlar, çalışanların adalet, güven, tatmin, bağlılık seviyelerini etkileyerek bunun neticesinde örgütsel sinizme neden olmaktadır. Çalışılan ortamdan hoşlanmayan, örgütün amacına ve uygulamalarına dahil olmayan bir çalışan uygun şartlar oluştuğunda işi bırakma, iş yavaşlatma, mesai saatlerini verimli kullanmayıp işi bitirmek için ideal zamandan daha fazla zaman harcama, ara verme, mazeretsiz olduğu halde işe gelmeme, çalışma sırasında iş dışındaki şeylerle ilgilenme, geç kalma, gibi davranışlar gösterebilir (Karademir, 2016). Dolayısı ile örgüt yöneticilerinin kayırmacı davranışlar sergilediğine dair algı örgütsel sinizmi beslemekte ve bu durum da örgüt performansını düşürmektedir. Bu noktada örgütsel sinizmin ortaya çıkmasında ve yaygınlaşmasında yöneticilerin tutum ve davranışlarının belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Özellikle yöneticilerin adalet, eşitlik ve tarafsızlık ilkelerinden uzaklaşan uygulamaları, çalışanların örgüte yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine zemin hazırlamaktadır.

Yöneticinin asli görevi örgütün işgücü ve malzeme kaynaklarını organize ederek, örgütün yönetsel amaçlarına ulaşmasını sağlamaktır (Bursalioğlu, 2019). Yöneticinin bunu gerçekleştirmesi, örgütte meydana gelebilecek anlaşmazlık ve çatışmaları doğru yönetmesi ve kapsayıcı bir tutum sergilemesi ile sağlanabilecektir (Kavrayıcı, 2023). Yöneticinin tutumlarındaki ve davranışlarındaki kayırmacı yaklaşım işgörenlerin motivasyonunun azalmasına, verimliliklerinin ve aidiyet duygularının düşmesine neden olabilmektedir. Örgüt çapında kayırmacılık algılanmasına sebep olan yaklaşımlar çalışanların duygularına etki ederek verimliliklerini düşürecek, dolayısıyla örgüte zarar verecektir (Aydoğan, 2008).

Eğitim örgütleri, insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı, girdisi, süreci, çıktısı insan olan, kayırmacılık nedeniyle örgütsel sinizmin gelişebileceği yapılardır. Okul yöneticileri kayırmacı davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel sinizm geliştirmesine sebep olabilirler. Diğer taraftan, bu sebep-sonuç ilişkisi, öğretmenin bireysel niteliklerinden ve kurumsal aidiyetlerinden bağımsız düşünülemez. Özellikle sendikal kimliklerin ve toplumsal cinsiyet rollerinin belirleyici olduğu eğitim sisteminde bu süreç, öğretmenin cinsiyeti ve üye olduğu sendika gibi değişkenlere göre önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Sendikal aidiyetin zaman zaman bir ayrıcalık ya da dışlanma gerekçesi olarak algılanması veya siyasal paralellik, öğretmenlerin adalet algılarını doğrudan şekillendirebilmektedir (Turhan, 2014). Benzer şekilde, toplumsal cinsiyet rollerinin yönetim kademelerindeki yansımaları, kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerinin davranışlarını farklı yorumlamalarına ve buna bağlı olarak farklı düzeylerde sinik tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir (Demirtaş ve Demirbilek, 2019). Dolayısıyla, kayırmacılık ve sinizm ilişkisinin bu değişkenler göz ardı edilmeden incelenmesi gerekmektedir.

Kayırmacılık (Favoritizm) Kavramı ve Kayırmacılık Türleri

Kayırmacılık kavramı 1828 yılında A.B.D başkanı Andrew Jackson tarafından, daha çok devlete personel alımında karşılaşılan haksız uygulamaların artması üzerine literatüre kazandırılmıştır (Tortop, 1999). Siyasi bir dejenerasyon çeşidi olan kayırmacılık genellikle kamuda görevlendirilecek kimselerin seçim ve istihdamında liyakat yerine, siyasetçi veya bürokratların çeşitli nedenlerle seçtikleri kişilere öncelik verilmesi biçiminde gerçekleşmektedir (Çoban, 1999).

Literatür incelendiğinde, kayırmacılık davranışının birden fazla türde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu türler genellikle, kayırılan kişi ile kayıran arasındaki ilişkinin niteliğine göre şekillenir. Aydın (2015) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre kayırmacılığın, akraba kayırmacılığı (nepotizm), eş-dost kayırmacılığı (kronizm), cinsel kayırmacılık, siyasi kayırmacılık, hizmet kayırmacılığı, gönül yapma (suvasyon) ve patronaj olmak üzere yedi türü bulunmaktadır.

En yaygın kayırmacılık türlerinden biri olan nepotizm bir kimsenin yalnızca akrabalık ilişkilerine dayanarak, işin gerektirdiği özelliklere bakılmaksızın kamu görevine atanmasıdır (Çakır, 2014). Nepotizme benzer şekilde, yakın arkadaşlık ilişkilerine dayalı kayırmacılık türü ise kronizmdir. Kronizmde liyakat gözetilmeksizin eş, dost ve arkadaş bağlantılarına göre yapılan kayırmacılık söz konusudur (Aytaç ve İlhan, 2010). Cinsel kayırmacılıkta ise iş yerinde romantik bir birliktelik yaşanan, ilgi ya da hoşlanma hissedilen çalışana, terfi sağlanması veya bazı imtiyazlar tanınması durumu mevcuttur (Sheridan, 2007). İktidardaki partilerin kendi seçmenlerine destek olması ve seçmenlerine imtiyazlı davranması, ilgili kesimin devletin olanaklarından diğer seçmen grubundan fazla yararlanması ve bunun sayesinde haksız kazanç elde etmeleri siyasi kayırmacılık olarak tanımlanmaktadır (Turan, 2020). Siyasi kayırmacılığın devamında iktidarın ilerideki seçimde yeniden iş başına gelebilmek için bütçeyi kendi seçim bölgelerine aktarması, bütçe kaynaklarını yağmalaması anlamına gelen hizmet kayırmacılığı ortaya çıkabilmektedir (Akgün, 2018). Bir diğer kayırmacılık türü olan suvasyonda ise yönetenlerin yandaş konumundaki bireyler kamu olanaklarından daha fazla faydalandırılmakta ve faydalandırılma süreçleri aracı kurumlar kanalıyla yönetilmektedir (Yıldırım, 2013). Patronaj olarak adlandırılan kayırmacılık türünde de siyasi partiler iktidara geldiklerinde, genellikle kedinden önceki iktidar döneminde atanmış devletteki üst düzey bürokratları görevinden alıp, boşalan ilgili pozisyonlara siyasi yandaşlık, ideoloji, nepotizm, kronizm gibi etmenleri gözeterek farklı kimseleri getirmektedirler (Özsemerci, 2003).

Kayırmacılığın tüm türleri, liyakat ilkesinin göz ardı edilmesi ve örgütsel kararların, iş gerekleri dışındaki kişisel veya grupsal aidiyetlere göre alınması eğitim örgütlerinin işleyişinde sorunlar yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kurum içinde adil muamele gördüğüne dair algısını sarsabilir. Özellikle eğitim kurumları gibi profesyonel yapının ve etik değerlerin ön planda olması gereken örgütlerde, kayırmacılık; örgütsel adaletin en büyük ihlallerinden biri olarak algılanmakta ve bunun doğal bir sonucu olarak da çalışanların örgütsel sinizm düzeylerini artıran temel bir nokta olarak alanyazında öne çıkmaktadır.

Okul Yönetiminde Kayırmacılık

Okuldaki yönetim süreçlerinde kayırmacılık, müdürlerin okul içindeki belli kişi veya grupları akrabalık, siyasi görüş, sendikal üyelik, arkadaşlık, hemşehrilik, cinsellik gibi çeşitli

nedenlerle kanunlara aykırı biçimde desteklemesi, koruması ve başka çalışanlara tanımadığı ayrıcalıklar sunması biçiminde ifade edilebilir (Meriç, 2012).

Eğitim örgütleri, diğer tüm kurumlar gibi, yöneticilerinden hem yasal mevzuata hem de mesleki etik ilkelerine sıkı sıkıya bağlı bir yönetim anlayışı beklemektedir (Bursalioğlu, 2019). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin davranışlarını bu standartlara uygun biçimde şekillendirmesi önemli görülmektedir (Kavrayıcı, 2021). Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, bu beklentiye somut bir düzenlemeye dökerek, kamu görevlilerinin her türlü ayrımcı veya kayırmacı eylemden kaçınmasını şart koşar. Söz konusu yönetmeliğin 14. Maddesi, yöneticilerin görevlerini ifa ederken akrabalık, hemşehrlik, siyasi yakınlık veya kişisel dostluk gibi nedenlerle taraf tutmasını veya ayrımcılık yapmasını açıkça yasaklamaktadır.

Okul yönetiminde kayırmacılığın gözlenmesine sebep olan faktörler genellikle yönetsel belirsizlik, hesap verebilirlik eksikliği ve kişisel motivasyonlar ekseninde toplanır. Yöneticilerin kayırmacı davranış sergilemesinin temelinde, yönetim yetkisini kişisel çıkarları doğrultusunda kullanma eğilimi bulunmaktadır (Çağlayan ve Özer, 2016). Bu eğilim, özellikle Türkiye'de örgüt kültürünün güçlü ilişkilere dayanması, merkezîyetçi yapı ve denetim mekanizmalarındaki zayıflıklar sebebiyle kolaylaşmaktadır (Kılınç, 2014) (Akı18) (Akı18)Yönetici atama ve terfi süreçlerinin şeffaf olmaması, yasal boşluklar ve kriterlerin belirsizliği, müdürlerin keyfi kararlar almasına zemin hazırlayan yapısal nedenlerdir (Demirbilek N., 2021). Ayrıca, yöneticinin kendi çevresini güçlendirme, sadakat bekçiliği yapma veya belirsizliği azaltma motivasyonu da, liyakati göz ardı ederek kişisel yakınlığa dayalı kararlar almasına neden olabilmektedir (Meriç, 2012). Bu nedenler zinciri, okulun sadece bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda kişisel güç dinamiklerinin de etkili olduğu bir sosyal sistem olduğunu göstermektedir.

Türk Millî Eğitim Sisteminde hem merkezi yönetimlerde hem de yerel örgütler bünyesinde ara sıra kayırmacılık uygulandığına dair haberlere denk gelinmektedir (Erdem ve Meriç, 2013). Kayırmacı uygulamalar, okullarda işe uygun olma, layıklık, hak etme gibi olumlu durumları içeren liyakat ilkesine ters düşerek okul veriminin ve etkililiğinin düşmesine sebebiyet vermektedir (Demirbilek M., 2021). Okullardaki yöneticilerin kayırmacı yaklaşımları özellikle öğretmenler için kötü etkiler oluşturmakta ve bu durum öğretmenlerin işlerine ve okullarına yabancılaşmasına sebebiyet vermektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu yabancılaşma duygusu okul aidiyetlerini ve yöneticilere duydukları güveni zedelemektedir. Bunun yanında, kayırmacılık öğretmenlerin memnuniyetlerini ve motivasyonlarını azaltmakta, bitkinlik hissine sebep olmakta, sürekli kontrol altında tutuldukları hissiyatını yaratmakta, öğretmenlerde ders dışı etkinliklere katılma ve sorumluluk alma isteğini azaltmaktadır (Meriç, 2012). Okulların açık sistemler olması nedeni ile okullarda uygulanan kayırmacılığın tüm olumsuz etkileri toplumu da etkilemektedir. Çünkü okullar toplumun neredeyse tüm dinamiklerini etkileyebilecek çıktılara sahiptir (Gider ve Okçu, 2021).

Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Boyutları

Çalışmada kullanılan **Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği** (Erdem ve Meriç, 2013), kayırmacılığı ayrımcılık, iltimas ve nepotizm olmak üzere üç alt boyutta incelemektedir. Bu boyutlar, yöneticilerin sergilediği haksız ve etik dışı davranışların farklı görünümelerini temsil etmekte ve çalışmanın analizlerinde bu yapı temel alınmaktadır.

Ayrımcılık: yöneticinin bir çalışana veya gruba karşı önyargılı davranarak, onu diğerlerinden daha kötü koşullara veya muameleye tabi tutması şeklinde tanımlanır (Meriç, 2012). Bu boyut, genellikle çalışanların sendikal üyelik, siyasi görüş, etnik köken veya cinsiyet gibi kişisel özelliklerine dayanır (Özen, 2018). Ayrımcılık, bireyleri sırf ait oldukları gruptan dolayı hak ettikleri fırsatlardan veya kaynaklardan mahrum bırakmak suretiyle liyakat ilkesini tamamen göz ardı eder ve en belirgin haksızlık biçimlerinden birini oluşturur.

İltimas: yöneticinin belirli bir çalışana veya gruba, sahip oldukları liyakata dayanmaksızın, kişisel yakınlık, arkadaşlık veya sadakat gibi nedenlerle diğerlerine tanınmayan pozitif ayrıcalıklar sağlamasıdır (Kaygusuz, 2018; Erdem ve Meriç, 2013). Bu durum, terfi, görevlendirme, ödüllendirme veya eğitim fırsatları gibi konularda, hak etmeyen kişilerin kayırılması şeklinde ortaya çıkar (Akdemir vd., 2016). İltimas, örgütsel adalet algısının en çok zedeleniği ve çalışanlar arasında kıskançlık ve sinizme neden olan boyutlardan biridir.

Nepotizm: hısım ve akrabalık ilişkilerine dayalı kayırmacılık türüdür (Erdem ve Meriç, 2013). Yöneticinin, yakın akrabalarını veya aile üyelerini işe alma, görevde yükseltme, yüksek pozisyonlara atama veya onlara özel imtiyazlar sağlama eğilimidir (Bursalıoğlu, 2019). Okul yönetiminde nepotizm, pozisyonların veya kaynakların aile üyelerinin çıkarları doğrultusunda kullanılması ile sonuçlanır ve okul içindeki örgütsel güven ve motivasyonu düşürür.

Okul yönetiminde ayrımcılık, iltimas ve nepotizm biçiminde ortaya çıkan kayırmacı uygulamalar, yalnızca bireysel düzeyde adaletsizlik algısına yol açmakla kalmamakta; aynı zamanda çalışanların örgüte yönelik duygu, tutum ve inançlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin okul yönetimine ve örgütün temel değerlerine olan güvenini zedelemekte, adalet ve eşitlik ilkelerinin ihlal edildiği algısını güçlendirmektedir. Zaman içerisinde bu olumsuz algılar, çalışanların örgüte karşı yabancılaşmasına, umutsuzluk ve hayal kırıklığı yaşamasına neden olarak örgütsel sinizmin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla okul yönetiminde sergilenen kayırmacı davranışlar, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının oluşumunda ve güçlenmesinde önemli bir etken olarak değerlendirilebilir.

Sinizm Kavramı

Sinizm kelimesi otorite ve kurumlara yönelik olarak hissedilen negatif, güvensiz duygular olarak tanımlanabilir. Sinizm insanların davranışları ve eylemlerinde samimiyet ve iyilik tarzı niteliklerin olmadığına ilişkin inanç olarak da tanımlanabilir (Kaplan vd., 2008)

Örgütsel Sinizm

Örgütsel sinizm bireylerin, çalıştıkları örgütün dürüstlük yoksunu olduğunu düşünmesi ve sebeple örgütlerine karşı olumsuz tutum sergilemesi olarak tarif edilebilir (Abraham, 2000). Örgütsel sinizmin, kurumsal/toplumsal sinizm, işgören sinizmi kişilik sinizmi, mesleki sinizm ve örgütsel değişim sinizmi, olmak üzere beş türü vardır:

Kişilik sinizmi: insanın bireysel özelliklerinden kaynağını alan, doğuştan gelen ve değiştirilemeyen bir sinizm türüdür. Genellikle güvensizlik nedeni ile kişilerarası bağların zayıf kurulması ve alaycı bir şekilde diğer insanları hor görme biçiminde ortaya çıkmaktadır (Abraham, 2000).

Toplumsal veya kurumsal sinizm: bireylerin yaşamakta oldukları devletin yöneticilerine veya kurumlarına güvenmemesi biçiminde ifade edilmektedir (Kanter ve Mirvis, 2006).

İşgören sinizmi: çalışanın iş yerine, yöneticilerine, çalışma arkadaşlarına yönelik geliştirdiği olumsuz tutum ve davranışlardır (Cartwright ve Holmes, 2006).

Örgütsel değişim sinizmi: örgütsel yapıdaki değişimi sağlayan yöneticiye yönelik güven eksikliği ve işgörenlerce başarılı olmadığı düşünülen örgütsel değişim çabalarının geçmişlerine yönelik direnç olarak tanımlanmaktadır (Austin vd., 1997).

Mesleki sinizm: bireyde bulunan değerler ile üyesi olduğu örgütteki değerlerin çatışması halinde veya bazı mesleklerde hizmet verenle hizmet alan arasında cereyan eden olumsuz etkileşimlerin, hizmet vereni duygusal ve fiziksel açıdan tükenmişliğe sürüklemesi ile oluşmaktadır (Abraham, 2000).

Örgütsel Sinizmin Boyutları

Örgütsel sinizm literatürde yaygın olarak Dean ve arkadaşları (1998) tarafından ortaya konan üç boyutta incelenmektedir. Ancak, çalışmada kullanılan Örgütsel Sinizm Ölçeği (Sağır ve Oğuz, 2012) ise, kurumdan yabancılaşma boyutunun da eklenmesiyle dört alt boyuta sahiptir. Bu dört boyut, çalışanların örgüte karşı geliştirdiği olumsuz tutumun farklı dışavurumlarını temsil etmektedir.

Bilişsel boyuttaki örgütsel sinizmde, kişilerin yaptıkları eylemlerin ve güdülerin özünde iyi niyetli olmadığına dair bir inanç geliştirilmiştir ve bu inanç nedeniyle çalışanlar örgütün kendilerine ihanet edeceği ve örgüte güvenmemeleri gerektiği kanısına sahiptirler (Kaplan vd., 2008). Duyuşsal boyutta ise sinik tutuma sahip olan bireyler, örgüt çalışanlarının dürüst, adaletli, ahlaklı olması yönündeki beklentileri karşılık bulmadığı için hayal kırıklığı, sinirlilik gibi olumsuz duygular geliştirirler (Sezenöz, 2021). Örgütsel sinizmin üçüncü ve eyleme dönük aşamasını temsil eden davranışsal boyut, bireyde yerleşik hale gelmiş olan olumsuz inanç, düşünce ve duyguların ardından olumsuz davranışların gözlemlendiği boyuttur. Bu davranışlar gelecekte örgütü zor durumlarda bırakmaya yönelik olarak işveren veya kurum giyabında alaycı, küçük düşürücü, kötü sözler söylemek gibi sözel boyutta olabilir (Dean, vd., 1998). Ölçeğin ayırt edici boyutu olan kurumdan yabancılaşma boyutu ise, çalışanın kendini kurumun değerlerinden ve amaçlarından uzaklaşmış hissetmesini ifade etmektedir. Bu, çalışanın kurumuna olan aidiyet duygusunu kaybetmesi, kurumun hedefleri ile ilgilenmemesi ve işiyle duygusal bağının zayıflaması şeklinde görülür.

Örgütsel Sinizmin Sonuçları ve Eğitim Örgütlerindeki Yansımaları

Örgütsel sinizm, bireysel bir tutum olmanın ötesinde örgütün geneline yayılan olumsuz etkileriyle dikkat çekmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu etkiler; çalışanların tatmin düzeylerinin düşmesi, örgütlerine karşı yabancılaşmaları, örgütsel bağlılıklarının azalması ve tükenmişlik hissinin yoğunlaşması ekseninde toplanmaktadır (Güzeller ve Kalağan, 2010). Güncel çalışmalar da sinizm olgusunun hem çalışanlar hem de örgütler açısından çok yönlü olumsuz etkiler barındırdığını ortaya koymaktadır (Karademir, 2016).

Özellikle eğitim örgütleri açısından bakıldığında, sinizmin yarattığı tahribat çok daha kritik bir boyuta ulaşmaktadır. Okulu veya eğitimi geliştirme gayretinde olan öğretmenler, bu

çabalarının yöneticiler veya sistem tarafından desteklenmediğini ve önemsenmediğini düşündüklerinde geri çekilme davranışı sergilemektedirler. Bu durum, öğretmenin sadece bireysel performansını düşürmekle kalmayıp, eğitim kalitesini artırma yönündeki gönüllü çabalarını da sonlandırmasına neden olmaktadır (Elsaied, 2022).

Sinizm yaşayan öğretmenlerde görülen en belirgin eğilim, sarf edilen emeğin görünmez olduğu inancıyla birlikte gelişen öğrenilmiş çaresizlik ve mesleki isteksizliktir. Yöneticilerin adil olmadığı ve liyakatin gözetilmediği düşüncesi kökleştiğinde, öğretmenler hak etmeyen iş arkadaşlarının itibar gördüğünü düşünerek çalışma barışından uzaklaşmaktadır. Bu algı, okuldaki sosyal dokuyu zedelemekte; öğretmenlerin hem yöneticilerine hem de meslektaşlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açmaktadır (Yıldırım, 2022).

Sonuç olarak, okula duyulan ilginin azalması ve kurumun geleceğine dair derin bir ümitsizliğin hâkim olması (Güzeller ve Kalağan, 2010), eğitim ortamını sadece zorunlu görevlerin yapıldığı mekanik bir yapıya dönüştürür. Öğretmenlerin yaşadığı bu motivasyon kaybı ve yabancılaşma, kaçınılmaz olarak sınıf içine de yansyarak eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Toplumsal değerleri ve o toplumun kültürünü gelecek nesillere aktarmada önemli olan eğitim örgütleri, bu boyutu ile toplumların geleceğini inşa etmektedir. Eğitim kurumlarında sinizmin engellenmesi veya sinizmin doğru bir şekilde yönetilebilmesi öğretmenlerin dolayısıyla da eğitim kurumlarının daha başarılı olmalarını sağlayacaktır (Turan, 2020).

Kayırmacılık ve Sinizm Arasındaki İlişki

Eğitim örgütü çalışanlarının tutumlarını belirleyen ana dinamiklerden bir tanesi, örgüt içi uygulamaların adil olup olmadığına yönelik algıdır. Kayırmacılık, liyakat ilkesini devre dışına çıkararak; örgütsel kaynakların, ödüllerin veya pozisyonların yetenek ve performans yerine, akrabalık, hemşehrlik veya siyasi yakınlık gibi kriterlere göre dağıtılmasına sebep olmaktadır (Erdem ve Meriç, 2013). Bu durum, örgütte kayırılanlar ve dışlananlar biçiminde iki sınıf oluşmasına ve çalışma barışının bozulmasına ortam hazırlar.

Kayırmacılıkla sinizm arasındaki ilişkiyi açıklayan en güçlü teorik zemin örgütsel adalet kavramıdır. Dağıtımsal ve işlemsel adaletin zarar gördüğü durumlarda sinizm, kaçınılmaz bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (James, 2005; Polat, 2009). Bir öğretmen, gösterdiği emeğin karşılığını alamadığını, buna karşılık yöneticiye yakın olanların haksız kazanç veya ayrıcalık sağladığını gözlemlediğinde, adalet duygusu derin bir yara alacaktır. Adaletsizliğe dair bu inanç, sinizmin bilişsel boyutunu tetikleyecek ve öğretmenin yönetime karşı şüpheli, eleştirel bir tutum geliştirmesine sebep olacaktır (Andersson, 1996).

