



TURK JES

Turkish Journal of Educational