Yöneticinin sergilediği kayırmacı davranışlar, çalışanların yöneticiye duyduğu güven unsuruna da doğrudan zarar vermektedir. Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998), örgütün dürüstlük, samimiyet ve adalet ilkelerinden yoksun olduğuna dair inancın, örgütsel sinizmin temelinde yattığını belirtmektedir. Kayırmacı bir okul yöneticisi, kararlarında objektif kriterlerden uzaklaşarak bu inancı somutlaştırmaktadır. Yöneticinin dürüstlüğüne dair inancını yitiren öğretmen de, savunma mekanizması olarak sinik bir tavır geliştirir ve örgütle olan duygusal bağını koparır (Kaya, 2023).

Eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin, ders programı dağılımı, nöbet görevleri, ödüllendirme gibi konularda sergilediği kayırmacı davranışlar, öğretmenlerin zihninde daha fazla çabalamasının sonucu değiştirmeyeceği algısını pekiştirir (Aydoğan, 2009). Beklenti

teorisine göre, çaba ile ödül arasındaki bağlantının bozulduğu bu noktada motivasyonun yerini tepki alır. Dolayısıyla kayırmacılık, sinizmin sadece bir sebebi değildir, aynı zamanda onu güçlendiren ve meşrulaştıran en kuvvetli kaynaktır (Tınaz, 2011).

Sonuç olarak, alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde; kayırmacılık algısı ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir (Güzeller ve Kalağan, 2010). Öğretmenlerin algıladıkları kayırmacılık seviyesi arttıkça, okula ve yönetime yönelik sinik tutumları da artmaktadır. Bu bağlamda, çalışanların örgütlerine yönelik pozitif duygular besleyebilmesi, ancak kayırmacılık faaliyetlerinin engellenmesi ve tüm çalışanlara eşit mesafede duran şeffaf bir yönetim anlayışının benimsenmesi ile mümkündür.

Problem Durumu

Bu araştırmada okullardaki kayırmacı davranışlarla sergilenen örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç ışığında şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Okul müdürleri ne düzeyde kayırmacı davranışlar sergilemektedir?
- Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel sinizm ne düzeydedir?
- Okul müdürlerinin sergiledikleri kayırmacı davranışlara ve örgütsel sinizme yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin cinsiyetine göre değişmekte midir?
- Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri kayırmacı davranışlara ve örgütsel sinizme ilişkin algıları bağlı bulundukları sendikaya göre değişmekte midir?
- Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarıyla okul müdürlerinin kayırmacı davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki bağlantıyı incelemek olduğundan, çalışmanın modeli olarak ilişkisel tarama yöntemi benimsenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki eşzamanlı değişimleri nicel olarak ortaya koymayı ve bu ilişkinin varlığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Creswell, 2012; Karasar, 2006).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini, 2023-2024 akademik yılında Eskişehir'in Odunpazarı ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Söz konusu dönemde bu okullarda toplam 1458 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesi

adına %95 güven düzeyi ve %5 hata payı göz önünde bulundurularak hesaplanan örneklem büyüklüğü en az 305 katılımcı olarak belirlenmiştir. Ancak olası kayıplar göz önünde bulundurularak veri toplama aracı, evrenden basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 380 öğretmene uygulanmıştır. Eksik ve özensiz doldurulan formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Uç değerler de belirlenip analiz dışında bırakıldıktan sonra, 355 veri toplama aracından elde edilen veriler analize dahil edilmiştir. Katılımcıların %60'ının kadın olduğu ve %69,9'unun herhangi bir meslek örgütüne (sendika) üyeliğinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanması için “Kişisel Bilgi Formu”, Meriç (2012) tarafından geliştirilen ‘Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği’, Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmış ve örneklem grubuna uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerden kişisel bilgileri edinmek maksadıyla “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. İlgili formda, cinsiyet ve meslek örgütüne üyelik değişkenlerini saptamak için hazırlanmış toplam iki soru yer almaktadır.

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği

Araştırma verilerinin toplanmasında, Meriç (2012) tarafından geliştirilen olduğu “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, koordinasyon (beş madde), örgütlenme (yedi madde), planlama (dört madde) ve değerlendirme (dokuz madde) olmak üzere dört faktörden ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li Likert tipindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları orijinal geliştirme çalışmasında kapsamlı bir şekilde test edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .934 olarak bulunmuş ve veri setinin faktör analizi için mükemmel düzeyde uygun olduğu belirlenmiştir (Bartlett Testi, $\chi^2=6437.061$, $p<.05$). Yapılan faktör analizleri sonucunda, dört faktörlü yapının toplam varyansın %73.06’sını açıkladığı ve bu oranın sosyal bilimler için yüksek bir düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri .416 ile .852 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğini gösteren Cronbach Alfa katsayısı .962 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları ise sırasıyla; Değerlendirme için .934, Koordinasyon için .916, Örgütlenme için .930 ve Planlama için .834’tür. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .487 ile .764 aralığındadır.

Örgütsel Sinizm Ölçeği

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan diğer ölçek Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinizm Ölçeği”dir. Ölçek, 5’li Likert tipinde (“1=Kesinlikle Katılmıyorum” ile “5=Kesinlikle Katılıyorum” arası) ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, “Performansı Düşüren Etkenler” (9 madde), “Çalıştığı Kurumdan (Duyuşsal ve Davranışsal) Uzaklaşma” (7 madde), “Okula Karşı Olumsuz Tutum” (5 madde) ve “Çalışanların Kararlara/Uygulamalara Katılımı” (4 madde) olmak üzere dört alt boyutta toplanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği AFA ile test edilmiştir. Analiz öncesinde veri setinin uygunluğunu

belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değeri .88 olarak bulunmuş ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı olduğu ($p < .001$) belirlenmiştir. Bu değerler, veri setinin faktör analizi için yüksek düzeyde uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda, özdeğeri 1.00'in üzerinde olan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmış ve bu yapı toplam varyansın %58.67'sini açıklamıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliği ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile sınanmıştır. Ölçeğin tamamı için bu değer .89 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları ise sırasıyla; Performansı Düşüren Etkenler için .88, Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma için .86, Okula Karşı Olumsuz Tutum için .85 ve Çalışanların Kararlara/Uygulamalara Katılımı için .68'dir.

Verilerin Toplama Süreci

Çalışmada, Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" ile Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin araştırmada kullanımı için ilgili yazarlardan elektronik posta yoluyla yazılı izin alınmıştır. İki ölçek, katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, kıdem, branş, görev yapılan okul türü vb.) sorgulayan bir bölüm ile birleştirilerek çevrimiçi bir anket formu (Google Forms) oluşturulmuştur. Formun girişinde araştırmanın amacı, verilerin gizliliği ve gönüllülük esasına dayandığı katılımcılara açıkça bildirilmiştir. Hazırlanan çevrimiçi anket formunun bağlantısı, Eskişehir'in Odunpazarı ilçesinde görev yapan öğretmenlere, okul yönetimleri ve öğretmen grupları aracılığıyla elektronik ortamda (e-posta ve sosyal medya mesajlaşma grupları) ulaştırılmıştır. Belirlenen süre sonunda toplam 380 öğretmen anketi yanıtlamıştır. Toplanan verilerin analize hazır hale getirilmesi için veri analizi bölümünde detaylı bir biçimde anlatılan adımlar uygulanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizine başlamadan önce, toplanan 380 katılımcının yanıt formlarında uç değerlerin varlığı incelenmiştir. Uç değerler, değişkenlere ilişkin aşırı ya da anormal yanıtları ifade eder ve istatistiksel analiz sonuçlarını çarpıtabilecek niteliktedir (Fraenkel vd., 2012). Tekil uç değerlerin belirlenmesi için standartlaştırılmış Z puanlarına başvurulmuş; $\pm 3,29$ aralığının dışındaki değerler bu bağlamda dikkate alınmıştır. Çoklu uç değerlerin tespiti ise Mahalanobis uzaklık ölçüsü aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, serbestlik derecesi ve kümülatif olasılık değerleri, ki-kare (χ^2) dağılımı ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

İncelemeler sonucunda, 17 katılımcının verilerinin uç değer olarak sınıflandırılması gerektiği belirlenmiş; ayrıca 8 katılımcının eksik ve özensiz doldurulan formları analiz sürecinden çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın analizleri, 355 katılımcının verisi üzerinden yürütülmüştür. Ardından, verilerin normal dağılım varsayımlarını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 1

Ölçek ve Alt Boyutların Normallik Varsayımı

Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Planlama	0,564	-0,611

Tablo 1

(Devam)

Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Örgütlenme	0,401	-0,966
Koordinasyon	0,423	-0,72
Değerlendirme	0,57	-0,707
Okul yönetiminde kayırmacılık genel ölçeği	0,394	-0,85
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	-0,714	0,165
Okula karşı olumsuz tutum	0,91	0,05
Çalıştığı kurumdan (duyuşsal, davranışsal) uzaklaşma	0,432	-0,638
Performansı düşüren etkenler	-0,001	-1,106
Örgütsel sinizm genel ölçeği	0,375	-0,271

Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel sinizm ölçekleri ile alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerleri +1.5 ve -1.5 aralığında bulunmuştur. Bu değerler alan yazındaki referans değerler arasındadır ve veri setinin parametrik testlere uygun olduğunu göstermektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle araştırmada ilk önce fark testlerinden t-testi gerçekleştirilmiş daha sonra korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Güvenirlilik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığı; McDonald's Omega (ω) ve Cronbach's Alpha (α) katsayıları ile değerlendirilmiştir. Elde edilen ve Tablo 3'te ifade edilen güvenirlik katsayılarına göre, her iki ölçeğin de alt boyutlarının güvenirlik değerleri oldukça yüksek bulunmuştur. Literatürde yaygın olarak kabul edilen ölçütler doğrultusunda, McDonald's Omega ve Cronbach's Alpha değerlerinin .70'in üzerinde olması, ölçeklerin iç tutarlılığının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Pett vd., 2003; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda, Planlama, Örgütlenme, Koordinasyon ve Değerlendirme faktörlerinde elde edilen Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla .923, .871, .778 ve .866; McDonald's Omega değerleri ise .925, .872, .779 ve .867 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, özellikle planlama boyutunun çok yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu, koordinasyon boyutunun ise diğerlerine göre daha düşük olsa da kabul edilebilir düzeyde tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Okul yönetiminde kayırmacılık ölçeği toplam puanı için Cronbach's Alpha değeri .948 ve McDonald's Omega değeri .949 olarak belirlenmiş olup, bu yüksek değerler ölçeğin yapısal olarak güçlü ve güvenilir olduğunu doğrulamaktadır. Örgütsel sinizm ölçeği kapsamında incelenen çalışanların kararlarına uygulamalara katılımı, okula karşı olumsuz tutum, çalıştığı kurumdan uzaklaşma ve performansı düşüren etkenler alt boyutları da yüksek iç tutarlılık göstermiştir. Bu boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla .846, .874, .843 ve .954; McDonald's Omega değerleri ise .847, .881, .844 ve .955 olarak bulunmuştur. Özellikle performansı düşüren etkenler boyutunun çok yüksek güvenirlik katsayısına sahip olması, bu boyutun katılımcılar tarafından tutarlı şekilde algılandığını yansıtmaktadır. Örgütsel sinizm ölçeği toplam puanı için Cronbach's Alpha değeri .965 ve McDonald's Omega değeri .967 olarak hesaplanmıştır. Bu

değerler, ölçeğin bütünüyle oldukça yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu ve verilerin güvenilir bir şekilde toplandığını göstermektedir.

Genel olarak, hem örgütsel sinizm hem de okul yönetiminde kayırmacılık ölçeklerinin alt boyutlarına ait tüm güvenilirlik katsayıları istatistiksel açıdan kabul edilebilir ve yüksek düzeydedir. Bu bulgular, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yapısal tutarlılığının güçlü olduğunu, geçerlik ve güvenilirlik açısından uygun olduğunu ve elde edilen sonuçlara güvenilerek yorum yapılabileceğini desteklemektedir.

Tablo 2

Güvenirlik Analizlerinin Sonuçları

Faktör	Alpha (α)	Omega (ω)
Planlama	0,923	0,925
Örgütlenme	0,871	0,872
Koordinasyon	0,778	0,779
Değerlendirme	0,866	0,867
Okul yönetiminde kayırmacılık ölçeği toplam	0,948	0,949
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	0,846	0,847
Okula karşı olumsuz tutum	0,874	0,881
Çalıştığı kurumdan (duyuşsal, davranışsal) uzaklaşma	0,843	0,844
Performansı düşüren etkenler	0,954	0,955
Örgütsel sinizm ölçeği toplam	0,965	0,967

Etik Konular

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınan 15.01.2024 tarihli ve 681956 sayılı karar uyarınca ve etik kurallar çerçevesinde yürütülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular belirtilmektedir. Örgütsel sinizm ile okul yönetiminde kayırmacılık ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan standart sapmalara ve aritmetik ortalamalara ait değerler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin okulda sergilenen kayırmacılık ve örgütsel sinizm algılarına ilişkin betimsel değerler

	N	Ort	Std. Sapma
Planlama	355	2,29	1,126
Örgütlenme	355	2,26	1,094
Koordinasyon	355	2,31	1,076
Değerlendirme	355	2,08	,992

Tablo 3

(Devam)

	N	Ort	Std. Sapma
Okul yönetiminde kayırmacılık genel ölçeği	355	2,21	,973
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	355	3,70	,949
Okula karşı olumsuz tutum	355	2,06	1,084
Çalıştığı kurumdan (duyuşsal, davranışsal) uzaklaşma	355	2,48	1,096
Performansı düşüren etkenler	355	2,82	1,172
Örgütsel sinizm genel ölçeği	355	2,71	,859

Tablo 3'te öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği kayırmacı davranışlara ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri yer almaktadır. Katılımcıların (N = 355) kayırmacı davranışlara ilişkin algıları incelendiğinde, okul yönetiminde kayırmacılık genel ölçeği ortalamasının $2,21 \pm 0,973$ olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalama koordinasyon boyutunda ($2,31 \pm 1,077$), en düşük ortalama ise değerlendirme boyutunda ($2,08 \pm 0,992$) saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özellikle koordinasyon süreçlerinde daha belirgin kayırmacı uygulamalar gözlemlediklerini, ancak genel olarak kayırmacılık algısının orta-alt düzeyde kaldığını göstermektedir.

Örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde, örgütsel sinizm genel ölçeği ortalamasının $2,71 \pm 0,860$ olduğu görülmüştür. Bu değer, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin algılarının okulda sergilenen kayırmacılığa ilişkin algıya göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Alt boyutlar arasındaki en yüksek aritmetik ortalama performansı düşüren etkenler boyutunda ($2,82 \pm 1,173$), en düşük ortalamaysa okula karşı olumsuz tutum boyutunda ($2,06 \pm 1,085$) bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin okula karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak iş performanslarını olumsuz etkileyen faktörlerin kendilerini daha fazla etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, çalıştığı kurumdan uzaklaşma boyutunun ortalaması $2,48 \pm 1,097$ olarak belirlenmiş olup, bu değer öğretmenlerin duyuşsal ve davranışsal olarak kurumdan belirli bir mesafe oluşturmaya başladıklarını düşündürmektedir. Katılımcıların karar süreçlerine ve uygulamalara katılımlarına ilişkin algılarının ortalaması $3,70 \pm 0,950$ olarak saptanmıştır ve bu yüksek değer, öğretmenlerin karar alma süreçlerine yeterince dahil edilmediklerini ve bu süreçlerde adil olmayan uygulamaların devam ettiğini düşündüklerini yansıtmaktadır.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusunda örgütsel sinizm ile okul yönetiminde kayırmacılık ölçekleri ve alt boyutlarında cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için t-testi kullanılmıştır. Tablo 4'ün sol kısmında betimsel istatistikler tablosu yer almakta olup tablo, grup mevcutları, ortalama ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 4*Ölçeklerden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması*

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Planlama	Kadın	213	2,2195	1,15063	-1,536	353	,125
	Erkek	142	2,4067	1,08488			
Örgütlenme	Kadın	213	2,1717	1,12144	-1,920	353	,056
	Erkek	142	2,3984	1,04090			
Koordinasyon	Kadın	213	2,2582	1,12953	-1,236	327,646	,217
	Erkek	142	2,3986	,99059			
Değerlendirme	Kadın	213	2,0037	1,00924	-1,879	353	,061
	Erkek	142	2,2050	,95822			
Okul yönetiminde kayırmacılık genel ölçeği	Kadın	213	2,1362	1,00266	-1,846	353	,066
	Erkek	142	2,3301	,91821			
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Kadın	213	3,7477	,91791	1,107	353	,269
	Erkek	142	3,6338	,99452			
Okula karşı olumsuz tutum	Kadın	213	1,9700	1,04061	-1,929	353	,055
	Erkek	142	2,1958	1,13824			
Çalıştığı kurumdan (duyuşsal, davranışsal) uzaklaşma	Kadın	213	2,4078	1,08976	-1,610	353	,108
	Erkek	142	2,5986	1,10105			
Performansı düşüren etkenler	Kadın	213	2,7809	1,20625	-,775	353	,439
	Erkek	142	2,8795	1,12275			
Örgütsel sinizm genel ölçeği	Kadın	213	2,6689	,84136	-1,245	353	,214
	Erkek	142	2,7848	,88482			

Cinsiyet değişkeni bağlamında gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonucunda, örgütsel sinizm ile okul yönetiminde kayırmacılık ölçekleri ve alt boyutları için cinsiyete göre istatistiki yönden anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Örgütsel sinizm ile Okul yönetiminde kayırmacılık ölçekleri ve alt boyutlarının herhangi bir meslek örgütü (sendika) üyeliği değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5*Ölçeklerin herhangi bir meslek örgütü (sendika) üyeliği değişkenine göre karşılaştırılması*

	Üyelik	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Planlama	Var	248	2,2802	1,1539	-,359	353	,720
	Yok	107	2,3271	1,0664			
Örgütlenme	Var	248	2,1987	1,1019	-1,673	353	,095
	Yok	107	2,4099	1,0661			

Tablo 5

(Devam)

	Üyelik	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Koordinasyon	Var	248	2,2968	1,0979	-,468	353	,640
	Yok	107	2,3551	1,0302			
Değerlendirme	Var	248	2,0444	,9962	-1,152	353	,250
	Yok	107	2,1765	,9829			
Okul yönetiminde kayırmacılık genel ölçeği	Var	248	2,1758	1,0014	-1,119	353	,264
	Yok	107	2,3017	,9023			
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Var	248	3,7167	,9566	,441	353	,659
	Yok	107	3,6682	,9365			
Okula karşı olumsuz tutum	Var	248	1,9903	1,0637	-1,856	353	,064
	Yok	107	2,2224	1,1204			
Çalıştığı kurumdan (duyuşsal, davranışsal) uzaklaşma	Var	248	2,4435	1,1156	-1,061	353	,289
	Yok	107	2,5781	1,0505			
Performansı düşüren etkenler	Var	248	2,7554	1,1896	-1,592	353	,112
	Yok	107	2,9709	1,1243			
Örgütsel sinizm genel ölçeği	Var	248	2,6689	,8611	-1,551	353	,122
	Yok	107	2,8228	,8503			

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların örgütsel sinizm ile okul yönetiminde kayırmacılık ölçekleri ve alt boyutlarının herhangi bir meslek örgütü (sendika) üyeliği değişkenine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, okul yönetiminde kayırmacılık ile örgütsel sinizm ölçekleri ve alt boyutlarında herhangi bir meslek örgütü (sendika) üyeliğine üye olup olmama değişkenine göre istatistiki yönden anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Başka bir ifadeyle, okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel sinizm algıları meslek örgütüne üye olup olmama durumuna göre fark göstermemektedir.

Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarıyla örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda yer alan Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Okulda sergilenen kayırmacılık davranışları ile okul ikliminin boyutlarının ilişkisine yönelik korelasyon tablosu

No	Ölçek ve Alt Boyutlar	Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	Okula Karşı Olumsuz Tutum	Çalıştığı Kurumdan (Duyuşsal, Davranışsal) Uzaklaşma	Performansı Düşüren Etkenler	Örgütsel sinizm genel ölçeği
1	Planlama	-,228**	,364**	,426**	,373**	,387**
2	Örgütlenme	-,237**	,392**	,449**	,409**	,418**

Tablo 6

(Devam)

No	Ölçek ve Alt Boyutlar	Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	Okula Karşı Olumsuz Tutum	Çalıştığı Kurumdan (Duyuşsal, Davranışsal) Uzaklaşma	Performansı Düşüren Etkenler	Örgütsel sinizm genel ölçeği
3	Koordinasyon	-,266**	,358**	,437**	,417**	,404**
4	Değerlendirme	-,298**	,434**	,488**	,516**	,484**
5	Okul yönetiminde Kayırmacılık genel ölçeği	-,285**	,429**	,496**	,480**	,471**

Tablo 6'daki kayırmacı davranışlar ile örgütsel sinizm bileşenleri arasındaki korelasyon sonuçları incelendiğinde, hem pozitif hem de negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler ortaya çıktığı görülmektedir. En yüksek pozitif ilişki, değerlendirme alt boyutu ile performansı düşüren etkenler arasında görülmektedir ($r = 0.516$, $p < 0.001$). Bu bulgu, değerlendirme sürecindeki kayırmacı uygulamaların öğretmenlerde iş performansını olumsuz etkileyen faktörlerin artmasına neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, değerlendirme alt boyutu ile çalıştığı kurumdan uzaklaşma ($r = 0.488$), okula karşı olumsuz tutum ($r = 0.434$) ve örgütsel sinizm genel ölçeği ($r = 0.484$) arasında da güçlü pozitif ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuçlar, değerlendirme sürecinde adil olmayan uygulamaların öğretmenlerde duyuşsal ve davranışsal olarak kurumdan uzaklaşmaya, olumsuz tutum geliştirilmesine ve genel bir sinizm duygusunun yerleşmesine yol açabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan, örgütlenme, koordinasyon, planlama ve değerlendirme gibi tüm kayırmacı davranış boyutları ile çalışanların kararlarına ve uygulamalara katılımı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu ilişkilerden en güçlüsü değerlendirme alt boyutu ile katılımda ($r = -0.298$, $p < 0.001$) görülmektedir. Bu durum, özellikle değerlendirme sürecindeki kayırmacı tutumların öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım isteğini azalttığını ve onları pasifleştirdiğini göstermektedir. Diğer kayırmacı davranış boyutları da katılımda benzer düzeyde negatif ilişkiye sahip olup, bunların sırasıyla planlama ($r = -0.228$), örgütlenme ($r = -0.237$) ve koordinasyon ($r = -0.266$) olduğu gözlenmiştir.

Kayırmacı davranışlar genel ölçeği ile örgütsel sinizm genel ölçeğinden elde edilen puanlar arasında da olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.471$, $p < 0.001$). Bu ilişki, okul yöneticilerinin sergilediği kayırmacı davranışların öğretmenlerde örgütsel sinizmin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle çalıştığı kurumdan uzaklaşma ($r = 0.496$), okula karşı olumsuz tutum ($r = 0.429$), performansı düşüren etkenler ($r = 0.480$) ile güçlü ilişkilerin olması, kayırmacılığın sadece bireysel duygusal tepkileri değil, aynı zamanda işlevsel performansı da olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Kayırmacı davranışlar içinde değerlendirme alt boyutunun örgütsel sinizm üzerindeki etkisinin diğerlerine göre daha güçlü olması, özellikle bu süreçteki adil olmayan uygulamaların öğretmenlerde derinlemesine güvensizlik ve mesafeleşme yarattığını düşündürmektedir. Ayrıca, çalıştığı kurumdan uzaklaşma ile değerlendirme ($r = 0.488$) ve performansı düşüren etkenler ile değerlendirme ($r = 0.516$) arasındaki yüksek ilişkiler, kayırmacılığın özellikle performans değerlendirmeleri gibi kritik süreçlerde daha belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, verilen tablodaki korelasyon değerleri, okul yöneticilerinin sergilediği kayırmacı davranışların özellikle değerlendirme süreciyle birlikte öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır. Bu davranışların, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını azalttığı, olumsuz tutum geliştirdiği, kurumdan duygusal ve davranışsal olarak uzaklaştığı ve iş performansını olumsuz etkilediği görülmüştür. Özellikle değerlendirme sürecindeki kayırmacılığın örgütsel sinizm üzerindeki güçlü etkisi, adil, şeffaf ve katılımcı değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcıların algılarına göre, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının örgütsel sinizmi yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 7

Okul müdürlerinin sergiledikleri kayırmacı davranışlarının örgütsel sinizmi yordayıcılığına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Örgütsel Sinizm	Sabit	2,715	24,896	,00	150,123	,00*	,221
	Kayırmacı Davranışlar	,471	12,345	,00*			

Tablo 7'de, okul yöneticilerinin sergilediği kayırmacı davranışların öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki yordayıcılığı incelenmiştir. Regresyon analizi sonuçları okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin örgüt sinizmini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F = 150.123$, $p < .001$). Bu bulgular, kayırmacı davranışların öğretmenlerdeki sinizminin gelişiminde önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Regresyon modeli sonucuna göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri kayırmacı davranışların, örgüt sinizmini pozitif yönde ve orta derecede yordadıkları belirlenmiştir ($\beta = .471$, $t = 12.345$, $p < .001$). Bu değerler, okul yöneticilerinin kayırmacı tutumlarının öğretmenlerin örgüt sinizmini olumsuz yönde etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, R² değeri (%22.1), kayırmacı davranışların öğretmenlerin örgüt sinizminin varyansının %22.1'ini açıkladığını göstermektedir. Bu, kayırmacı yönetim uygulamalarının öğretmenlerin örgüt sinizmini anlamlandırmasında önemli etmenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Genel olarak, bu bulgular, okul yöneticilerinin kayırmacı liderlik stilinin öğretmenlerin örgüt sinizmini olumsuz yönde şekillendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Kayırmacı yönetim uygulamalarının, öğretmenlerin kuruma karşı duydukları güven ve bağlılık duygularını azalttığı ve bununla birlikte sinizm düzeylerini artırdığı görülmektedir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin daha adil ve eşitlikçi bir yönetim tarzı geliştirmelerine yönelik önlemler almalarının gerekli olduğunu vurgulamak açısından önemli olabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini yordama gücü ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalaması 2,21 ($\pm 0,97$), örgütsel sinizm genel ortalaması ise 2,71 ($\pm 0,85$) olarak bulunmuştur. Bu değerler, her iki olguya yönelik algıların orta-alt düzeyde olduğunu göstermektedir. Kayırmacılık alt boyutları içinde en yüksek ortalama “Koordinasyon” boyutunda ($2,31 \pm 1,07$), en düşük ortalama ise “Değerlendirme” boyutunda ($2,08 \pm 0,99$) gözlenmiştir. Örgütsel sinizm alt boyutlarından ise “Çalışanların kararları uygulamalara katılımı” boyutunda algılanan yetersizliğe işaret eden yüksek bir ortalama ($3,70 \pm 0,94$) tespit edilirken, “Okula karşı olumsuz tutum” boyutu en düşük ortalama ($2,06 \pm 1,08$) sahip olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu kayırmacılık ve sinizmin daha çok örgütsel kültür ve yönetim pratiklerinden kaynaklandığına işaret edebilir. Bu sonuç, sorunun bireysel değişkenlerden ziyade, yapısal ve yönetsel faktörlerde aranması gerektiği yönündeki görüşü desteklemektedir. Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına yönelik algının cinsiyet bağlamında değişmemesi; Aydın (2015) ve Keskin (2018) tarafından yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Bu çalışmaların aksine alanyazında okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni bağlamında farklılık gösterdiğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Meriç ve Erdem’in (2013) çalışması okul yöneticilerinin kayırmacılığına yönelik algının kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu yönündedir. Karademir’in (2016) çalışması ise okul yöneticilerinin kayırmacılığına yönelik algının erkek öğretmenlerde daha yüksek olduğu yönündedir. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet bağlamında değişmemesi; Kuşçu (2020) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Güzeller ve Kalağan (2010) ile Turan (2020) ise çalışmalarında algılanan örgütsel sinizm düzeyinin cinsiyet bağlamında farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel sinizm düzeylerinin meslek örgütü (sendika) üyeliği değişkeni yönünden istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Karademir (2016) ‘in çalışmasının bulgularıyla farklılık göstermektedir. Karademir (2016) çalışmasında sendika üyesi öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel sinizm algılarının sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre istatistiki anlamda daha yüksek seviyede çıktığını tespit etmiştir. Kılıç (2011) ve Yüksel (2015) ise çalışmalarında örgütsel sinizm düzeyinin meslek örgütü (sendika) üyeliği değişkeni yönünden istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit etmişlerdir.

Araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında istatistiksel bağlamda anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, kayırmacılığın örgütsel güven ve adalet algısını zedeleyerek çalışanların örgüte yönelik olumsuz tutum geliştirmesine yol açtığını ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Brower, Schoorman ve Mayer (2000) tarafından geliştirilen güven modeli, adil olmayan yönetim uygulamalarının örgütsel güveni zayıflattığını ve bu durumun sinizm duygularının gelişimine yol açtığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Andersson, (1996), örgütsel sinizmin, adaletsizlik, şeffaflık eksikliği ve karar süreçlerine katılımın azlığı gibi faktörlerle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları, özellikle değerlendirme sürecindeki kayırmacı uygulamaların öğretmenlerde güveni sarsarak sinizm duygularını artırdığını desteklemektedir. Benzer şekilde Gül (2016), Turan (2020), Gençer Çelik (2020),

Kaya (2023) çalışmalarında okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları kayırmacı davranışlar ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki saptamışlardır. Yine benzer bir biçimde Polat ve Kazak (2014) okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu sonucun özellikle okul bağlamında daha dikkatli değerlendirilmesi gerekmektedir. Okullar yalnızca birer üretim örgütü değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin üretildiği kurumlardır. Bu nedenle yöneticilerin adaletsiz veya kayırmacı olarak algılanan uygulamaları, yalnızca bireysel memnuniyetsizlik yaratmakla kalmamakta; öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, aidiyet duygularını ve kuruma olan güvenlerini zayıflatabilmektedir. Teorik açıdan değerlendirildiğinde, bu bulgu örgütsel adalet ve sosyal değişim kuramı çerçevesinde anlam kazanmaktadır. Çalışanlar örgütle kurdukları ilişkide adil ve karşılıklı bir denge beklemektedir. Bu denge bozulduğunda ise bilişsel ve duyuşsal düzeyde sinik tutumlar gelişebilmektedir. Uygulama açısından bakıldığında ise, okul yöneticilerinin karar alma, görevlendirme ve ödüllendirme süreçlerinde şeffaflık ve liyakat ilkelerini gözetmeleri, örgütsel sinizmin önlenmesi bakımından oldukça önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarıyla okul müdürlerinin kayırmacı davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizine göre, değerlendirme alt boyutu ile performansı düşüren etkenler arasında en yüksek ilişki ($r = 0.516$, $p < .001$) saptanmıştır. Bu sonuç, özellikle performans değerlendirme, ödüllendirme ve cezalandırma süreçlerinde adil olmayan uygulamaların öğretmenlerde işlevsel performansı olumsuz etkileyen faktörlerin gelişimine neden olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, özellikle örgütsel adalet (Greenberg, 1990) ve psikolojik sözleşme ihlali (Rousseau, 1995) kuramlarıyla güçlü bir uyum içindedir. Öğretmenler, değerlendirme, ödüllendirme ve görev dağılımında liyakat yerine kişisel yakınlıkların esas alındığını algıladıklarında, dağıtımsal ve işlemsel adaletin ihlal edildiği sonucuna varmaktadır. Bu adalet ihlali, öğretmen ile örgüt (okul yönetimi) arasındaki psikolojik sözleşmeyi zedelemekte, "emeğimin karşılığını adil bir şekilde alamıyorum" inancını pekiştirmektedir. Andersson'un (1996) işaret ettiği gibi, bu tür bir sözleşme ihlali, bireyi korumaya yönelik savunmacı bir tutum olan sinizmin gelişimine zemin hazırlar. Ayrıca, Folger ve Konovsky (1989), işlem adaletinin (yani kararların nasıl alındığına dair algılar) çalışanların duygusal tepkilerini doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları, özellikle değerlendirme sürecindeki kayırmacı tutumların öğretmenlerin karar süreçlerine katılım isteğini azalttığını ve onları pasifleştirdiğini göstererek bu kuramları desteklemektedir. Nitekim, Dean ve arkadaşları (1998) örgütsel sinizmi, örgütün dürüstlük ve adalet ilkelerinden yoksun olduğuna dair bir inanç olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın sonuçları, kayırmacılığın salt bir "yönetim hatası" olmanın ötesinde, örgüt-çalışan ilişkisinin temelini oluşturan sosyal değişim dengesini bozan ve güveni tahrip eden sistematik bir stresör olduğunu desteklemektedir (Gül, 2016; Turan, 2020). Çalışmada, özellikle değerlendirme boyutundaki kayırmacılık algısının, sinizmin performansı düşüren etkenler boyutuyla en güçlü korelasyona sahip olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, beklenti teorisi (Vroom, 1964) açısından da anlamlıdır. Öğretmen, performansı ile elde edeceği sonuç (terfi, takdir, olumlu değerlendirme) arasındaki bağın kayırmacılık nedeniyle koptuğunu algıladığında, çaba göstermeye yönelik motivasyonu düşer. Öğretmenlerdeki öğrenilmiş çaresizlik hissi, işten duygusal çekilmeye, inisiyatif almaktan kaçınmaya ve minimum düzeyde performans sergilemeye yol açar (Elsaied, 2022). Bu durum, sinizmin yalnızca bir tutum sorunu değil, aynı zamanda örgütsel verimliliği doğrudan tehdit eden bir davranışsal dışavurum olduğunu göstermektedir. Yıldırım'ın (2022) da belirttiği gibi, sinizm yaşayan öğretmenlerde mesleki isteksizlik ve öğrenilmiş çaresizlik eğilimi belirgindir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları da, okul yöneticilerinin sergilediği kayırmacı davranışların, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir ($\beta = .471$, $t = 12.345$, $p < .001$). Modelin açıkladığı varyans oranı ($R^2 = .221$), kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizminin yaklaşık %22'sini açıklayabildiğini göstermektedir. Bu sonuç, kayırmacılığın örgütsel sinizm üzerinde orta düzeyde güçlü bir yordayıcı etkisi olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın bulguları okul yönetiminde algılanan kayırmacılığın yalnızca bireysel bir memnuniyetsizlik unsuru olmadığını; öğretmenlerin örgüte ilişkin inanç, duygu ve davranışlarını etkileyerek kurumsal işleyişi zayıflatan bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul yönetiminde adalet ve liyakat ilkelerinin yalnızca etik değil, aynı zamanda örgütsel sürdürülebilirlik açısından da kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Pugh ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışmaya paralel niteliktedir. Bu araştırmacılar, adaletsiz yönetim uygulamalarının çalışanlarda sinik tutumların gelişiminde merkezi bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, Cochran (2004) örgüt sinizminin, yöneticilerin adil olmayan karar alma süreçlerine yönelik tepkisel bir duygusal tepki olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmanın bulguları, özellikle değerlendirme sürecindeki kayırmacı tutumların öğretmenlerde duyuşsal ve davranışsal olarak kurumdan uzaklaşmaya yol açtığını göstererek bu görüşleri desteklemektedir.

Ayrıca, araştırma bulguları, kayırmacılığın tüm alt boyutları ile öğretmenlerin kararlara ve uygulamalara katılım düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bu ilişkiler içerisinde en dikkat çekici olanı, değerlendirme boyutundaki kayırmacılık ile katılım arasındaki ilişkidir ($r = -.298$, $p < .001$). Bu sonuç, özellikle performans değerlendirme ve ödüllendirme süreçlerinde algılanan kayırmacı uygulamaların, öğretmenlerin yönetsel süreçlere aktif katılım isteğini zayıflatıldığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, değerlendirme süreçlerinde adaletin zedelendiği algısı, öğretmenlerin yalnızca yönetime olan güvenini azaltmakla kalmamakta; aynı zamanda karar alma süreçlerine katkı sunma motivasyonlarını da düşürebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin örgütsel süreçlerden bilinçli ya da duygusal olarak geri çekilmesine ve pasif bir tutum geliştirmesine yol açabilmektedir. Bu bulgu, eğitim örgütlerinde katılım kültürünün sürdürülebilirliğinin doğrudan adalet algısına bağlı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Katılım, yalnızca yapısal bir düzenleme değil; aynı zamanda psikolojik bir güven ve değer görme algısının sonucudur. Değerlendirme süreçlerinde kayırmacılık algısının güçlenmesi, öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmayacağı ya da katkılarının liyakat temelinde değerlendirilmeyeceği yönünde bir inanç geliştirmelerine neden olabilir. Bu da örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve gönüllü katılımın azalmasına zemin hazırlayabilir. Sonuçlar, Avolio, Bass ve Jung (2010) tarafından ortaya konan dönüşümcü liderlik kuramı ile kuramsal açıdan örtüşmektedir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı, katılımcı karar alma süreçlerinin çalışanların aidiyet ve bağlılık duygularını güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Buna karşılık, adil olmayan ve kayırmacı uygulamalar, çalışanların yönetime duyduğu güveni zayıflatarak katılımı azaltmaktadır. Benzer şekilde Tschannen-Moran (2004), okul ikliminde güvenin, yönetici-öğretmen ilişkilerinde şeffaflık ve adaletle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da, kayırmacı uygulamaların okul ikliminde güveni zedeleyerek öğretmenlerin yönetsel süreçlere aktif katılımını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, özellikle değerlendirme sürecindeki kayırmacılığın öğretmenlerin örgütsel sinizmini artırmasında rol oynadığını göstererek bu görüşleri desteklemektedir. Hem korelasyon hem de regresyon analizleri, okul yöneticilerinin sergilediği kayırmacı davranışların özellikle değerlendirme süreciyle birlikte, öğretmenlerin örgütsel

sinizm düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır. Bu davranışlar, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını azaltmakta, olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmakta, duyuşsal ve davranışsal olarak kurumdan uzaklaşmalarına yol açmakta ve iş performanslarını olumsuz etkilemektedir. Özellikle değerlendirme sürecindeki kayırmacılığın örgütsel sinizm üzerindeki yordayıcı etkisi, adil, şeffaf ve katılımcı değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacılığına yönelik algılarının düşürülmesi, sinizm düzeylerinin de düşmesini beraberinde getirebileceğinden, okul yöneticilerinin tarafsız, şeffaf, adil uygulamaları ile öğretmenler üzerindeki kayırmacılık algılarını düşürmeleri önemli görülmektedir.

Bu çalışma öğretmenlerin sinizm düzeylerinin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Milli Eğitim Bakanlığının tüm kademelerinde yer alan yöneticilerin liyakat ilkesine göre göreve getirilmesi ve görevi süresince bu ilke doğrultusunda hareket etmesi yönünde önlemler alınmalıdır. Okul yöneticilerinin görevlendirme, ödüllendirme ve kaynak dağıtım süreçlerinde yazılı ve şeffaf kriterler oluşturmaları önerilebilir.

Bu araştırma Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde ilkokul kademesindeki devlet okullarındaki öğretmenlerin katılımı ile yapılmıştır. Daha geniş bir evrende daha büyük örneklem sayıları ile çalışma yenilenebilir. Benzer şekilde ilkokul kademesi devlet okulu öğretmenlerini kapsayan bu çalışma, ortaöğretim, lise düzeylerini ve özel okulları da kapsayacak şekilde genişletilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar araştırmaya eşit katkıda bulunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar bu çalışmada çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Akdemir, B., Kırmızıgül, B. & Zengin, Y. (2016). Örgütsel sinizm ile iş performansı arasındaki ilişki ve bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 115-130.
- Akgün, S. (2008). *Türkiye’de yolsuzluğun tarihsel ve yapısal kökenleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418. Retrieved December 27, 2023, from <https://doi.org/10.1177/001872679604901102>
- Austin, J.T., Reichers, A.E., & Wanous, J.P. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Perspectives*, 11, 48-59. Retrieved December 21, 2023, from <https://doi.org/10.5465/ame.1997.9707100659>
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (2010). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462. Retrieved December 21, 2023, from <https://doi.org/10.5465/10.1348/096317999166789>
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish Educational System: Nepotism, Cronyism and Patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35. Retrieved December 21, 2023, from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161875>
- Aytaç, Ö. & İlhan, S. (2010). Türkiye’de kayırmacı eğilimlerin oluşmasında toplumsal ve kültürel yapının rolü. R. Erdem (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* içinde (s. 61-84). Beta Yayıncılık.
- Brower, R. S., Schoorman, F. D., & Mayer, R. C. (2000). An organizational trust inventory (OTI): Development and validation. *Academy of Management Journal*, 43(3), 634-653.
- Bursalioğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Akademi.
- Cartwright, S. & Holmes, N. (2006). The meaning of work: the challenge of regaining employee engagement and rejecteducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16(2), 199-208. Retrieved December 23, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.012>
- Cochran, D. S. (2004). *Predicting and altering the effects of organizational cynicism: A model of intervention* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Louisiana State University.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çakır, M. (2014). Bürokrasi ve suç olgusu. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 18-24. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.10020> adresinden 02.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Çağlayan, Z. & Özer, N. (2016). Öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güven ve kronizm algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 16-27.
- Çoban, O. (1999). Bir siyasal yozlaşma türü olarak rüşvet ve ekonomik etkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 173-193. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/29890> adresinden 05.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). *Organizational cynicism*. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352. Retrieved December 21, 2023, from <https://doi.org/10.5465/amr.1998.533230>
- Demirbilek, M. (2021). *Öğretmenlerin algıladıkları kayırmacılık ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Demirbilek, N. (2021). *Türk kültüründe kayırmacılık: Teori araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.

- Demirtaş, H. & Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Erdem, M., & Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 141-154.
- Erdem, M. ve Meriç, E. (2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yönetiminde Kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 467-498. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10319/126559> adresinden 18.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Elsaid, M. (2022). Exploitative leadership and organizational cynicism: The mediating role of emotional exhaustion. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(1), 25-38.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115-130.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*, Mc Graw Hill.
- Gençer Çelik, G. (2020). Kayırmacılığın örgütsel sinizme etkisi: İstanbul'daki eğitim kurumlarında bir inceleme, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(25), 470-483. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.298> adresinden 27.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Gider, İ. & Okçu, V. (2021). *Eğitim örgütlerinde kayırmacılık ve işe yabancılaşma sorunsalı*. İksad Publishing House.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432. Retrieved January 03, 2024, from <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>
- Gül, N. (2016). Kayırmacılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Lise öğretmenleri üzerine bir alan araştırması. *Social Sciences Studies Journal*, 2(2), 22-31.
- Güzeller, C. O. & Kalağan, G. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11116/132932> adresinden 20.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- James, M. S. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems* (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida State University.
- Kanter, D.L. & Mirvis, P.H. (2006). Beyond demography: A psychographic profile of the workforce, *Human Resource Management*, 30(1), 45-68. Retrieved January 06, 2024, from <https://doi.org/10.1002/hrm.3930300104>
- Kaplan, M., Ögüt, A. & Özgener, Ş. (2008). *İşgören-işveren ilişkilerinde yeni bir paradigma: Örgütsel sinizm*. H. Karadal ve M. Özdevicioğlu (Ed.), *Örgütsel davranışta seçme konular: Organizasyonların karanlık yönleri ve verimlilik azaltıcı davranışlar içinde*, İlke Yayınevi.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kavrayıcı, C. (2021). Metaphoric Perceptions of Pre-service Teachers about the Concepts of "School Principal" and "Education System". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2), 222-248.
- Kavrayıcı, C. (2023). Kapsayıcı Liderlik Ölçeği'nin Türk Kültürüne uyarlanması: Devlet okulları bağlamında geçerlik güvenirlik çalışması. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(3), 628-643.
- Kaya, D. (2023). *Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Kaygusuz, İ. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi.

- Keskin, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Keçiören İlçesi Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kılınç, E. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kuşçu, C. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Özen, F. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özsemerci, K. (2003). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar nedenleri zararları ve çözüm önerileri*. Ankara: T.C. Sayıştay Başkanlığı.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage Publications.
- Polat, M. (2009). *Örgütsel özdeşleşme, örgütsel sinizm ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Polat, S., & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 71-92.
- Pugh, S. D., Skarlicki, D. P., & Passell, B. S. (2003). After the fall: Layoff victims' trust and cynicism in the aftermath of organizational restructuring. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(2), 201-212, from <https://doi.org/10.1348/096317903765913704>.
- Rousseau, D. M. (1995). Psychological contracts in organizations: *Understanding written and unwritten agreements*. Sage Publications.
- Sağır, T., & Oğuz, E. (2012). Öğretmenlerde örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1094-1106.
- Sheridan, M. K. (2007). Just because it's sex doesn't mean it's because of sex: The need for new legislation to target sexual favoritism. *Columbia Journal of Law and Social Problems*, 40(3), 379-415, Retrieved May 30, 2023, from <http://www.columbia.edu/cu/jlsp/pdf/spring2007/sheridan.pdf>.
- Sezenöz, Z. (2021). *Örgütlerde kayırmacılık, sinizm ve psikolojik sözleşme ihlali algısı üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde psikolojik taciz (Mobbing)* (4. Baskı). Beta Basım Yayım.
- Tortop, N. (1999). *Personel Yönetimi*. Yargı Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. (2004). Trust matters: Leadership for successful schools. Jossey-Bass.
- Turan, S. (2020). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Turhan, M. (2014). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel demokrasi ve siyasal paralellik. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 237-251.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/45816> adresinden 28.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, İ. (2022). What Is the Role of Organizational Cynicism in School Effectiveness? *SAGE Open*, 12(3).
- Yüksel, H. (2015). *Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki: İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

This study aims to reveal the relationship between favoritist behaviors of administrators

in public schools affiliated with the Ministry of National Education and the levels of organizational cynicism among teachers. The research investigates teachers' perceptions of favoritism in school administration, their levels of cynicism, whether these levels vary by gender, age, marital status, length of service at the current school, overall seniority, and union membership status, as well as whether there is a relationship between administrators' favoritist behaviors and teachers' levels of organizational cynicism.

The development of negative perceptions and behaviors toward organizations by employees in educational institutions—which are indispensable for ensuring a society's confidence in the future—will negatively affect educational quality and, in the long run, will have broad adverse impacts on society. Therefore, studying organizational cynicism and its causes in educational institutions is of great importance.

Method

The population of this study consists of teachers working in primary schools in the Odunpazarı district of Eskişehir during the 2023–2024 academic year. In total, there are 1,458 teachers employed in primary schools in this region. With a 95% confidence level and a 5% margin of error, the minimum sample size representing the population was determined to be 305. The scale was administered to 380 teachers selected through simple random sampling from the population. Forms that were incomplete or carelessly filled out were excluded from evaluation. After identifying and removing outliers, data from 355 data collection tools were included in the analysis.

SPSS software was used for data analysis, and T-tests, correlation, and regression analyses were conducted.

Findings

Among the participants, 60.0% were female; 43.9% were aged 41 or older; 78.6% were married; 43.4% had been working at the same school for nine years or more; 32.7% had 21 years or more of professional experience, and 69.9% were members of a professional organization (union).

The overall average score for favoritism in school administration was found to be 2.21 ± 0.97 . Among the sub-dimensions, the highest mean was in the coordination dimension (2.31 ± 1.07), while the lowest was in the evaluation dimension (2.08 ± 0.99). The overall average score for organizational cynicism was found to be 2.71 ± 0.85 . Among its sub-dimensions, the highest average was in the participation in decision-making practices dimension (3.70 ± 0.94), and the lowest was in the negative attitudes toward the school dimension (2.06 ± 1.08). These results suggest that participants' perceptions of favoritism and organizational cynicism were below average.

No statistically significant difference was found between teachers' perceptions of favoritist behaviors by school administrators and their levels of organizational cynicism in terms of gender or union membership.

A statistically significant and positive relationship was found between school administrators' favoritist behaviors and teachers' levels of organizational cynicism. Both

correlation and regression analyses revealed a positive and statistically significant relationship between favoritism and organizational cynicism.

According to the correlation analysis, the strongest relationship was observed between the evaluation sub-dimension and performance-reducing factors ($r = 0.516$, $p < .001$). This result indicates that unfair practices in performance evaluation, rewards, and disciplinary actions contribute to the development of factors that negatively affect teachers' functional performance.

These findings support theories suggesting that favoritist attitudes, particularly in the evaluation process, reduce teachers' willingness to participate in decision-making and cause them to become passive. Regression analysis results also indicate that the favoritist behaviors of school administrators significantly and positively predict teachers' levels of organizational cynicism.

Conclusion and Discussion

The findings of this study support the notion that favoritism—especially in the evaluation process—plays a significant role in increasing organizational cynicism among teachers. Both correlation and regression analyses indicate that favoritist behaviors exhibited by school administrators, particularly during evaluation processes, lead to higher levels of organizational cynicism among teachers.

Such behaviors reduce teachers' participation in decision-making processes, lead to negative attitudes, cause emotional and behavioral detachment from the organization, and negatively impact job performance.

The predictive effect of favoritism in evaluation on organizational cynicism emphasizes the necessity of developing fair, transparent, and participatory evaluation systems. Reducing teachers' perceptions of favoritism may also reduce levels of cynicism; therefore, it is important that school administrators implement neutral, transparent, and fair practices to diminish perceptions of favoritism among teachers.

This study concludes that teachers' levels of organizational cynicism are positively associated with favoritist behaviors of school administrators. Measures should be taken to ensure that administrators at all levels within the Ministry of National Education are appointed and act in accordance with the principle of merit. Existing administrators should also receive training on favoritist managerial behaviors, their consequences, and issues related to organizational cynicism.



Evaluation of the Full-Time Separate Language-Support Class Model in Terms of Inclusive Education: A Meta-Synthesis

Emine ÇİFTÇİ¹

Date Submitted: 14.10.2025

Date Accepted: 21.01.2026

Type: Systematic Review

Abstract

This study aims to evaluate the effects of full-time separate language-support classes (uyum sınıfı) on migrant students within the framework of inclusive education principles through a meta-synthesis of qualitative studies conducted between 2019-April 2025. A total of 28 qualitative studies meeting predetermined inclusion criteria and retrieved from various databases were analyzed using thematic analysis with the aid of MAXQDA 24 software. The effects of full-time separate language-support classes (uyum sınıfı) were identified through positive and negative codes organized under six categories: academic development, physical environment, instructional materials, implementation conditions, emotional and social development, and administrative and digital systems. Findings indicate that these classes support Turkish language development, reduce anxiety through safe learning environments, increase teacher attention due to smaller class sizes, enhance learning with level-appropriate materials, and facilitate adaptation through early language support. However, curriculum-readiness mismatches, labeling and social isolation, inappropriate classroom spaces, inequalities in material distribution, late opening of classes, absenteeism, and insufficient centralized monitoring conflict with inclusive education principles. The analysis revealed 47 negative codes compared to 24 positive codes. These findings were holistically evaluated in the final synthesis in relation to inclusive education principles such as access, participation, learning outcomes, equity, valuing diversity, and a sense of belonging. The study concludes that improving the existing model alone is insufficient and that models more closely aligned with inclusive education principles should be considered. Adjusting curricula to students' readiness levels, opening classes at the beginning of the academic year, and ensuring regular interaction with mainstream classrooms may enhance inclusivity. Rather than maintaining Türkiye's current full-time separate model, approaches such as push-in, supported preparatory phases with gradual transition, or partial pull-out models may contribute to a more comprehensive inclusive education framework.

Keywords: adaptation process, full-time separate language-support class, inclusive education, migrant students, PIKTES project

Cite: Çiftçi, E. (2026). Evaluation of the full-time separate language-support class model in terms of inclusive education: A meta-synthesis. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 440-478. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1803777>



¹ (Corresponding author) Dr., Ministry of National Education, Türkiye, ciftciemine3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4184-5213>



Uyum Sınıfı Modelinin Kapsayıcı Eğitim Açısından Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez

Emine ÇİFTÇİ¹

Gönderim Tarihi: 14.10.2025

Kabul Tarihi: 21.01.2026

Türü: Sistematik Derleme

Öz

Bu çalışma, 2019-Nisan 2025 yılları arasında yapılmış nitel araştırmaları meta-sentez yöntemiyle inceleyerek uyum sınıfı uygulamasının göçmen öğrenciler üzerindeki etkilerini kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çeşitli veri tabanlarından alınan, belirlenen dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 28 nitel çalışma incelenmiştir. Veriler MAXQDA 24 yazılımı aracılığıyla tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Uyum sınıfının öğrenciler üzerindeki etkileri bulgulara; akademik gelişim, fiziki ortam, materyal, uygulama koşulları, duygusal ve sosyal gelişim, idari ve dijital sistemler olmak üzere altı kategori altındaki olumlu ve olumsuz kodlarla ortaya konmuştur. Bulgular, uyum sınıflarının Türkçe dil gelişimini desteklediğini, güvenli sınıf ortamıyla kaygıyı azalttığını, küçük sınıf mevcutlarının öğretmen ilgisini artırdığını, düzeye uygun materyallerin öğrenmeye katkı sağladığını, erken dil desteğinin adaptasyonu kolaylaştırdığını ve bazı esnek idari uygulamaların süreci desteklediğini göstermektedir. Buna karşılık, müfredat-hazırbulunuşluk uyumsuzluğu, etiketlenme ve sosyal yalıtılmışlık, uygunsuz mekânların sınıf olarak kullanılması, materyal dağıtımındaki eşitsizlikler, geç açılan sınıflar ve devamsızlık ile merkezi izleme eksiklikleri kapsayıcı eğitim ilkeleriyle çelişmektedir. Araştırmada ulaşılan bulgular, 24 olumlu koda karşılık 47 olumsuz kodun olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, nihai sentez bölümünde kapsayıcı eğitimin erişim, katılım, öğrenme çıktıları, eşitlik, farklılıklara değer verme ve aidiyet ilkeleri doğrultusunda bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. Buna göre yalnızca modelin iyileştirilmesinin yeterli olmadığı kapsayıcı eğitim ilkeleriyle daha uyumlu modellerin gündeme alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarının öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre esnetilmesi, sınıfların yılın başında açılması ve ana akımla düzenli temasın sağlanması kapsayıcılığı güçlendirebilir. Ayrıca materyal ve dijital kaynakların adil dağıtımı ile merkezî izleme mekanizmalarının etkinleştirilmesi fırsat eşitliğini artıracaktır. Türkiye'nin mevcut tam zamanlı ayrı model yerine, *push-in*, hazırlık süreciyle desteklenen kademeli geçiş ya da kısmi *pull-out* gibi yaklaşımları dikkate alması, kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri açısından daha bütüncül bir model geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: göçmen öğrenciler, kapsayıcı eğitim, PIKTES projesi, uyum sınıfı, uyum süreci

Atıf: Çiftçi, E. (2026). Uyum sınıfı modelinin kapsayıcı eğitim açısından değerlendirilmesi: Bir meta-sentez. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 440-478. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1803777>

¹ (Sorumlu Yazar) Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ciftciemine3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4184-5213>

Giriş

Kapsayıcı eğitim, her bireyin öğrenme süreçlerine katılımını esas alan ve eğitimde fırsat eşitliğini fiziksel erişimle sınırlamayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenme süreçlerinin niteliğini merkeze alarak eğitim ortamlarının tüm öğrenciler için dönüştürülmesini hedefler. UNESCO'nun (2009) kapsayıcı eğitime ilişkin raporu; dil, ırk, din, cinsiyet, sosyal sınıf ya da yetenek temelli dışlanmaların eğitim sistemleri içinde yeniden üretilmediğine dikkat çekmektedir. Kapsayıcılık ise bu eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik bir anlayış olarak ele alınmaktadır. Eğitimin aile, okul ve toplum etkileşimi içinde gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda, kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim sistemlerinin merkezinde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı raporda eğitimin temel bir insan hakkı olarak tanımlanması ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin birlikte öğrenme olanaklarının desteklenmesi, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda toplumsal bir hedef taşıdığını göstermektedir. Mitchell'in (2009) kapsayıcı eğitimi "Herkes İçin Bir Okul" idealiyle ilişkilendirmesi de bu yaklaşımın, birlikte yaşama ve öğrenme kültürünü yeniden tanımlayan daha geniş bir toplumsal çerçeveye karşılık geldiğini göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimin kökeni, tarihsel olarak özel eğitim uygulamalarına dayansa da zaman içinde bu sınırların ötesine taşınmıştır. UNESCO'nun (2005) kapsayıcı eğitime ilişkin değerlendirmelerinde, başlangıçta engelli bireyler için öngörülen ayrı eğitim kurumlarının insan hakları ve pedagojik etkinlik açısından eleştirildiği, süreç içinde ise farklılıkların öğrenme sürecini zenginleştiren bir değer olarak ele alınmaya başlandığı belirtilmektedir. Bu değerlendirmeler, kapsayıcı eğitimin yalnızca belirli gruplara yönelik bir destek yaklaşımı olmaktan çıkarak tüm eğitim sistemini ilgilendiren temel bir ilke hâline gelmesine zemin hazırlamıştır. Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne uzanmakta, söz konusu beyannamede eğitimin ücretsiz, zorunlu ve kapsayıcı olması gerektiği ile insan haklarına saygıyı geliştirme işlevi vurgulanmaktadır (madde 26). Süreci destekleyen 1960 Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, 1979 Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 2006 Engelli Hakları Sözleşmesi ve 2007 Yerli Halkların Hakları Bildirgesi gibi belgeler, kapsayıcı eğitim anlayışının uluslararası düzeyde güçlenmesine katkı sağlamıştır (UNESCO, 2009). "Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi" (1990), Salamanca Bildirisi (1994) ve Dakar Eylem Çerçevesi (2000) bu sürecin dönüm noktaları olarak öne çıkmaktadır (Ainscow, 2024, s. 4). UNESCO'nun 2008 Cenevre Konferansı ile kapsayıcı eğitim politikalarını tartışmaya açtığı, 2017, 2020 ve 2021 raporlarıyla bu süreci daha da pekiştirdiği görülmektedir (UNESCO 2017a; UNESCO 2020a; UNESCO 2021). Salamanca Bildirisi'nin 30. yılı için yayımlanan 2024 raporunda ise erken çocukluktan yükseköğretime kadar artan farkındalık ile kapsayıcı eğitimin sosyal, ekonomik ve teknolojik katkıları ön plana çıkarılmaktadır (UNESCO, 2024).

Türkiye'de de benzer gelişmeler izlenmiştir. 1949 tarihli 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun, 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 2005 tarihli 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, zamanla belirli dezavantaj gruplarıyla sınırlı bir yaklaşımdan dil, din ve etnik köken gibi farklı alanları da içeren daha kapsayıcı bir çerçeveye yönelmiştir. Bu yaklaşım; kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarıyla somutlaştırılmıştır. 2011 sonrasında Suriye başta olmak üzere farklı ülkelerden zorunlu göçlerle birlikte yeni uyum stratejileri gündeme gelmiş; 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013), 6883 Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği (2014), MEB 2015–2019 Stratejik Planı ve 2017 "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" genelgesi göçmen öğrencilerin eğitime erişimini düzenlemiştir. En kapsamlı uygulama ise 2016'da başlatılan

PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) olmuş; zamanla Afganistanlı, Iraklı, Somalili, Filistinli ve Yemenli öğrencileri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. PIKTES+ (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) ile geçici eğitim merkezleri kapatılmış, göçmen öğrenciler devlet okullarına yönlendirilmiş ve Türkçe dil kursları ile uyum sınıfları aracılığıyla desteklenmiştir. Böylece dezavantajlı bu bireylerin eğitim hakkı kapsayıcı eğitim ilkeleri temelinde yapılandırılmaya çalışılmaktadır.

PIKTES + (t.y.), projenin temel hedefinin yabancı öğrencilerin eğitime erişimini ve sosyal uyumunu desteklemek olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2019/15 sayılı genelge ile uyum sınıflarının açılmasını kararlaştırmıştır. Uygulama 2019–2020 öğretim yılında başlamış, COVID-19 sürecinde 2020/7 sayılı genelge ile güncellenmiş ve 2025/62 sayılı yeni genelge ile kapsamı genişletilmiştir. Bu düzenlemeler; öğrenci belirleme, değerlendirme, ders programı, materyal geliştirme, öğretmen görevlendirmesi ve veri girişi gibi alanlarda ayrıntılı hükümler getirmiştir (MEB, 2019; MEB, 2020; MEB, 2025). 2019–2020 eğitim-öğretim yılında göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonunu desteklemek için başlatılan uyum sınıfları, kısa sürede alan yazında öne çıkan konulardan biri olmuştur. PIKTES+ ile kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen uygulama yeni sayılabileceği için konuyla ilgili akademik çalışmalar sınırlıdır. Mevcut araştırmalar (Bkz. Tablo 2), uyum sınıflarının öğrenci başarısı, öğretmen tutumları ve sosyal uyum gibi yönlerini incelemekte; olumlu ve olumsuz etkilere dair bulgular sunmaktadır. Bunlar arasında uyum sınıflarının kapsayıcı eğitim açısından değerlendirildiği araştırmalara da yer verilmiştir. Bu doğrultuda Amaç, 2023; Bozan, Akçay ve Karahan, 2021; Bozan ve Çelik, 2021; Çebi, 2024; Doğan, 2024; Durhat ve Eren Ökten, 2023; Garan, 2022; Hüseyin, 2020; Ovalı, 2023; Taşay, 2023; Toktay, 2023; Ulukuş ve Tümtaş, 2023 örnek gösterilebilir. Ancak mevcut araştırmalar genellikle belirli okul ortamları veya deneyimlere odaklanmaktadır. Kapsayıcı eğitim ilkelerini temel alan bütüncül tematik analizlere yeterince yer verilmemiştir. Uyum sınıflarının kapsayıcı eğitime ne ölçüde hizmet ettiğini, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini açığa çıkaran kapsamlı bir çalışmanın henüz oluşmadığı görülmüştür. Bu nedenle nitel araştırmalarda öne çıkan ortak kategorilerin belirlenmesi ve kapsayıcı eğitim bağlamında yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Göçmen öğrencilere yönelik dil destek programları kapsamında uygulamaya konan uyum sınıfları, Türkiye’de kapsayıcı eğitim politikalarının temel bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Buna karşın, uygulamanın kapsayıcı eğitime ne ölçüde katkı sunduğuna ilişkin akademik analizler oldukça sınırlıdır. Mevcut çalışmalarda çoğunlukla belirli okul ya da bölgelere odaklanılmış, öğrenciler üzerindeki etkiler ise kapsamlı biçimde ele alınmamıştır. Bu nedenle, mevcut bulguların tematik biçimde bütünleştirilmesi ve kapsayıcılığın temel ilkeleri ışığında yeniden yorumlanması gerekmektedir.

Bu çalışma, 2019-Nisan 2025 yılları arasında yapılmış nitel araştırmaları meta-sentez yöntemiyle inceleyerek uyum sınıfı uygulamalarının göçmen öğrenciler üzerindeki etkilerini kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye’de uyum sınıflarını kapsayıcı eğitim perspektifinden bütüncül biçimde inceleyen öncü bir meta-sentezdir. Çalışma, uygulamanın güçlü ve geliştirilmeye açık yönlerini belirleyerek gelecekteki araştırmalara teorik bir zemin sağlamaktadır.

Araştırmanın önemi yalnızca mevcut uygulamaların değerlendirilmesiyle sınırlı değildir. Elde edilecek bulguların, kapsayıcı eğitim politikalarının güncellenmesine, öğretmen eğitimlerinin geliştirilmesine ve okul uygulamalarının iyileştirilmesine somut katkılar sunması öngörülmektedir. Ayrıca çalışma, kapsayıcı eğitimin pedagojik ve yönetsel düzeyde işlevsel bir model olarak değerlendirilebileceğini kanıta dayalı biçimde desteklemesi açısından da dikkate değerdir.

Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2019- Nisan 2025 yılları arasında Türkiye’de yapılmış nitel araştırmalara göre, uyum sınıfı uygulamasının göçmen öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri hangi kategoriler etrafında toplanmaktadır?
2. Bu kategoriler doğrultusunda, uyum sınıfları kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından nasıl değerlendirilebilir?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma bulgularını sistematik biçimde bir araya getirerek yeniden yorumlamaya dayanan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, nitel araştırmalardan elde edilen bulguları karşılaştırarak yeni temalar ve kuramsal sonuçlar geliştirmeyi amaçlayan bütünlleştirici bir yaklaşımdır. (Sandelowski vd., 1997). İçerik analizine kıyasla daha sınırlı sayıda çalışmayı derinlemesine inceler ve bu çalışmalar arasındaki bağlantıları temalar düzeyinde açığa çıkarır (Aspfors ve Fransson, 2015).

Araştırma süreci, Polat ve Ay (2016) tarafından önerilen yedi aşamalı kuramsal yapıya göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Uygulama adımları Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1*Meta-sentez süreci aşamaları*

Alan Yazın Taraması

Araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla, Türkiye’de uygulanan uyum sınıfı modeline ilişkin nitel araştırmalar sistematik biçimde taranmıştır. Tarama süreci; YÖKTEZ, DergiPark, TR Dizin veri tabanları ve Google Akademik arama motorunda gerçekleştirilmiştir. Aramalarda “uyum sınıfı”, “yabancı uyruklu öğrenci”, “göçmen öğrenci”, “göçmen çocuk”, “Suriyeli öğrenci”, “Suriyeli çocuk”, “mülteci öğrenci”, “mülteci çocuk”, “geçici koruma” ve “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu kapsamda toplam 11.219 çalışma tespit edilmiştir.

Çalışmaların Seçimi

Tarama sonucunda ulaşılan 11.219 çalışma, başlık, özet ve anahtar kelimeler temelinde konuya uygunluk açısından incelenmiştir. Bu aşamada uygun bulunan çalışmalar arasından, kullanılan veri tabanları ile arama motorunda birden fazla kez yinelenenler çıkarılmıştır. Sonuç olarak “uyum sınıfı” kavramını doğrudan içeren 121 çalışma ön incelemeye alınmıştır. Bu çalışmaların tamamı tam metin üzerinden değerlendirilmiş, yöntem, örneklem, veri toplama araçları, analiz teknikleri ve içerikleri incelenmiştir. Tablo 1’de yer alan ölçütler doğrultusunda 93 çalışma kapsam dışı bırakılmış, geriye kalan 28 nitel çalışma meta-senteze dâhil edilmiştir.

Seçilen çalışmaları değerlendirmek için ayrıca Erwin ve arkadaşlarının (2011) geliştirdiği 15 maddelik kalite değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Değerlendirme sürecinde; araştırma amacı, yöntemsel netlik, veri toplama araçları, etik ilkeler ve analiz süreci gibi ölçütler esas alınmış; 11–15 puan aralığındaki çalışmalar yüksek nitelikte sayılmıştır. Süreç Şekil 2’de özetlenmektedir.

Tablo 1

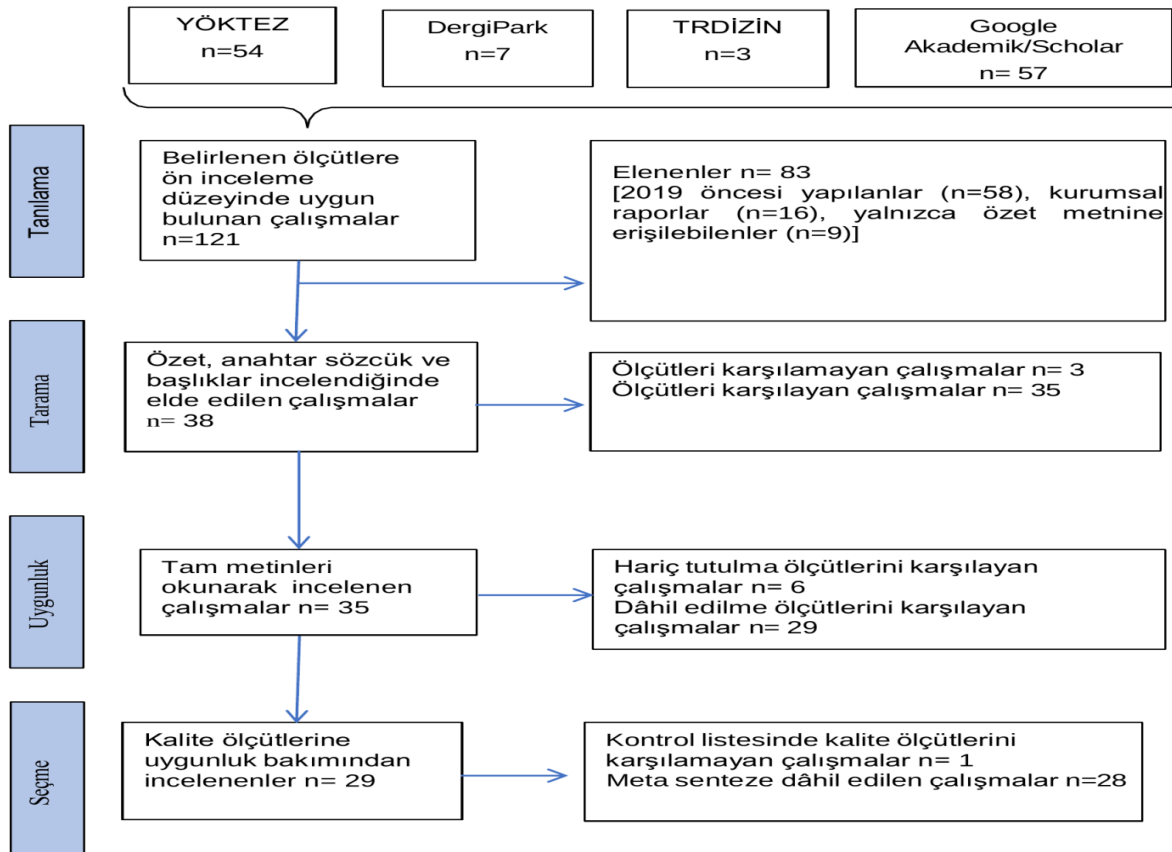
Dâhil Edilme ve Hariç Tutulma Ölçütleri

Ölçütler	Dâhil Edilenler	Hariç Tutulanlar
Dil	Türkçe	Diğer diller
Bağlam	Türkiye’de uygulanan “uyum sınıfı” modeli	Yurt dışı uygulamaları veya genel göçmen eğitimi çalışmaları
Araştırma Yöntemi	Nitel araştırmalar (görüşme, gözlem vb.)	Nicel çalışmalar, karma yöntemli ama nitel yönü yetersiz olanlar
Araştırma Türü	Akademik makale, yüksek lisans ve doktora tezleri, bildiriler	Kitap, bloglar, kurumsal raporlar, kitap bölümleri
İçerik Uygunluğu	Uyum sınıfını konu alan ve öğrencilerle ilişkili veri barındıran çalışmalar	Uyum sınıfını konu alan fakat öğrenci deneyimlerine ilişkin doğrudan ya da dolaylı olarak elde edilmiş veri içermeyen çalışmalar

Tablo 1

(Devam)

Ölçütler	Dâhil Edilenler	Hariç Tutulanlar
Zaman Aralığı	2019– Nisan 2025 (uygulamanın başladığı yıl baz alınmıştır)	2019 öncesi (uygulama öncesi dönem)
Erişilebilirlik	Tam metin erişilebilir, yöntemi açık tanımlanmış çalışmalar	Sadece özetine erişilen veya yöntem bölümü açık biçimde tanımlanmamış çalışmalar
Odaklanılan Bulgular	Uyum sınıfı uygulamasının öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerine dair bulgular içeren çalışmalar	Uyum sınıfı uygulamasının öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerine dair bulgular içermeyen çalışmalar

Şekil 2*Meta senteze dâhil edilen çalışmaların seçimi***Seçilen Çalışmalar**

Araştırmanın belirlenen amaç ve ölçütlerine uygunluk gösteren toplam 28 nitel çalışma meta-senteze dâhil edilmiştir. Seçilen çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar*

Araştırmanın Kodu	Yazar, Yıl	Tür	Yöntem	Katılımcılar
A1	Hüseyin, 2020	Yüksek Lisans Tezi	Görüşme	PIKTES Türkçe öğretmenleri
A2	Kapat ve Şahin, 2021	Makale	Görüşme	Türkçe öğretmenleri ve okul yöneticileri
A3	Bozan, Akçay ve Karahan, 2021	Makale	Sosyometri, görüşme	Suriyeli ve Türk öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler
A4	Bozan ve Çelik, 2021	Makale	Görüşme	PIKTES projesi kapsamındaki Türkçe öğretmenleri ve rehber öğretmenler, il PIKTES koordinatörleri, okul yöneticileri, Suriyeli öğrenciler, mülteci öğrenciler konusunda çalışmalar yapan akademisyenler
A5	Çalışır, 2021	Makale	Görüşme	PIKTES uyum sınıfı öğretmenleri
A6	Bucak, 2021	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri, mülteci veliler
A7	Topaloğlu ve Özdemir, 2021	Makale	Görüşme	Okul yöneticileri
A8	Üstün ve Alimcan, 2021	Makale	Görüşme	PIKTES projesinde görev alan öğretmenler
A9	Çite, 2022	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Sınıf öğretmenleri, PIKTES öğretmenleri
A10	Garan, 2022	Doktora Tezi	Görüşme	Okul yöneticileri ve anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri
A11	Kanat, 2022	Makale	Görüşme	Uyum sınıflarında görevli Türkçe öğretmenleri, uyum sınıfı öğrencileri
A12	Amaç, 2023	Doktora Tezi	Görüşme, gözlem	Sınıf öğretmenleri
A13	Durhat ve Eren Ökten, 2023	Makale	Görüşme	Türkçe öğretmenleri
A14	Koçhan, Oğuz ve Demir, 2023	Makale	Görüşme	İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri
A15	Ovalı, 2023	Yüksek Lisans Tezi	Görüşme, gözlem	Sınıf öğretmenleri, PIKTES öğretmenleri, yabancı öğrenciler

Tablo2

(Devam)

Araştırmanın Kodu	Yazar, Yıl	Tür	Yöntem	Katılımcılar
A16	Taşay, 2023	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Sosyal bilgiler, müzik, rehberlik, Türkçe, sınıf, okul öncesi, İngilizce, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ve okul yöneticileri
A17	Toktay, 2023	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Okul yöneticileri
A18	Turan ve Solak, 2023	Makale	Görüşme	PIKTES öğretmenleri
A19	Ulukuş ve Tümtaş, 2023	Makale	Görüşme	PIKTES öğretmenleri
A20	Can ve Karacan, 2024	Makale	Görüşme	PIKTES Türkçe öğreticileri
A21	Çebi, 2024	Makale	Görüşme	Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri
A22	Doğan, 2024	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Sınıf öğretmenleri
A23	Eryılmaz ve Yıldız, 2024	Makale	Görüşme	PIKTES Türkçe öğreticileri
A24	İçel, Ocak ve Akkaş Baysal, 2024	Makale	Görüşme, gözlem	Uyum sınıfında görevli öğretmen, okul müdürü, sınıf öğretmeni
A25	Kula ve Kula, 2024	Makale	Görüşme	Matematik, Türkçe, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, sosyal bilgiler, diğer ve okul yöneticileri
A26	Malkoç, 2024	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Yabancı uyruklu öğrenciler, ebeveynler, Türkçe öğretmenleri, okul yöneticileri
A27	Tetik, 2024	Doktora tezi	Görüşme	İlkokul, ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenleri
A28	Atagül, Özen, Ergün, Akın, Özbayrak, Yaman, 2025	Makale	Görüşme, gözlem	Rehber öğretmenler

Tablo 2’de, 2020– Nisan 2025 yılları arasında gerçekleştirilen toplam 28 nitel çalışma yer almaktadır. Çalışmaların 17’si makale, 8’i yüksek lisans tezi, 3’ü doktora tezidir. Veri toplama yöntemleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun görüşme tekniğini benimsediği; bazı çalışmaların ise gözlem ve sosyometri gibi yöntemlerle desteklendiği görülmektedir. Katılımcılar ağırlıklı olarak PIKTES öğreticileri, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmaya dâhil edilen 28 nitel çalışma, MAXQDA 24 yazılımı aracılığıyla tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmalar ayrıntılı biçimde analiz edilerek uyum sınıfı uygulamasının öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin veriler kodlanmıştır. Kodlama süreci tümevarımsal olarak ilerletilmiştir. Kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak alt kategoriler oluşturulmuş, bu alt kategoriler birleştirilerek akademik gelişim, fiziki ortam, materyal, uygulama koşulları, duygusal ve sosyal gelişim ve idari ve dijital sistemler olmak üzere altı kategoriye ulaşılmıştır. Bulgular, bu kategoriler temelinde bütüncül bir yapıda sentezlenmiştir.

İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik

Kodlama süreci Lincoln ve Guba'nın (1985) inandırıcılık ölçütleri doğrultusunda yürütülmüştür. Analiz aşaması, araştırmanın bütünlüğü korunacak biçimde tek araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Lincoln ve Guba (1985), güvenilirliğin yalnızca araştırmacılar arası tutarlılıkla değil, sürecin sistematik ve belgelenebilir olmasıyla sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda kodlama ve kategorileştirme adımları, MAXQDA 24 yazılımında ve araştırmacının el notlarında eş zamanlı olarak belgelenmiştir. Araştırmacı, kararlarını kod defteri işlevi gören notlarıyla düzenli olarak gözden geçirmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde sunulan tablolar aracılığıyla kod ve kategoriler ayrıntılı biçimde gösterilerek süreç şeffaf hale getirilmiştir. Merriam ve Tisdell (2016) nitel araştırmalarda, araştırmacının karar sürecini açıkça sunmasının güvenilirlik için yeterli olduğunu belirtmektedir.

Etik Konular

Bu araştırma, 2019– Nisan 2025 yılları arasında yayımlanmış nitel çalışmaların meta-sentezine dayanmaktadır. Çalışma, birincil veri toplamaya dayalı olmadığı için etik kurul izni kapsamına girmemektedir. Süreç boyunca bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkeleri gözetilmiş, tüm kaynaklara doğru biçimde atıf yapılmış ve bulgular açık biçimde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda, 2019– Nisan 2025 yılları arasında Türkiye'de yürütülmüş nitel araştırmalardan elde edilen bulgular sunulmaktadır. Meta-sentez kapsamında analiz edilen çalışmalarda, uyum sınıfı uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkileri, olumlu ve olumsuz yönleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Kodlama süreci sonunda elde edilen veriler, tematik bütünlüğü sağlamak amacıyla altı kategori etrafında toplanmıştır: (1) Akademik gelişim, (2) Fiziki ortam, (3) Materyal, (4) Uygulama koşulları, (5) Duygusal ve sosyal gelişim, (6) İdari ve dijital sistemler. Bulgular, her kategori için ayrı tablolar hâlinde olumlu ve olumsuz kodlara yer verilerek sunulmuş; doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Analiz sonucunda 24 olumlu ve 47 olumsuz kod belirlenmiş, toplamda 71 kod elde edilmiştir.

Tablo 3*Uyum sınıfının akademik gelişim açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar*

Kategori 1: Akademik Gelişim	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Kültür öğretimi olması	Müfredatın öğrenci seviyesine uygun olmaması
Öğrencilerin daha aktif olması	Dil eğitiminin yetersiz kalması
Dil sorunlarının kısa sürede giderilmesi	İlk okuma yazma öğretimi için ayrılan sürenin az olması
Kendi sınıf düzeyine ulaşmayı sağlaması	Türk öğrencilerle iletişimin azalması
Temel dil becerilerinin gelişmesi	Konuların basit ve biliniyor olması
Türkçe öğretimine daha fazla zaman ayrılması	Öğrencilerin aralarında ana dillerini kullanması
Seviyeye göre ders verilmesi	
Öğretmenin öğrencinin seviyesine uygun davranması	

Tablo 3'e göre akademik gelişim açısından uyum sınıfları; öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini ve katılımını desteklemektedir. Katılımcılardan biri, "Öğrenci dışlanmış hissetmez, derslerde daha aktif olur... bu durum hem okul atmosferini, hem öğrencinin psiko-sosyal durumunu hem de sınıf içindeki uyumu artırır" (A15) sözleriyle bu katkıyı vurgulamıştır. Benzer biçimde, "Suriyeli öğrencilerin uyum sınıfları ile tamamen Türkçe dersi almaları Türkçeye, ülkeye, kültüre olan uyumunu elbette artıracaktır" (A4) ve "Mülteci çocuklara yönelik uyum sınıfları açıldı. Yapılan bu çalışmalar dil becerileri ve müfredat açısından çok faydalı oldu" (A6) ifadeleri, uygulamanın dil ve kültür uyumuna katkısını göstermektedir. Katılımcılar ayrıca seviyeye göre gruplandırmanın yararına değinmiştir: "Okuma yazma grubuna ayrı okuma yazma dersi; konuşma grubuna da konuşma üzerine etkinlikler yapıyoruz" (A1). Öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun davranmasının öğrencilerin ifade becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir; araştırmacı yorumlarında ise otuz ders saatlik uygulamanın okuma-yazma ve konuşma becerilerini artırdığı ifade edilmiştir (A25).

Diğer yandan müfredat, süre ve etkileşim alanlarında olumsuz bulgular görülmektedir. "Bize belirlenen müfredat öğrenci profilimizin hazırbulunuşluğuyla örtüşmüyor" (A5) diyen öğretmenler, bazı öğrencilerde ilerleme görülmediğini ya da hiç Türkçe öğrenemediklerini belirtmiştir (A22). Okuma-yazma süresinin yetersizliği ve programın öğrencilerin düzeyine uygun olmaması da dile getirilmiştir (A1). Sosyal etkileşim eksikliği ise dil gelişimini sınırlamaktadır. "...Türklerle iletişim kuramadığı için proje yeterli gelmiyor. Zaten sınıfında kendisi gibi en az on, on yedi tane daha arkadaşı var..." (A16) ve "Öğrenciler sürekli kendi dillerinde konuşuyorlar" (A24) ifadeleri bu sorunu yansıtmaktadır. Bazı katılımcılar ayrıca işlenen konuların çok basit olduğunu, öğrencilerin önceki öğrenmelerini tekrar ettiklerini belirtmiştir (A11).

Tablo 4*Uyum sınıfının fiziki ortam açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar*

Kategori 2: Fiziki Ortam	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Benzer durumdaki öğrencilerle aynı sınıfı paylaşma	Uyum sınıfı yapısının kapsayıcılığı engellemesi
Sınıf mevcudunun az olması	Sınıf olmaya uygun olmayan yerlerin sınıf olarak kullanılması
	Okullardaki fiziksel yetersizlikler
	Sınıf mevcudunun fazla olması
	Okuldan yalıtılmış sınıflarda ders yapılması

Tablo 4'teki olumlu kodlara yönelik bazı katılımcı görüşlerinde, uyum sınıflarında benzer durumdaki öğrencilerle aynı sınıfı paylaşmanın öğrencilerin seviyelerine uygun öğretimi kolaylaştırdığı ve az mevcutlu sınıflarda birebir ilgi imkânı sağladığı belirtilmiştir. Bir katılımcı, *“Eski sınıflarında sönük öğrenciler olabiliyorlardı... ama şimdi yeni sınıflarında öğretmenleri onların seviyesinde, üç aşağı beş yukarı zaten hepsi aynı. Hepsine yönelik aynı eğitimi verebildi”* (A2) diyerek bu katkıyı ifade etmiştir. Benzer şekilde, *“...çocuklarla kadrolu hocalar ilgilenemiyor. (...) ama bu PİKTES öğretmenleri birebir çocuklarla ilgilendiği için çocukları okuduğunu anlama seviyesine getirebiliyorlar”* (A8) şeklindeki katılımcı görüşüyle PİKTES öğretmenlerinin az mevcutlu sınıflarda birebir ilgisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin sınıflarından ayrılarak yalıtılmış alanlarda ders yapmalarının kapsayıcılığa uygun olmadığı düşünülmektedir. Bir katılımcı, *“Uyum sınıflarına alınması kapsayıcı eğitime uygun değil; ayırmamalıyız”* (A15) diyerek bu ayrıştırıcı yapıyı eleştirmiştir. Ayrıca sınıf olmaya uygun olmayan mekânlarda ders yapılması (laboratuvar, kütüphane, depo, bodrum vb.) ve okullardaki fiziksel yetersizlikler de dile getirilmiştir: *“Bazı arkadaşlarımız laboratuvarlarda, kütüphanelerde, depolarda derslerini işliyorlar”* (A8). Benzer biçimde, araç-gereç eksikliği ve sınıfın fiziki koşulları öğretimin niteliğini olumsuz etkilemiştir: *“Bir akıllı tahtamız yok... kara tahta kullanıyoruz... sınıflar çok kirliydi, soğuktu”* (A1). Sınıf mevcutlarının fazla olması da sorun yaratmaktadır. Katılımcılar, *“Sınıflar kalabalık, bu durum da eğitim öğretimi olumsuz etkiliyor”* (A19) ve *“Ders ortamı uygun değil... benim bir sınıfım var, bodrum katta kalorifer dairesinin yanında”* (A1) ifadeleriyle bu sıkıntıyı vurgulamıştır.

Tablo 5*Uyum sınıfının materyal açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar*

Kategori 3: Materyal	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Farklı seviyelerde materyaller olması	Malzeme desteğinin okullara eşit dağıtılmaması
Malzeme desteği verilmesi	Ders kitaplarının içerik açısından yetersiz bulunması
	Materyallerin geç gelmesi
	Materyal eksikliği
	Materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmaması

Tablo 5'e göre uyum sınıflarına sağlanan materyallerin çeşitliliği ve destekleyici malzeme dağıtımı olumlu görülmüştür. Katılımcılar, farklı seviyelere yönelik setler, hikâye kitapları ve Türkçe öğretim materyallerinin öğrencilerin gelişimini desteklediğini ifade etmiştir: *"PIKTES projesinde her grup için farklı materyaller gönderiliyor... içinde hikâye kitapları, okuma yazma kitabı var. 3 farklı seviyede set var"* (A19). Benzer şekilde, dağıtılan çantalar ve kırtasiye desteği olumlu bir unsur olarak dile getirilmiştir: *"PIKTES her sene çanta veriyor. İçinde her şey var. Eksik olursa öğretmen ve idare temin ediyor"* (A27). Bazı katılımcılar ise okul donanımlarına yönelik desteklerin de sürece katkı sağladığını belirtmiştir (A16).

Öte yandan materyalin eşit dağıtılmaması, içerik ve zamanlamaya yönelik olumsuz görüşler vardır. Bazı okullar malzeme desteğinden yeterince faydalanamazken eşitsizlik özellikle sportif ve destekleyici materyallerde hissedilmiştir: *"Top ya da sportif aktiviteler geliyor. Ama bazı okullara hiç top gitmiyor. Eşit dağılım yok"* (A19). Ders kitaplarının içerik açısından yetersizliği de dile getirilmiştir. Bir katılımcı, *"A1 seviye Türkçe kitabı var... fakat kitapların kalitesi pekiyi değil. Öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarını çözecek içeriklere ihtiyacımız var"* (A27) diyerek eksiklikleri vurgulamıştır. Benzer şekilde, kitapların çoğu zaman öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ifade edilmiştir: *"Kaynaklar çocukların seviyesine göre olmuyor"* (A19), *"...kitaplar biraz daha bilenler için hazırlanmış gibi"* (A23). Katılımcılar, *"Kitaplar genelde yılsonunda gelir"* (A18) veya *"Kitaplar 1. dönem sonunda geliyor"* (A19) diyerek geç ulaşan materyallerin işlevselliğini sorgulamıştır. Ayrıca materyal eksiklikleri nedeniyle öğretmenlere özel ödenek sağlanmadığı da belirtilmiştir (A24). Bazı kaynak kitapların çocukların seviyesinin çok üstünde olması, sınıf içi kullanımını zorlaştırmıştır (A20). Araştırmacı yorumlarında ise öğretmenlerin çoğunun ders kitabını 6–12 yaş aralığı için hazırlanmış bulduğu, öğrenciler açısından basit görüldüğü için benimsenmediği rapor edilmiştir (A11).

Tablo 6

Uyum sınıfının uygulama koşulları açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar

Kategori 4: Uygulama Koşulları	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Okul kurallarının öğrenilmesi	Kurallara karşı dirençli davranışların gelişmesi
Öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme olanağı olması	Öğrencinin sınıfından ayrılması
	Okul dışı etkinliklerin göz ardı edilmesi
	Uyum sınıflarının okullar eğitim öğretime başladıktan sonra açılması
	Davranışsal uyum sorunları
	Okul ortamını kapsayıcı eğitimden uzaklaştırması
	Devamsızlığın artması
	Okula uyumun gecikmesi
	Farklı seviyedeki öğrencilerin aynı sınıfta olması
	3. Sınıfta başlamanın geç olması
	Sınıf yönetiminde zorluk yaşanması

Tablo 6'ya göre, uyum sınıflarında öğrencilerin okul kurallarını öğrenmesi ve öğretmenlerin birebir ilgi gösterebilmesi uygulama koşulları açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Kültür ve okul kurallarının kazandırılmasının da öğrencilerin uyum sürecine katkı sağladığı belirtilmiştir (A5, *araştırmacının yorumları*). Katılımcılardan biri, “*öğretmenlerin öğrenciyle birebir ilgilenmesi öğrenci başarısını da artırıyor*” (A2) görüşünü dile getirmiştir.

Bununla birlikte uyum sınıfları uygulama koşulları açısından bazı katılımcıların “*Sınıf ve okul kurallarını bilmiyorlar. Kaç kere söylememe rağmen kurallara uymada zorluklar yaşıyor*” (A9), “*Yabancı uyruklu öğrencilerin ayrı sınıflarda olması fikrini sevmiyorum. Kendilerini yaşadıkları yere ait hissetmeleri için bu önemli*” (A14) şeklindeki görüşleri öğrencilerin kurallara direnç gösterdiğini ve ayrı sınıf uygulamasının aidiyeti zayıflattığını göstermektedir. Bazı katılımcıların “*Teneffüste de uyum sağlayacak bu çocuk. Okul dışında arkadaşlarıyla etkinlikler planlanabilir*” (A19) ve “*Yeterli derecede kapsayıcı olmadığını düşünüyorum. Öğrenmeye ve uyum sağlamaya dayalı daha fazla proje, etkinlik, vs. düzenlenmeli*” (A21) yönündeki görüşlerine göre okul dışı etkinliklerin göz ardı edilmesinin sosyal uyumu sınırlandırmaktadır. Katılımcıların “*Sınıf yönetimi zor uyum sınıfında, çünkü aynı dili konuştuklarında siz Arapçaya maruz kalan kişi oluyorsunuz*” (A23) ve “*Davranış sorunları anlamında bir patlama yaşadıklarını söylüyorlar çünkü grup zaten bu duruma meyilli bu yüzden bir arada olmaları Türkçe öğretmenleri açısından daha zorlayıcı*” (A4) ifadeleri uyum sınıflarında davranışsal sorunların yoğunlaştığına ve kalabalık gruplarda sınıf yönetiminin zorlaştığına işaret etmektedir. Bazı katılımcıların “*Üçüncü sınıfta uyum mu olur? ... 1. sınıfta başlamalı*” (A15) ifadeleri ve A26 ve A12 araştırmalarında da katılımcıların 3. sınıfta başlamanın öğrencilerin temel becerilerinde büyük boşluklar oluşturduğunu, erken müdahalenin gerekli olduğunu belirtmeleri uyum sınıflarının başlama zamanında problem olduğunu göstermektedir. Devamsızlık oranlarının artması da uygulamanın olumsuz

sonuçları arasında yer almaktadır (A11, *araştırmacının yorumları*). “Sadece 3. sınıflara ders veriyoruz ama öğrencilerin seviyeleri farklı. Okuma bilen bilmeyen aynı sınıfta” (A18) görüşü ile farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta bulunması olumsuz olarak görülmüştür.

Tablo 7

Uyum sınıfının duygusal ve sosyal gelişim açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar

Kategori 5: Duygusal ve Sosyal Gelişim	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Okula alışmayı kolaylaştırması	Başarısız öğrenci olarak etiketlenme
Toplumsal uyumu kolaylaştırması	Sınıflarına geri döndüklerinde uyum sorunu yaşamaları
Aitlik hissi sağlaması	Akran iletişimine zarar vermesi
Yalnızlık duygusunun azalması	Ayrımcılığa uğramış hissetme
Özgüvenin artması	Uyum sürecini olumsuz etkilemesi
Öğrencinin rahat hissetmesi	Sosyal iletişim sorunu
Öğrencinin kendini rahat ifade etmesi	Motivasyon eksikliği ve düşüşü
Aynı dili konuşanların bir arada olması	Uyum sınıfına alışma sürecinin zaman alması
Türkçe bilmeyenlerle alay edilmemesi	Sosyal yalıtılmışlık hissi
Kaygının daha az olması	Okuldaki diğer öğrencilerle kaynaşamama
	Uyruğa göre gruplaşma
	Farklı uyruklar arasında yaşanan tartışma ve kavgalar

Tablo 7’ye göre, duygusal ve sosyal gelişim açısından uyum sınıflarının öğrencilerin okula alışmasını kolaylaştırdığını, aitlik hissini güçlendirdiğini ve yalnızlık duygusunu azalttığını görülmektedir. Bir katılımcı öğrenci, “*Hepsine alıştım. Bu sınıfta biraz daha iyi oldu, eskiden diğer sınıfta daha az alışmıştım*” (A15) derken; başka bir katılımcı, projenin toplumsal uyumu desteklediğini “*Çocukların gerek eğitim alanında başarılarının artması gerekse içinde bulunduğu toplumla uyum sağlayabilmeleri için gerekli bir proje*” (A21) sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılara göre öğrenciler, bu sınıflarda kendilerini ülkenin bir parçası olarak görmüş (A8), yalnızlık hissi azalmış (A4) ve özgüvenleri artmıştır. Nitekim bir katılımcı, “*(Uyum) sınıflarında çocukların özgüveni daha yüksek oluyor. Benim sınıfımda özgüveni yüksek olan çocuk kendi sınıfına gidince içine kapanmaya başladı*” (A2) ifadesini kullanmıştır. Araştırmacı yorumları da öğrencilerin çoğunun (%48.72) kendilerini bu sınıflarda daha rahat hissettiğini (A11) ve hata yapma kaygısının azaldığını göstermektedir. Ayrıca aynı dili konuşan öğrencilerin bir arada olması ve Türkçe bilmeyenlerle alay edilmemesi de güvenli bir sınıf ortamı yaratmıştır (A11).

Buna karşın bazı katılımcılar uyum sınıfına yerleştirmenin öğrencilerde etiketlenme algısını tetiklediğini, onların başarısız ya da yetersiz hissedebildiğini belirtmiştir: “*Sınıftaki seviye farklılığından dolayı bazı öğrenciler geri kalıyor, öğrenciler uyum sınıflarına geldikleri için kendilerini yetersiz ve mutsuz hissediyorlar*” (A4). Öğrencilerin kendi sınıflarına döndüklerinde uyum sorunu yaşamaları da dile getirilmiştir: “*Öğrenciler tekrar kendi*

sınıflarına dönmelerini ‘baştan başlama’ olarak tanımlamışlardır” (A5). Okul yöneticileri, bu durumun öğrencilerin izole olmalarına ve Türk akranlarından uzaklaşmalarına yol açtığını ifade etmiştir (A7). Ayrışmanın akran iletişimini zayıflattığı, hatta bazı durumlarda gruplaşma ve kavgaları artırdığı aktarılmıştır: “Gruplaşmalar oluştu, kavgalar arttı, Arapça konuşmalar arttı, entegrasyon azaldı” (A4). Katılımcılar ayrıca sosyal iletişim sorunlarının, motivasyon düşüşünün ve uyum sürecinin gecikmesinin (A18, A2, A13) önemli olumsuzluklar olduğunu vurgulamıştır. Bir katılımcının ifadesi bu durumu şöyle özetlemektedir: “...Türklerle iletişim kuramadığı için proje yeterli gelmiyor. Zaten sınıfında kendisi gibi en az on yedi arkadaşı var. Hal böyle olunca zannedersiniz rakip takımların tribünleri gibi sınıflar, Suriyeliler Suriyelilerle, Türkler Türklerle” (A16). Bazı katılımcılar ise, ayrı sınıf uygulamasının öğrencilerde dışlanmışlık algısını pekiştirdiğini ifade etmiştir: “Uyum sınıfları uygulamasında öğrenciler ayrıştırılmış gibi oluyor” (A3). Benzer şekilde başka bir görüşte, “Eğer ayrı sınıflarda eğitim görselerdi kendilerini tamamen dışlanmış hissedeceklerini düşünüyorum” (A14) değerlendirmesi yapılmıştır.

Tablo 8

Uyum sınıfının idari ve dijital sistemler açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar

Kategori 6: İdari ve Dijital Sistemler	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
	Sınıfa sürekli yeni bir öğrencinin katılması
	Uyum sınıfının devam edip etmeyeceği ile ilgili belirsizlikler
	Uyum sınıfına alınacak öğrencilerin belirlenmesinde objektif olunmaması
	Uyum sınıfının okul başladıktan sonra açılması
	3. Sınıfın uyum sınıfına gitmek için geç olması
	İşlevsel ve sistematik yapı eksikliği
	Merkezi takibin eksikliği
	Materyal dağıtım süreçlerinde idari aksamalar

Tablo 8’e göre, uyum sınıflarının idari ve dijital sistemler açısından olumlu bir etkisi kodlanmamıştır. Katılımcı görüşleri, bu boyutta daha çok idari belirsizlikler, systemsizlik ve materyal/altyapı sorunlarına işaret etmektedir. Katılımcılar, sınıfa sürekli yeni öğrencilerin eklenmesiyle programın işlevsizleştiğini vurgulamıştır: “Proje şunu sanıyor: Çocuk 5. sınıfta öğrendiği A1 seviyesini ilerletiyor ve sonra A2 seviyesine geçiyor. Öyle bir şey yok. Çünkü dönemin ortasında Suriye’den yeni gelen öğrenciler oluyor” (A1).

Birçok görüşte, uyum sınıfının devam edip etmeyeceğine dair belirsizliklerin öğretmenlerde güvensizlik yarattığı dile getirilmiştir: “Gelecek sene için uyum sınıfı olmayacak deniyor. Sürekli bir belirsizlik, bir systemsizlik olduğu için önümüzü göremiyoruz” (A2). Benzer şekilde, kararların aniden alınması ve uygulama takvimlerinin geç belirlenmesi de öğretmenlerin planlamalarını zorlaştırmaktadır (A5).

Öğrenci yerleştirme süreçleri de eleştirilmiştir. Resmî olarak komisyon kararlarına bağlanmış olsa da uygulamada çoğu zaman sınıf öğretmenlerinin tek başına karar verdiği, istemediği öğrenciyi yönlendirdiği belirtilmiştir: *“Genelde iş komisyona kalmıyor ve sınıf öğretmeni seçimini yapıyor. O da istemediği öğrenciyi gönderiyor”* (A27).

Başlama zamanı ve sınıf düzeyi de bir sorun alanıdır. Katılımcılar, sınıfların çoğu zaman okul başladıktan sonra açıldığını (Kasım ayına sarktığını) ve üçüncü sınıfta başlamanın çok geç olduğunu vurgulamıştır: *“Proje çok sistemli değil. Bir sınıfın açılması Kasım’ı buluyor. Okul Eylül’de başlıyor, sınıf Kasım’da ancak açılıyor”* (A19). Benzer şekilde, *“Uyum sınıfı 1. sınıftan itibaren başlamalı, çünkü 3. sınıfta çok geç oluyor”* (A28) değerlendirmesi yapılmıştır. Bu noktada bazı katılımcılar, sürecin altyapı eksikliği nedeniyle doğrudan uyum sınıflarına geçişle başlatıldığını ve bu durumun sorun yarattığını belirtmiştir: *“Belki bir altyapı olsaydı daha faydası olacaktı, bir altyapısı olmadığı için direkt uyum sınıflarına geçiş yaptıklarından dolayı şu an için az çok sıkıntı yaşıyoruz”* (A2).

İdari işleyiş ve materyal dağıtımı da katılımcıların dile getirdiği sorunlardandır. A16, *“Mesela bir yazı geliyor, gelen kırtasiye yardımının excel’i işlenerek bugün mesai bitmeden gönderilmesi deniyor. Benim 450 tane öğrencim var, hadi yetiştir”* diyerek idari yüklerin plansızlığını belirtmiştir. A19’da ise materyal dağıtımı ile ilgili eleştiriler şöyle dile getirilmiştir: *“Kitaplar 1. dönem sonunda geliyor. Hep dile getirdiğimiz ve hala çözülmeyen problemler... bazı okullara hiç top gitmiyor, eşit dağılım yok.”* Bu görüş, hem materyal eksikliklerini hem de eşit olmayan dağıtımı somut biçimde yansıtmaktadır.

Ayrıca, sınıfların açılacağı okulların belirlenmesinde ailelerin ulaşım koşullarının dikkate alınmadığı da dile getirilmiştir: *“Farklı mahallede oturan öğrenci buraya gelemedi. Veliler zaten çok zor durumda. Maddi olarak desteğe ihtiyaç duyuyorlar. Veli uyum sınıfına göndermemekte haklıydı”* (A17). Ayrıca sürecin daha işlevsel hale gelmesi için *“Planlamanın düzeltilmesi ve gözden geçirilmesi gerekir”* (A2) eleştirisi yapılmıştır.

Nihai Sentez

Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri, alan yazında UNESCO (2009), Ainscow vd. (2006) ile Florian ve Spratt (2013) tarafından erişim, katılım, öğrenme çıktıları, eşitlik, farklılıklara değer verme ve aidiyet boyutları çerçevesinde ele alınmakta ve şöyle açıklanmaktadır: Erişim, öğrencilerin yalnızca okula kayıtlı olmalarını değil; dil, materyal, mekân ve teknoloji gibi imkânlarla ulaşabilmelerini içerir. Katılım, öğrencilerin ders sürecinde etkin biçimde yer alarak hem akademik hem sosyal yaşamla bütünleşmelerini ifade eder. Öğrenme çıktıları, her öğrencinin kapasitesine uygun ve anlamlı öğrenme deneyimleri kazanmasını gerektirir. Eşitlik, fırsatların adalet ilkesine göre düzenlenmesi ve dezavantajlı grupların desteklenmesiyle ilişkilidir. Farklılıklara değer verme, kültürel ve dilsel çeşitliliğin eğitimin zenginleştirici bir unsuru olarak değerlendirilmesini ifade eder. Aidiyet ise öğrencinin okul topluluğunda kendisini önemli ve kabul edilmiş hissetmesiyle ilgilidir. İlkeler, kapsayıcı eğitimin yalnızca öğrencilerin fiziksel varlığıyla sınırlı olmadığını, öğrenme fırsatlarının niteliğini ve öğrencilerin aktif katılımını merkeze aldığını göstermektedir.

Bu meta-sentez çalışmasında kapsayıcı eğitimin ilkeleri, uyum sınıfı uygulamalarında her kategori için eş zamanlı ve eşit ölçütler olarak ele alınmamıştır. Her ilke, yalnızca ilgili kategoride öne çıkan bulgular doğrultusunda değerlendirilmiştir. Dolayısıyla ilkelerin görünürlüğü, kategorilere göre farklılaşmaktadır. Bu yaklaşım, uyum sınıflarının kapsayıcı eğitime katkılarını ve sınırlılıklarını tekil ilkeler üzerinden değil, uygulamanın işleyiş biçimi üzerinden tartışmayı sağlamıştır. Bulgular bu çerçevede değerlendirilmiş ve uyum sınıfı uygulamasının hangi yönlerden işlevsel olduğu, hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Bu bölümde, araştırmamızın ikinci sorusu olan “Bu kategoriler doğrultusunda, uyum sınıfları kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından nasıl değerlendirilebilir?” sorusuna yanıt verilmiştir.

Akademik Gelişim Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıflarında öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişmesi ve dil sorunlarının kısa sürede giderilmesi, öğrenme çıktılarının niteliğine işaret etmektedir. UNESCO (2009), öğrenme çıktılarının yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazanımını da kapsadığını belirtmektedir. Dolayısıyla dil gelişiminde görülen bu ilerlemeler, öğrencilerin akademik kazanımlarını desteklemenin yanı sıra eğitim sürecine anlamlı biçimde katılmalarını mümkün kılan öğrenme çıktıları üretmektedir. Ancak aynı kategorideki dil eğitiminin yetersizliğine ilişkin bulgular, öğrencilerin tüm gereksinimlerinin karşılanmadığını ve kısa vadeli ilerlemelerin kalıcı öğrenme çıktıları için her zaman güvenilir bir gösterge olmadığını düşündürmektedir.

Türkçe öğretimine daha fazla zaman ayrılması ve öğretimin öğrencinin seviyesine uygun biçimde düzenlenmesi, kapsayıcı eğitimin erişim ve eşitlik ilkeleriyle uyumlu bir biçimde, öğrencilerin dile erişimini genişletmekte ve öğrenme fırsatlarını gereksinimlere göre dengelemektedir. Halinen ve Järvinen’e göre (2008) bu, hem öğretime ulaşımın hem de öğrencinin kendi öğrenme yollarıyla anlam üretmesinin yolunu açmaktadır. Fakat müfredatın öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyiyle uyumsuzluğu, dil öğretiminin sistematik biçimde yapılandırılmaması, okuma-yazmaya ayrılan sürenin yetersizliği ve tekrar niteliğindeki içerikler, öğrenme olanaklarını kısıtlayan bir tabloya işaret ederek bu durumu problemli hâle getirmektedir. Ainscow ve diğerleri (2006), kapsayıcı eğitimin eğitim ortamına erişimle sınırlanamayacağını, öğrencilerin bu ortamdan nitelikli öğrenme deneyimleri elde

edebilmesinin esas olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, uygulamadaki eksiklikler, kapsayıcı eğitimin yalnızca erişimle sınırlı kalmamasını amaçlayan erişim ve eşitlik ilkelerinin uygulama boyutunda karşılık bulmasını zorlaştırmaktadır.

Uyum sınıflarının öğrencinin kendi sınıf düzeyine ulaşmasını desteklemesi, akranlar arası eşitliği, öğrencilerin uyum sınıflarında daha aktif olmaları ise öğrenme sürecine etkin biçimde dâhil olmaları açısından katılımı (Dreyer, 2017; Armstrong, 2008) desteklemektedir. Fakat bazı öğrencilerin uyum sınıfından genel sınıfa geçtiklerinde temel akademik becerilerde zorlanmaya devam etmeleri bu desteğin sürekliliğini tartışmalı hâle getirmektedir. UNESCO (2009), bu tür risklerin yalnızca öğretim yöntemleriyle açıklanamayacağını, öğrencilerin sosyal katılım düzeyinin de belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda uyum sınıflarında, akademik katılımın sürekliliği sosyal katılım düzeyiyle ilişkilidir.

Uyum sınıflarında kültür öğretimine (Türk kültürü) yer verilmesi, öğrencilerin okulun kültürel kodlarına erişimini kolaylaştırarak okul yaşamına dâhil olmalarını ve dolaylı biçimde okul kültürü içinde kabul görmelerini desteklemekte ve bu yönüyle erişim, katılım ve aidiyet ilkelerinin birlikte işlediği bir alan oluşturmaktadır. Florian (2008), kapsayıcı eğitimde öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin kültürel, biyolojik ve çevresel etkenler bağlamında ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, kültür öğretiminin sadece kültürel uyumu değil, akademik gelişimi de destekleyen bir unsur olarak öne çıkmasını açıklamaktadır. Ancak öğrencilerin uyum sınıfındayken kendi aralarında ana dillerini kullanmaları ve Türk akranlarla iletişimin sınırlı kalması, kültür öğretiminin sosyal ve akademik uyumu güçlendirme potansiyelini zayıflatmaktadır. Bu durum, katılımın sürekliliği, farklılıklara değer verme ve aidiyetin güçlenmesi açısından kapsayıcı eğitimin öngördüğü çerçeveye uyumlu bir görünüm sergilememektedir.

Akademik gelişim açısından uyum sınıfları, kısa vadede dil temelli öğrenme çıktıları üretebilmektedir. Ancak bu çıktıları kalıcı ve bütüncül akademik kazanımlara dönüştürme kapasitesi sınırlı kalmaktadır. Öğretimin süresi, düzeye uygunluğu ve yapılandırılma biçimi güçlendirici bir rol oynarken sistematiklik ve süreklilik eksikliği akademik ilerlemenin ana akım sınıflarda devamını sağlayamamaktadır. Bu durum, uyum sınıflarının akademik gelişimi kendiliğinden güvence altına alan bir yapı olmadığını ve etkisinin uygulamanın örgütleniş biçimine bağlı olarak değişebildiğini göstermektedir.

Fiziki Ortam Açısından Nihai Sentez

Sınıf mevcudunun düşük olduğu uyum sınıflarında öğretim, öğrencilerin düzeyine göre uyarlanabilmekte ve bireysel geri bildirim sunulabilmektedir. Yi'nin (2008) küçük gruplarda iletişim ve telaffuz becerilerinin daha belirgin geliştiğine ilişkin bulguları, sınıf mevcudunun öğretimin bireyselleştirilebilmesi ve öğrenme çıktıları açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla mevcudun az olduğu uyum sınıflarında, öğrenme sürecine erişim kolaylaşmakta ve öğrenme çıktılarının niteliğini artmaktadır. Buna karşın, uygulamada sınıf mevcudunun 30 öğrenciye kadar çıkabildiği durumlar, öğretimin niteliğini eksilterek eşitlik ve katılımın desteklenmesini güçleştirmektedir. Christensen (1994), kalabalık sınıflarda geri bildirim ve bireyselleştirilmiş çalışmanın zorlaştığını; LoCastro (1989) ise dil öğretiminde ideal sınıf mevcudunun 19 öğrenci olduğunu belirtmektedir. Palik ve Østby (2023) de kalabalık sınıflar ve yetersiz altyapının özellikle dezavantajlı öğrenciler için engelleyici olduğunu vurgulamaktadır. MEB'in 2025/62 sayılı genelgesinde yer alan 10–30 öğrenci aralığı, okullar arasında belirgin uygulama farklılıklarına neden olabilmektedir. Bu

durum öğrencilerin nitelikli fiziki koşullara erişimini okuldan okula değişen uygulamalara bağlı olarak rastlantısal hale getirmektedir.

Fiziki ortamın kapsayıcı eğitimle ilişkisi yalnızca sınıf mevcuduyla sınırlı değildir. Benzer durumdaki öğrencilerin aynı sınıfı paylaşması, öğrencilerin öğrenme ortamına dâhil olma hissini güçlendirerek aidiyet ve katılımın gelişmesine katkı sunmaktadır. Ancak sınıfların okulun genel yaşamından yalıtılmış mekânlarda konumlandırılması bu etkiyi tersine çevirebilmektedir. Bulgular, uyum sınıflarının laboratuvar, depo ya da bodrum gibi sınıf olmaya uygun olmayan alanlarda yürütüldüğü durumlarda öğrencilerin okuldan fiziksel ve sembolik olarak ayrıştığını göstermektedir. Cerna ve diğerleri (2021), farklı öğrenci gruplarının ayrı ortamlarda eğitim görmesinin ayrımcılığı tetiklediğini belirtmektedir. Bu bağlamda fiziki ayrışma; öğrencilerin okula aidiyetini azaltmakta, kültürel ve dilsel farklılıklara değer verme duygusunu zayıflatmaktadır. Altyapı ve donanım eksiklikleri de fiziki ortamın kapsayıcı eğitim üzerindeki etkisini derinleştirmektedir. Akıllı tahta ve görsel-işitsel araçların bulunmaması, sınıfların soğuk ve bakımsız olması öğretimin niteliğini düşürmekte ve öğrenme çıktılarının sürdürülebilirliğini sınırlamaktadır. “Dünya Bankası, eğitim kaynaklarının (kitap, araç, teknoloji, eğitilmiş öğretmen, tesis) başarı için kritik olduğunu vurgular” (Moyo ve Kalyan, 2024, s. 72). OECD (2023) de dijital araçların kapsayıcı biçimde kullanılmasının başarı farklarını azalttığını rapor etmektedir. Buna göre, uyum sınıflarındaki altyapı eksiklikleri; öğrenme kaynaklarına erişimi etkileyerek öğrenciler arasında eşit olmayan koşullar üretmekte ve erişim ile eşitliğin desteklenmesini yetersiz bırakmaktadır.

Fiziki ortam açısından uyum sınıfları, uygun mekân ve sınıf mevcudu sağlandığında öğretimin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Ancak mekân seçimi, altyapı olanakları ve öğrenci sayısındaki farklılıklar bu desteğin tutarlı biçimde sunulmasını engellemektedir. Kirschner'in (2015) belirttiği gibi kapsayıcı eğitimin sürekliliği, öğretmenlerin ve okulların mali, maddi ve pedagojik olarak desteklenmesine bağlıdır. Ancak uyum sınıflarındaki fiziki koşullar, bu desteklerin uygulamada her okulda aynı düzeyde sağlanamadığını göstermektedir.

Materyal Kullanımı Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıflarında farklı düzeylerde materyallerin olması öğrencilerin öğrenme sürecine erişimini kolaylaştırmakta ve dil gelişimi sağlamaktadır. Bununla birlikte, uyum sınıflarında materyal içeriklerinin öğrenci düzeyine yeterince uyarlanmadığı görülmektedir. İçeriklerin öğrenci düzeyine tam uyum göstermemesi, öğrenme sürecine katılımı azaltmakta ve öğrencinin okula ait hissetmesini güçleştirmektedir (Florian ve Spratt, 2013; Gay, 2002). Dijital materyallere erişimde yaşanan eşitsizlikler ise bu kategorideki olumsuzlukların diğer bir boyutudur. OECD (2023), materyal ve dijital araçların eşit ve pedagojik kullanımının farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler arasındaki başarı farklarını azalttığını vurgulamaktadır. Buna karşın, uyum sınıflarında dijital araçlara erişimin okullara göre farklılık göstermesi, öğrenme kaynaklarına ulaşımı yönünden öğrenciler arasında eşit olmayan koşulların oluşmasına yol açmaktadır. Materyallerin okullara zamanında dağıtılamaması da öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği oluşturmaktadır. UNESCO (2020b), ders materyallerinin zamanında ve adil biçimde ulaştırılmasını kapsayıcı eğitimin temel koşulu olarak görmektedir. Materyallerin geç temin edilmesi, özellikle başlangıç düzeyinde öğrenmeye erişimi olumsuz etkilemektedir. Uyum sınıflarına malzeme desteği sağlanmakta fakat bu desteğin okullara eşit ve tutarlı biçimde ulaştırılamadığı görülmektedir. Bu durum öğrenme materyallerine

erişimde farklılıklar yaratarak öğrencilerin eğitim sürecinden eşit biçimde yararlanamamasına sebep olmaktadır.

Uyum sınıflarında materyal kullanımının kapsayıcı eğitime uygunluğu, çeşitlilikten çok içeriklerin öğrenci düzeyine uyumu ve materyallere eşit, zamanında erişim koşullarıyla belirlenmektedir. Farklı seviyelere yönelik materyaller bulunsu bile içeriklerin öğrenci düzeyine uymadığı ve erişimin eşit biçimde sağlanamadığı durumlarda materyaller kapsayıcı bir işlev üretememektedir.

Uygulama Koşulları Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıflarında okul kurallarının öğretilmesi; öğrencilerin okul kültürünü tanıması ve davranışsal sınırları anlaması açısından sosyal uyumu ve aidiyet duygusunu kuvvetlendirebilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle daha yakından ilgilenebilmesi, kuralların açıklanmasını ve günlük okul işleyişinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, OECD (2023) ve UNESCO (2020b) raporlarında vurgulanan erişim ve başarı merkezli kapsayıcı eğitim anlayışıyla örtüşen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Diğer yandan uyum sınıflarına giden öğrencilerde kurallara karşı dirençli davranışlar ve davranışsal uyum sorunlarının ortaya çıkabildiğine işaret eden bulgular bulunmaktadır. Baecher ve Bell'e (2017) göre alan yazında 'pull-out' modeliyle ilişkili olarak tanımlanan ayrı sınıf uygulamalarının öğrencilerde davranışsal uyum sorunlarını artırabileceği ve öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırabileceği belirtilmektedir. Monroe (2006) ve Gregory ve diğerleri (2010) kültürel farkındalık eksikliğinin öğrencilerin okul kurallarına uyumunu zorlaştırdığını ve disiplinle ilgili sorun artmasına neden olabildiğini ifade etmektedir. Bulgularda kurallarla kurulan ilişkinin değişkenlik göstermesi, öğrenci davranışlarının kültürel bağlamı dikkate alınmadığında, kapsayıcı eğitimin farklılıklara duyarlı yapısının işleyemediğini göstermektedir.

Uyum sınıflarında öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesi öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı öğretim düzenlemelerine imkân tanıyarak öğrenme sürecine erişimi ve akademik ilerlemeyi desteklemektedir. Ancak aynı sınıf içinde farklı seviyelerde öğrencilerin bulunması, bu bireysel desteğin sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır. Evrensel Öğrenme Tasarımı, öğretimde yöntem ve materyal çeşitliliği yoluyla farklılıklara yanıt verilmesini önermektedir (CAST, 2018; Kelly vd., 2022). Buna karşın bulgular, sınıflardaki heterojenliğin öğretim planlamasını karmaşıklaştırdığını, sınıf yönetiminde sorunlar oluşturduğunu ve öğretmen üzerindeki pedagojik yükü artırdığını göstermektedir. Bu koşullar, öğrenciler arasında eşit öğrenme fırsatlarının devamlılığını etkilemektedir.

Uyum sınıflarının ayrı bir yapı olarak uygulanması, öğrencilerin okul topluluğuna katılımını kısıtlayarak aidiyet duygusunu etkilemektedir. Florian ve Spratt (2013) kapsayıcı pedagojiyi öğrencilerin okul topluluğuna katılımını artırma ve dışlanmayı azaltma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu ayrı yapı ise, öğrencilerin okul topluluğunun doğal bir parçası olarak kabul edilmesini güçleştirmektedir. Nitekim Nilsson ve Axelsson (2013) hazırlık sınıflarının sosyal ve pedagojik kaynaklara erişimi sınırladığını belirtmektedir. Fandrem ve diğerlerinin (2021) araştırmalarında da ayrı sınıfların kapsayıcılıktan çok ayrışmayı pekiştirdiği görülmüştür. Bu durumla bağlantılı olarak devamsızlığın artması ve okula uyumun gecikmesine yönelik bulgular ayrı sınıf uygulamalarının kapsayıcı eğitim anlayışıyla kalıcı bir uyum kurmakta zorlandığını düşündürmektedir. Uyum sınıflarında okul dışı etkinliklerin de göz ardı edildiği düşünülmektedir. Oysa Camacho ve Fuligni (2014), okul sonrası etkinliklerin göçmen gençlerin sosyal sermaye eksikliklerini gidermede ve aidiyet duygusunu

güçlendirmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Uyum sınıflarının eğitim öğretim yılı başladıktan sonra açılması ve üçüncü sınıfta başlaması ise geç müdahaleye sebep olmaktadır. Short ve Boyson'a (2012) göre, dil öğrenen öğrencilerin ortalama akademik seviyeye ulaşması 4–7 yıl sürmekte ve zamanlama önemlidir. Geç müdahale, öğrencilerin motivasyonunu ve okul aidiyetini olumsuz etkilemektedir.

Uygulama koşullarına ilişkin bulgular, uyum sınıflarının uyumu kolaylaştırma işlevinin sabit bir çıktı olmadığını kültürel duyarlılık, zamanlama ve sınıf içi örgütlenme biçimine bağlı olarak yön değiştirdiğini göstermektedir. Kuralların öğretimi ve birebir ilgi ilk aşamada okula tutunmayı güçlendirebilse de geç açılma, ayrı yapı ve heterojen seviye dağılımının yarattığı sonuçlar kapsayıcı eğitimin hedeflediği işleyişle uyum kurmakta zorlanmaktadır. Bu nedenle uyum sınıfları, doğru biçimde düzenlenmediğinde kapsayıcılığı genişletmek yerine öğrencilerin okul yaşamına sınırlı biçimde dâhil olduğu bir geçiş düzenlemesine dönüşme riski taşımaktadır.

Duygusal ve Sosyal Gelişim Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıfları, öğrencilerin okula uyum süreci için başlangıç aşamasında koruyucu bir işlev üstlenebilmektedir. Benzer geçmişte sahip akranlarla aynı ortamı paylaşmak, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini, kaygı düzeylerinin azalmasını ve özgüvenlerinin artmasını sağlayabilmektedir. Horwitz ve diğerlerine (1986) göre destekleyici sınıf iklimi, olumsuz akran değerlendirmesi kaygısını azaltarak öğrenmeye erişimi kolaylaştırmaktadır. Aidiyet duygusunun güçlenmesiyle birlikte motivasyon ve akademik performans artmakta, devamsızlık eğilimi azalmaktadır (Goodenow, 1993). Bu yönüyle uyum sınıfları, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımında ve okula ait hissetmelerinde rol oynamaktadır. Öte yandan, öğrencilerin uyum sınıfına yerleştirilmeyi düşük yeterlik göstergesi olarak algılaması, bu duygusal ve sosyal kazanımların sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde Nilsson ve Axelsson (2013), İsveç'teki öğrencilerin hazırlık sınıflarında zamanla statülerinin azaldığını düşündüklerini; Harklau (1994) ise ayrı grublamanın yeterlik algısını zayıflattığını belirtmiştir. Uyum sınıflarında Türk akranlarla etkileşimin de sınırlı kalması, köprü ilişkilerin gelişimin engelleyerek sosyal uzaklaşma, grup içi kopukluklar ve gerilimlerin artmasına neden olabilmektedir. Bunar ve Juvonen'e (2022) göre, hazırlık modelleri fiziksel, pedagojik ve sosyal sınırlar üreterek öğrencileri ana akımdan uzaklaştırma riski taşımaktadır. Ayrı dil programlarının öğrencileri ana akımdan uzaklaştırması, eşit katılıma zarar verebilmektedir. Oysa araştırmalar, bu tür temasların önyargıların azalmasına katkı sunduğunu göstermektedir (Pettigrew ve Tropp, 2006). Uyum sınıflarındaki söz konusu durum ise öğrencilerin farklılıkları kabul etme hissini eksiltebilmektedir. Süreç içinde, uyum sınıfına alışma ile ana akım sınıfa geçiş arasındaki dengesizlikler de belirginleşmektedir. Öğrenciler, hem uyum sınıfına alışma sürecinde hem de kendi sınıflarına döndüklerinde zorlanabilmektedir. Nilsson ve Axelsson'a göre (2013) bu tür ayrı sınıflardan kendi sınıflarına döndüklerinde artan beklentiler öğrencilerin aidiyet duygusunu zedeleyebilmektedir. Ayrıca sınırlı temas, dil gelişimi ve sosyal ağları yavaşlatmakta, erken ve bütünlleştirici destek sağlanmadığında uyum gecikmektedir (Short ve Boyson, 2012). Oysa okul bağlamında düzenlenen ortak etkinliklerin, göçmen kökenli öğrencilerde aidiyet, motivasyon ve başarıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Camacho ve Fuligni, 2014). Kapsayıcı okul ikliminin, aidiyet duygusu üzerinden devamsızlık ve başarısızlığa karşı koruyucu bir rol oynadığı da belirtilmektedir (Schachner vd., 2017).

Duygusal ve sosyal gelişim açısından uyum sınıfları; öğrencilerin başlangıçta güvenlik, aidiyet ve düşük kaygı gereksinimlerine yanıt verebilmekte ancak sınırlı temas ve ayrı yapı sürdürüğünde bu kazanımların etkisi azalmaktadır. Benzer geçmişe sahip akranlarla birlikte olma duygusal rahatlama sağlarken ana akım sınıflarla etkileşimin kısıtlanması yeterli algısını, sosyal bağları ve farklılıklarla kabul edilme deneyimini olumsuz etkilemektedir. Bu durum uyum sınıflarının duygusal koruma ile sosyal ayrışma arasında salınan bir deneyim alanı oluşturduğunu düşündürmektedir.

İdari ve Dijital Sistemler Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıflarının kapsayıcı biçimde işleyebilmesi, çoğunlukla arka planda kalan idari ve dijital düzenlemelere bağlıdır. Nitekim alan yazında, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğinin yalnızca sınıf içi uygulamalara değil yönetim, finansman, altyapı ve veri yönetimi gibi sistemsel unsurlara da bağlı olduğu özellikle vurgulanmaktadır (UNESCO, 2020b; Ainscow vd., 2006). Fakat çalışmada, idari ve dijital sistemlerle ilgili olumlu bulguya rastlanmamıştır. Bu durum, idari ve dijital sistemlerin ancak aksadığında kapsayıcı eğitimi etkilediğine işaret etmektedir. Uyum sınıfının açılıp açılmayacağına dair belirsizlikler ve sınıflara sürekli yeni öğrencilerin eklenmesi ve bunun öğretmenlerin planlarını etkilemesi idari aksaklıkların yansıması olarak düşünülebilir. UNESCO (2020c), belirsizliğin öğretmenleri zorladığını ve süreklilik için net planlama gerektiğini belirtmektedir. Bu tür aksamlar, öğrencilerin okula katılımını ve aidiyet geliştirme sürecini zayıflatmaktadır (UNESCO, 2020b). Öğrenci yerleştirmelerinde nesnel ölçütlerin dışına çıkılması, öğrencilerin eğitim hizmetlerine adil ve tutarlı biçimde erişmesini engelleyebilmektedir. Resmî olarak tanımlı puanlama ölçütleri ve komisyon yapısına rağmen (MEB, 2020; MEB, 2025) kararların öğretmen ya da okul yönetimi inisiyatifine kayabildiği görülmektedir. OECD'ye (2015) göre, bu tür standart dışı yönlendirmelerin dezavantajlı öğrenciler için eşitsizlikleri artırabilmektedir. Bu da idari boşluktan kaynaklı aksamlara örnek teşkil etmektedir. Merkezî planlama ve uygulama takvimine bağlı olarak uyum sınıflarının eğitim öğretim yılı başladıktan sonra açılması ve üçüncü sınıfta başlatılması, erken dil desteğinin sağlanmasını geciktirmekte ve akademik ilerlemeyi yavaşlatmaktadır. Short ve Boyson'a (2012) göre dil öğreniminde başlangıç zamanı kritik olup gecikmeler motivasyon ve başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, idari düzeyde alınan kararların pedagojik süreci doğrudan biçimlendirdiğini ve sınıf içi uygulamaların sınırlarını belirlediğini göstermektedir. Buna ek olarak merkezî izleme mekanizmaları zayıf olduğunda kayıt, devam ve dil gelişimi düzenli biçimde izlenememektedir. Nitekim parçalı veya bütünleşmemiş veri sistemlerinin, verilere dayalı planlama ve karar süreçlerini güçleştirmektedir (Forrester, 2019; UNESCO, 2017b). Materyal ve dijital araçların dağıtımında yaşanan idari gecikmelerin de öğrenme sürecini etkilediği görülmektedir. UNESCO (2020b), materyal ve dijital araçların eşit biçimde ulaştırılmasını kapsayıcı eğitimin temel koşulu olarak tanımlarken OECD (2021) dijital uçurumun göçmen öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Bu tür idari gecikmeler, öğrenme kaynaklarına erişimi geciktirmekte ve bu durum öğrenme sürecine etkin katılım açısından sorun oluşturmaktadır.

İdari ve dijital sistemler açısından uyum sınıflarının kapsayıcı eğitimle ilişkisi büyük ölçüde öngörülebilirlik, şeffaflık ve merkezî koordinasyon düzeyiyle belirlenmektedir. Bu nedenle sistemsel aksaklıklar, kapsayıcı eğitimin yapısal dayanaklarının uygulamada karşılık bulmasını olumsuz etkilemektedir.

Bu altı kategoriye ilişkin sentezler birlikte ele alındığında, uyum sınıflarının kapsayıcı eğitim ilkeleriyle kurduğu ilişkinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi mümkün hâle gelmektedir. Meta-sentez, kapsayıcı eğitim ilkelerinin uyum sınıflarında bağlama duyarlı ve değişken biçimlerde işlediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu meta-sentezin kavramsal katkısı uyum sınıflarını, uygulama bağlamına göre kapsayıcılığı genişleyebilen ya da sınırlanabilen bir geçiş düzenlemesi olarak değerlendirmesidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu meta-sentez araştırmasında, 2019– Nisan 2025 yılları arasında Türkiye’de uyum sınıfları üzerine yapılmış 28 nitel çalışma incelenmiştir. Uygulamanın göçmen öğrenciler üzerindeki etkileri altı kategori etrafında toplanmış ve bu etkiler kapsayıcı eğitim ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular; uyum sınıflarının öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine belirli ölçüde katkı sağladığını, güvenli sınıf ortamının aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ve küçük sınıf mevcutlarının öğretmenlerin bireysel desteğini kolaylaştırdığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, sınıf mevcutlarının okuldan okula değişkenlik göstermesi, bazı sınıflarda 30’a varan kalabalık ortamların oluşması, depo ve bodrum gibi mekânların sınıf olarak kullanılması, materyal dağıtımındaki eşitsizlikler ve idari belirsizlikler, uygulamanın etkililiğini önemli ölçüde azaltmaktadır. Bulgular, doğrudan öğretmen yeterlikleri üzerine veri sunmamakla birlikte, kalabalık sınıflar, heterojen seviye dağılımı ve materyal eksiklikleri gibi koşulların eğitim öğretimde öğretmenin rolünü de dolaylı biçimde zorlaştırdığı görülmektedir. Akademik gelişim açısından dil becerilerinde ilerlemeler görülse de müfredatın hazırbulunuşluk ile örtüşmemesi, okuma yazma öğrenimine ayrılan sürenin yetersizliği ve Türk akranlarla sınırlı temas, öğrenme çıktılarının sürekliliğini zayıflatmaktadır. Sosyal-duygusal boyutta güvenli sınıf ortamı öğrencilerin kaygısını azaltıp özgüvenini artırsa da ayrı sınıfta bulunmak, kimi öğrencilerde etiketlenme algısı, sosyal uzaklaşma ve aidiyetin zayıflamasıyla sonuçlanmaktadır. Uygulama koşulları ve idari düzenlemeler açısından geç açılan sınıflar, devamsızlık artışı, heterojen seviyelerden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları ve objektif olmayan yerleştirmeler kapsayıcı eğitimin erişim, katılım ve eşitlik ilkeleriyle örtüşmemektedir. Materyal ve dijital araçların eşit şekilde ulaştırılamaması da öğrenme fırsatlarının eşitliğini zedelemektedir. Sonuç olarak, uyum sınıfları göçmen öğrencilerin dil ve uyum süreçlerinde belirli destekler sağlamakta ancak yapısal ve idari sorunlar nedeniyle kapsayıcı eğitim ilkelerini tam anlamıyla karşılayamamaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgular, olumsuz etkilerin daha belirgin olduğunu, mevcut durumda bu sınıfların kalıcı bir model olmaktan ziyade geçici bir düzenleme izlenimi verdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, farklı bağlamlarda yapılan araştırmalarda da dile getirilen sorunlara işaret etmektedir. Kapat ve Şahin’in (2021) bulguları, uyum sınıflarının öğrencilerde izole edilme ve dışlanmışlık hissi yarattığını, dil gelişimi için kritik olan akran öğretiminin ve Türkçeye maruz kalmanın sınırlandığını göstermektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle tutarlı olmayan sonuçlara yol açmaktadır. Benzer biçimde Cummins’in (1979) dilsel eşik kuramı da yalnızca yüzeysel dil kazanımlarına odaklanıldığında sosyal katılımın ihmal edildiğini ve bunun akademik başarıyı zayıflatıldığını vurgulamaktadır. Thomas ve Collier’in (2002) uzunlamasına çalışmaları, kısa süreli dil destek programlarının (newcomer/ESL gibi) öğrencilerin akademik başarısına uzun vadede kalıcı katkı sunmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, Türkiye’deki uyum sınıflarının da yapısal olarak geçici bir modele dayanması nedeniyle benzer riskleri barındırdığını düşündürmektedir. Taşay’ın (2023) değerlendirmeleri de bu tabloyu desteklemekte; Türkiye’de göçmen eğitime ilişkin politikaların çoğunlukla

kısa vadeli idari düzenlemeler çerçevesinde şekillendiğini bu nedenle uzun vadeli entegrasyonu güçlendirmek yerine kısa vadeli düzenlemelere odaklandığını göstermektedir. Bu noktada, yalnızca politikaların geçiciliği değil, sınıf içi öğrenme süreçlerinin niteliği de tartışmaya açıktır. Krashen'in (1982) anlamlı girdi yaklaşımı, öğrencilerin akranlarıyla doğal etkileşimden uzak ortamlarda dil gelişiminin sınırlı kalacağını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, idari düzeydeki geçicilik ile pedagojik düzeydeki sınırlılıklar birleştiğinde, uyum sınıfları hem yapısal açıdan hem de öğrenme süreçleri açısından kapsayıcı eğitimin hedeflerini karşılamakta zorlanmaktadır.

Türkiye'de gözlenen etiketlenme, aidiyet kaybı ve sosyal yalıtılmışlık kodları yalnızca ulusal değil, uluslararası alanyazında da benzer biçimde tartışılmaktadır. Farklı ülkelerde uygulanan modeller, kapsayıcı eğitimin entegrasyon üzerindeki etkilerini açık biçimde ortaya koymaktadır. Örneğin Willkommensklassen, Almanya'da göçmen öğrencilerin başlangıçta yoğun dil desteği almak üzere yerleştirildikleri hazırlık sınıflarıdır. O'Connell (2019), bu modelde çocukların yalnızca eksiklikleri üzerinden tanımlanmasının doğru olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Engel ve Nohl (2022), bu uygulamanın öğrencileri akranlarından ayrı tutarak ayrışmayı pekiştirdiğini ve entegrasyonu zayıflattığını vurgulamaktadır. Kanada'da göçmen öğrenciler çoğunlukla akranlarıyla aynı sınıfa yerleştirilerek sınıf içinde desteklenirken (push-in / integrated programs), ABD'de bazı okullarda öğrenciler belirli derslerde genel sınıftan ayrılarak ek destek almaktadır (resource room / pull-out programs) (Antony-Newman ve Niyozov, 2023). Benzer şekilde, yine Avrupa ülkelerinde uygulanan modelleri inceleyen İşigüzel ve Baldık (2019), göçmen öğrencilerin dil gelişiminde en etkili yöntemin ayrı sınıflarda değil, doğrudan örgün eğitime dâhil edilerek dil desteği sağlanması olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, uzun süreli ayrı sınıf uygulamalarının entegrasyon sürecini yavaşlattığını göstermektedir. Mickelson ve Nkomo'nun (2012) değerlendirmeleri, kapsayıcı modellerin kısa vadede akademik performans ve akran ilişkilerini güçlendirmenin ötesinde, uzun vadede mesleki başarı, sivil katılım ve entegre yaşam alanları gibi toplumsal çıktılara da katkı sunduğunu göstermektedir. Bu perspektif, uyum sınıflarının öğrencileri akranlarından uzun süre ayrı tutmasının hem akademik gelişimi hem de toplumsal uyumu sınırlayabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, Türkiye'deki mevcut modelin yalnızca iyileştirilmesi değil, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle daha uyumlu alternatif modellerin de gündeme alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu çerçevede, uyum sınıflarının kapsayıcı eğitim ilkeleriyle daha uyumlu hale gelmesi için bir dizi öneri geliştirilebilir. Öğretim programlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre esnekleştirilmesi, okuma-yazmaya ayrılan sürenin artırılması ve içeriklerin bilişsel gelişime uygun biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Fiziki ortam açısından sınıf mevcutlarının daha dar aralıklarda belirlenmesi, uygun olmayan mekânların derslik olarak kullanılmaması ve dijital araçlara erişimin eşitlenmesi önemlidir. Materyallerin zamanında ve adil biçimde dağıtılması, içeriklerinin seviyelere ve kültürel farklılıklara duyarlı biçimde çeşitlendirilmesi erişimi güçlendirecektir. Uygulama koşullarında sınıfların eğitim öğretim yılı başında açılması, öğrencilerin erken dönemde dil desteği almasını güvence altına alınması ayrıca sosyal-duygusal gelişimi destekleyecek etkinliklerin artırılması gereklidir. Ayrı sınıfta kalış süresinin sınırlandırılması, öğrencilerin ana akım sınıflarla düzenli temasının sağlanması, etiketlenme algısını azaltacak iletişim ve değerlendirme uygulamalarının benimsenmesi ve akran etkileşimini güçlendiren ortak etkinliklerin teşvik edilmesi önemlidir. İdari ve dijital sistemler açısından objektif ölçütlere dayalı yerleştirmeler, güçlü merkezi takip mekanizmaları ve zamanında materyal-dijital kaynak dağıtımı kapsayıcı eğitimi

destekleyecektir. Türkiye'nin mevcut tam zamanlı ayrı model yerine, bazı derslerde dil desteği verilen kısmi ayrışma, öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre esnek geçiş sağlayan hazırlık + kademeli geçiş ya da ders sırasında doğrudan destek sunan push-in modelleriyle sistemi yeniden yapılandırması, hem akademik gelişimi hem de sosyal bütünleşmeyi daha güçlü biçimde destekleyebilir. Bu öneriler, kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri olan erişim, katılım, eşitlik, öğrenme çıktıları, çeşitliliğe değer verme ve aidiyet boyutlarıyla uyumlu bir yönelim sunmaktadır.

Gelecek araştırmalar açısından ise bazı eksikliklerin giderilmesi önemlidir. İlk olarak, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren ve uyum sınıflarının 2. ve 3. sınıf düzeyinde ayrı ayrı açılmasını öngören yeni düzenlemenin (MEB, 2025) etkileri henüz araştırmalara yansımamıştır. Bu nedenle bu düzenlemenin öğrenci başarısı, devam ve aidiyet üzerindeki etkileri incelenmelidir. İkinci olarak, mevcut alan yazının ağırlıklı olarak kısa dönemli gözlemlere dayandığı görülmektedir. Oysa öğrencilerin ana akım sınıflara geçiş sonrasındaki akademik ve sosyal süreçlerini takip eden uzunlamasına araştırmalara ihtiyaç vardır. Son olarak, nitel bulguları destekleyecek nicel ve karma yöntemli çalışmalar, öğrenme çıktılarının daha kapsamlı ve karşılaştırmalı biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

“*” ile işaretlenmiş kaynaklar meta-sentez için kullanılmıştır.

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge. Retrieved August 26, 2025, from <https://www.perlego.com/book/1602138/improving-schools-developing-inclusion-pdf>
- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive*. Paris: UNESCO. Retrieved August 19, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991>
- *Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayın No. 840006) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 6.1.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Antony-Newman, M., & Niyozov, S. (2023). Barriers and facilitators for academic success and social integration of refugee students in Canadian and US K–12 schools: A meta-synthesis. *Canadian Journal of Education*, 46(4), 980–1012. Retrieved September 27, 2025, from <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5859>
- Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms* (pp. 13–28). Routledge. Retrieved August 19, 2025, from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1506661/1/Armstrong2008Inclusive7.pdf>
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. Retrieved October 1, 2025, from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- *Atagül, M. G., Özen, R. B., Ergün, E., Akın, K., Özbayrak, G. ve Yaman, Ö. M. (2025). Rehber öğretmenlerin gözünden mülteci çocukların eğitimdeki sorunları ve okul sosyal hizmetinin önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(1), 127–148. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1406625> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Baecher, L., & Bell, A. (2017). Opportunity to teach: push-in and pull-out models of English learner instruction. *International Multilingual Research Journal*, 11(3), 173–191. Retrieved August 29, 2025, from <http://dx.doi.org/10.22158/jecs.v1n1p53>
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. (Madde 26). <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/turkish-turkce> adresinden 25.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Bozan, M. A. ve Çelik, S. (2021). Mülteci eğitiminde “uyum sınıflarına” yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 317–332. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020060235> adresinden 13.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Bozan, M. A., Akçay, A. O. ve Karahan, E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50(Özel Sayı/1), 309–335. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960017> adresinden 13.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Bucak, M. (2021). *Mülteci çocukların devam ettikleri ilkokulların yönetiminin okul yöneticisi, öğretmen ve mülteci veli bakış açısıyla değerlendirilmesi*. (Yayın No. 689067) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 9.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bunar, N., & Juvonen, P. (2022). ‘Not (yet) ready for the mainstream’- newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008 Retrieved September 15, 2025, from <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>

- Camacho, D. E., & Fuligni, A. J. (2014). Extracurricular participation among adolescents from immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(6), 1251–1262. Retrieved September 2, 2025, from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-014-0105-z>
- *Can, M. ve Karacan, M. (2024). İlkokullarda açılan uyum sınıflarında görev yapan Türkçe öğreticilerinin karşılaştıkları eğitsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU)*, 2(1), 75–108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10876989> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- CAST. (2018). *Universal design for learning (UDL) guidelines version 2.2*. CAST. Retrieved August 26, 2025, from <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf>
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Papers, No. 260). OECD Publishing, Paris. Retrieved August 22, 2025, from <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Christensen, T. (1994). Large classes and their influence on language teaching. *Journal of Hokusei Junior College*, 30, 121-129. Retrieved August 22, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=ED375633>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198–205. Retrieved September 25, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>
- *Çalışır, M. (3–5 Haziran 2021). *Uyum sınıfları hakkında öğretmen görüşleri* [Bildiri]. ERPA International Congresses on Education 2021, Sakarya, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/353620454_Uyum_Siniflari_Hakkinda_Ogretmen_Gorusleri adresinden 5.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Çebi, Ç. (2024). İlkokul düzeyindeki yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 273–306. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/87473/1521621> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Çite, E. (2022). *Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemlere ilişkin görüşlerin incelenmesi -Adana ili örneği* (Yayın No. 754734) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Doğan, C. (2024). *Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayın No. 889020) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. In L. Ramrathan, L. Le Grange, & P. Higgs (Eds.), *Education for initial teacher training* (pp. 383–400). Juta & Company (Pty) Ltd. Retrieved August 19, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/316352226_Inclusive_Education
- *Durhat, G. ve Ökten, C. E. (2023). Mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Turkish Studies – Education*, 18(1), 73–96. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.65387> adresinden 24.6.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Engel, J., & Nohl, A. M. (2022). Assimilation und Segregation – Zur erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen und biographischen Reflexion einer problematischen Schulungsform, In C. Reintjes & I. Kunze (Eds.), *Reflexion und Reflexivität im Unterricht, in Schule und Lehrer:innenbildung* (pp. 277–294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Retrieved September 27, 2025, from <https://doi.org/10.25656/01:25415>

- *Eryılmaz, M. A. ve Yıldız, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyum sınıflarında Türkçe dersinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 4(1), 50–67. <https://soaddergi.com/wp-content/uploads/2024/06/50-67.pdf> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186–200. Retrieved October 1, 2025, from <https://doi.org/10.1177/1053815111425493>
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*, 28 (4), 440–455. Retrieved September 3, 2025, from <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. Retrieved August 19, 2025, from <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. Retrieved August 26, 2025, from <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forrester, V. V. (2019). School management information systems: challenges to educational decision-making in the big data era. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 8(1). Retrieved September 16, 2025, from <https://arxiv.org/pdf/1904.08932>
- *Garan, S. (2022). *Suriyeli göçmen öğrencilerin okullarda karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarının belirlenmesi*. (Yayın No. 745912) [Doktora tezi, İstanbul Okan Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 8.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. Retrieved August 26, 2025, from https://www.design.iastate.edu/imgFolder/files/Culturally_Responsive_Teaching_Geneva_Gay.pdf
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59–68. Retrieved September 2, 2025, from <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. Retrieved September 15, 2025, from <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17469/goodenow1993.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. Retrieved August 19, 2025, from https://www.academia.edu/7462166/Towards_inclusive_education_the_case_of_Finland
- Harklau, L. (1994). ESL versus mainstream classes: contrasting L2 learning environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 241–272. Retrieved September 15, 2025, from https://www.academia.edu/2461565/ESL_versus_mainstream_classes_Contrasting_L2_learning_environments
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. Retrieved September 15, 2025, from <https://www.ling.ohio-state.edu/research/groups/lacqueys/readings/horowitz.pdf>

- *Hüseyin, E. (2020). *PICTES projesinde görev alan Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre uyum sınıflarındaki öğrencilere Türkçe öğretiminin incelenmesi*. (Yayın No. 640931) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 6.1.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *İçel, K., Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2024). Farklı uyruklardan öğrencilerin uyum sınıfında bireysel ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları hakkındaki öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 49(218), 1–22. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12536> adresinden 20.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- İşigüzel, B., ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/1196> adresinden 29.5.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Kanat, A. (2022). Uyum sınıflarında Türkçe öğretimi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(18), 74–90. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.497> adresinden 20.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Kapat, S. ve Şahin, S. (2021). Türkçe öğretmenleri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 169–194. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032424> adresinden 13.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Koçhan, M., Oğuz, T. ve Demir, N. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Asya Studies – Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(25), 81–96. <https://doi.org/10.31455/asya.1336933> adresinden 8.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press. Retrieved September 25, 2025, from https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Kirschner, S. R. (2015). Inclusive education. In W. G. Scarlett (Ed.), *The Sage encyclopedia of classroom management*. Sage. Retrieved August 22, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/293337563_Inclusive_Education
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal design for learning – a framework for inclusion in outdoor learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(1), 75–89. Retrieved August 26, 2025, from <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>
- *Kula, S. ve Kula, S. (2024). Suriyeli öğrencilerin uyum sağlamanın önündeki engellerin kaldırılması. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 76–86. <https://ssedergisi.com/index.php/sse/article/view/44> adresinden 31.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications. Retrieved October 5, 2025, from <https://dokumen.pub/qdownload/naturalistic-inquiry-0803924313.html>
- LoCastro, V. (1989). *Large size classes: the situation in Japan* (Research Report No. 5). Lancaster-Leeds Language Learning in Large Classes Research Project. Retrieved August 22, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=ED322758>
- *Malkoç, E. (2024). *Örgün eğitimde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri: bir durum çalışması*. (Yayın No. 882094) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved October 5, 2025, from <https://repository.act.ac.rw/server/api/core/bitstreams/323490a5-4e3f-4cd1-ab1a-8ec2ec2e1a21/content>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019, Eylül 25). 2019/15 sayılı genelge açıklaması. https://mus.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25083246_2019-15_SayYIY_Genelge_AcYklamasY.pdf adresinden 17.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020, Kasım 2). Bilgi yazısı üst yazı. https://karayazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/02112907_BYLGY_YAZISI_UST_YAZI.pdf adresinden 17.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Yabancı öğrenciler için uyum sınıfı genelgesi. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2286.pdf> adresinden 17.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Mitchell, D. (2009). Inclusive education. *Commonwealth Education Partnerships*, 55-57. Retrieved March 9, 2025, from <https://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-2009.pdf>
- Mickelson, R. A., & Nkomo, M. (2012). Integrated Schooling, Life Course Outcomes, and Social Cohesion in Multiethnic Democratic Societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197-238. Retrieved September 27, 2025, from <https://doi.org/10.3102/0091732X11422667>
- Monroe, C. R. (2006). Misbehavior or misinterpretation? Closing the discipline gap through cultural synchronization. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4), 161–165. Retrieved September 2, 2025, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ738081.pdf>
- Moyo, S., & Kalyan, V. (2024). An assessment study on the challenges that refugee children face in accessing quality education: a case study of Dowa District-Malawi. *International Journal of Humanities Social Science and Management (IJHSSM)*, 4(5), 66–101. Retrieved August 20, 2025, from <https://www.ijhssm.org/past-issue-volume.php?issueid=30&title=Volume%20%20,%20Issue%205,%202024#>
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden...”: newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164. Retrieved September 3, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/287249077_Welcome_to_Sweden_Newly_Arrived_Students'_Experiences_of_Pedagogical_and_Social_Provision_in_Introductory_and_Regular_Classes
- O’Connell, C. J. (2019). Becoming German: a critical look at refugee education in Germany. *Language, Discourse & Society*, 7(1), 67–83. Retrieved September 27, 2025, from <https://www.researchgate.net/publication/347953457>
- OECD. (2015). *Immigrant students at school: easing the journey towards integration* (OECD Reviews of Migrant Education). OECD Publishing. Retrieved September 16, 2025, from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/12/immigrant-students-at-school_q1q621c3/9789264249509-en.pdf
- OECD. (2021). *The state of school education: one year into the COVID pandemic*. Paris: OECD Publishing. Retrieved September 17, 2025, from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/04/the-state-of-school-education_b929a614/201dde84-en.pdf

- OECD. (2023). *Digital equity and inclusion in education: an overview of practices and policies in OECD countries* (OECD Education Working Paper No. 299, EDU/WKP(2023)14). Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved August 20, 2025, from https://www.oecd.org/en/publications/digital-equity-and-inclusion-in-education_7cb15030-en.html
- *Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi*. (Yayın No. 804827) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Palik, J., & Østby, G. (2023). Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: A scoping review of existing impact evaluations. *International Review of Education*, 69(1–2), 227–247. Retrieved August 20, 2025, from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37313292/>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. Retrieved September 15, 2025, from <https://ideas.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2018/07/Pettigrew-Tropp.pdf>
- PIKTES. (t.y.). *Hakkımızda*. <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda> adresinden 22.6.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52–64. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m> adresinden 18.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods: qualitative metasynthesis: issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20(4), 365–371. Retrieved March 25, 2025, from [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-240x\(199708\)20:4%3C365::aid-nur9%3E3.0.co;2-e](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-240x(199708)20:4%3C365::aid-nur9%3E3.0.co;2-e)
- Schachner, M.K., He, J., Heizmann, B. & Van de Vijver, F.J.R. (2017). Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six european countries: findings from the programme for international student assessment (pisa). *Frontiers in. Psychology*, 8, 1-11. Retrieved September 15, 2025, from <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>
- Short, D. J., & Boyson, B. A. (2012). Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond. *Center for Applied Linguistics*. Retrieved September 3, 2025, from https://media.carnegie.org/filer_public/ff/fd/ffda48e-4211-44c5-b4ef-86e8b50929d6/ccny_report_2012_helping.pdf
- *Taşay, H. (2023). *Okul yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu'nu destekleme projesi*. (Yayın No. 820713) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Tetik, S. (2024). *Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitime yönelik uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayın No. 899707) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. *UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence*. Retrieved September 25, 2025, from <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>

- *Toktay, G. (2023). *Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayın No. 834541) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Topaloğlu, H. ve Özdemir, M. (2021). Mültecilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilmelerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri: Samsun ili örneği. M. Bulut, C. Aksoy Sugiyama ve K. Şahin (Ed.), *The different approaches of academic disciplines to the phenomenon of migration* içinde (1. Baskı ss. 166–181). Bilgin Kültür Sanat Yayınları. https://www.researchgate.net/publication/355042580_Student_and_teacher_opinions_on_problems_experienced_by_migrant_students_in_the_process_of_education_and_school_adaptation adresinden 20.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Turan, Ö. ve Solak, Ö. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretimi kapsamında PİKTES'in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 331–358. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v08i2006 adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO. Retrieved March 25, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2008). *Inclusive education: the way of the future; conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education (ICE)*. Geneva: UNESCO-IBE. Retrieved March 25, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. Retrieved March 9, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2017a). *The quality factor: strengthening national data to monitor sustainable development goal 4 (SDG 4 data digest 2017)*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved October 5, 2025, from <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/quality-factor-strengthening-national-data-monitor-sustainable-development-goal-4>
- UNESCO. (2017b). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing. Retrieved October 5, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2020a). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges – the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris: UNESCO. Retrieved October 5, 2025, from, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- UNESCO. (2020b). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – all means all*. UNESCO Publishing. Retrieved August 26, 2025, from, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2020c). *School reopening: ensuring learning continuity* (Issue Note 7.3). UNESCO. Retrieved September 16, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373610>
- UNESCO. (2021). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education*. Geneva: UNESCO IBE. Retrieved October 5, 2025, from https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf
- UNESCO. (2024). *The Salamanca Statement anniversary: 30 years of progress?* Paris: UNESCO. Retrieved March 26, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390459>
- *Ulukuş, M. Y. ve Tümtaş, M. S. (2023). PİKTES projesinin Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 481–496. <https://doi.org/10.30692/sisad.1358917> adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.

- *Üstün, A. ve Alimcan, D. (2021). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi'ne (PİKTES) yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(36), 165–179. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.520> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yi, H. (2008). The effect of class size reduction on foreign language learning: A case study. *Language and Linguistics Compass*, 2(6), 1089–1108. Retrieved August 22, 2025, from <https://doi.org/10.1111/J.1749-818X.2008.00090.X>

Extended Abstract

Introduction

Inclusive education aims to ensure that every learner can access, participate in, and benefit from education regardless of language, migration background, or other differences. In Türkiye, large-scale migration since 2011 led the Ministry of National Education to introduce full-time separate language-support classes (commonly known as *uyum sınıfı*) under the PIKTES/PIKTES+ framework to accelerate Turkish language acquisition and school adjustment for migrant students. Although the model has proliferated nationwide since 2019, empirical evaluations grounded in inclusive education principles remain fragmented, often limited to single-site experiences and mixed judgments about academic and socio-emotional impacts.

This meta-synthesis integrates qualitative evidence (2019– April 2025) on the effects of the full-time separate language-support model on migrant students in Türkiye and evaluates the model against core principles of inclusive education (access, participation, learning outcomes, equity, valuing diversity, and belonging). By aggregating findings across diverse contexts and stakeholders, the study provides a field-level evidence map to guide policy refinement, school implementation, teacher development, and future research. Accordingly, the study seeks to answer the following research questions:

1. According to qualitative studies conducted in Türkiye between 2019 and April 2025, under which categories do the positive and negative effects of full-time separate language-support classes on migrant students cluster?
2. How can these categories be interpreted through inclusive education principles, and what model refinements or alternatives emerge for consideration?

Method

A qualitative meta-synthesis was conducted to generate higher-order interpretations from primary studies rather than to aggregate frequencies. Systematic searches were carried out in YÖKTEZ, DergiPark, TR Dizin, and Google Scholar using combinations of “uyum sınıfı,” “yabancı uyruklu/migrant/refugee student,” “geçici koruma,” and “kapsayıcı eğitim.” The search initially yielded 11,219 records; 121 items that explicitly addressed *uyum sınıfı* proceeded to full-text screening. Applying predefined inclusion/exclusion criteria (country context, method, document type, content relevance, time window 2019– April 2025, and accessibility), 28 qualitative studies were retained (17 articles, 8 master’s theses, 3 doctoral theses). Studies were appraised on methodological clarity, ethics, data collection and analysis coherence via a 15-item checklist adapted from prior meta-synthesis guidance; items scoring 11–15 were considered high quality.

All included texts were imported into MAXQDA 24 for line-by-line coding. Codes were developed inductively and iteratively clustered under six thematic domains: (1) Academic Development, (2) Physical Environment, (3) Materials, (4) Implementation Conditions, (5) Socio-Emotional Development, and (6) Administrative/Digital Systems. Constant-comparison and memoing supported category refinement and auditability. The final coding frame comprised 71 codes (24 positive, 47 negative). The analysis was conducted by a single researcher with detailed codebook memos, decision trails, and comprehensive tables for

transparency. Given the interpretive intent of meta-synthesis, systematic documentation and thick description were prioritized to enhance credibility and confirmability.

Findings

Evidence across the 28 studies shows a dual picture: tangible short-term benefits for language-learning and classroom safety coexisting with structural tensions that limit participation, equity, and belonging—especially when classes open late, are physically isolated, or lack appropriate materials and cross-classroom integration.

(1) Academic Development

Positives: Accelerated Turkish language exposure, targeted instruction by level, and small-group attention support gains in foundational skills (listening/speaking, early literacy) and boost classroom engagement and confidence. Some schools report that level-appropriate pacing helps learners “catch up” to age-grade expectations.

Negatives: Misalignment between curriculum demands and learners’ readiness, limited time for first literacy, repetition of overly simple topics, and reduced interaction with Turkish peers curb transfer to mainstream academic tasks. Reports of heterogeneous proficiency within the same class complicate lesson design and assessment.

(2) Physical Environment

Positives: Shared learning with peers who face similar language challenges fosters psychological safety, while lower student–teacher ratios enable individual feedback when class sizes are indeed small.

Negatives: Many classes operate in inadequate spaces (e.g., labs, storerooms, basements) or out-of-the-way rooms, which signals separation and undermines inclusion. Where class sizes swell, noise, crowding, and lack of learning technologies (e.g., smartboards) degrade instructional quality and access.

(3) Materials

Positives: Provision of multi-level Turkish language sets, storybooks, bags, and stationery can ease access and support differentiated instruction; some schools also benefit from equipment support.

Negatives: Unequal distribution across schools, delayed delivery (often after the first term), and content–level mismatch (too easy or too advanced) reduce effectiveness. Teachers frequently need to improvise without dedicated budgets, and some digital resources remain scarce or unreliable.

(4) Implementation Conditions

Positives: Students learn school routines and behavioral norms; teachers can work one-to-one to scaffold participation.

Negatives: The separate-class format can dampen a sense of belonging, with some students resisting rules perceived as externally imposed. Late openings (sometimes in November), weak linkage to mainstream classrooms, attendance problems, behavioral challenges in homogenous groups, and wide within-class proficiency gaps strain classroom management

and continuity. Starting the model for Grade 3 learners (instead of earlier) is widely viewed as too late for foundational literacy trajectories.

(5) Socio-Emotional Development

Positives: Students report feeling safer, less anxious, and more able to express themselves; incidents of ridicule for not knowing Turkish are fewer within the class. Some learners experience heightened belonging and smoother early school acclimation.

Negatives: Others experience labeling (“the weak/foreign group”), social isolation from Turkish peers, and challenges when returning to mainstream classes (“starting over”). Reports of cliques by nationality and conflict between groups appear in certain settings. Motivation can dip when students perceive separation as permanent or stigmatizing.

(6) Administrative/Digital Systems

The evidence here is overwhelmingly negative: policy volatility (uncertainty about whether classes will continue), ad hoc student placement (sometimes driven by convenience or classroom management pressures), constant mid-term arrivals of new students that unsettle pacing, late class openings, administrative workload spikes, and uneven monitoring and data systems. Materials logistics and transport/access issues for families further constrain consistent attendance and engagement.

Tallying across domains, the meta-synthesis identifies 24 positive versus 47 negative codes. The positive codes cluster around language exposure, safe climates, and individual attention; the negative codes converge on structural misalignments—timing (late starts), placement (separation and room quality), resources (materials equity and fit), and weak mainstream linkage. When judged against inclusive education principles, the model supports access and short-term participation for some learners but undercuts equity and belonging for many, especially where separation hardens into de facto segregation or where capacity constraints preclude quality and continuity.

Conclusion and Discussion

From an inclusive education standpoint, incremental improvements within the current full-time separate model will likely yield only partial, uneven gains. The model’s strengths—protected space for language work, lower ratio (where achieved), and reduced anxiety—are frequently offset by structural barriers to equitable participation and durable learning outcomes (e.g., curriculum misfit, isolation from Turkish peers, late openings, and administrative uncertainty).

Recommendations within the current model include curriculum–readiness alignment, timing and continuity, materials equity and fitness, improved learning environments, and transparent monitoring and placement systems. Evidence and inclusive principles also suggest piloting or scaling alternatives that reduce separation while preserving targeted language support: push-in/co-teaching, preparatory class with phased mainstreaming, and partial pull-out (“hybrid”) models. Policy should pivot toward integration-first architectures; schools need implementation guardrails (timelines, standards, placement protocols); teachers require ongoing PD on second-language literacy and co-teaching; researchers should examine comparative effectiveness and longitudinal outcomes.

The synthesis is limited to qualitative studies in Turkish, may reflect publication and selection biases, and was coded by a single researcher, although audit trails and detailed tables were used to enhance rigor. Causal inferences are not claimed; recommendations are evidence-informed, not prescriptive.

Contribution Rate of the Researchers

Single-author study. All stages—design, search, screening, quality appraisal, coding/analysis in MAXQDA, synthesis, and writing—were conducted by the author.

Support and Acknowledgment

This research draws on studies produced within the PIKTES/PIKTES+ context and acknowledges the contributions of teachers, school leaders, students, and researchers whose qualitative work made this synthesis possible. No external funding was received.

Statement of Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest regarding the research, authorship, or publication of this article.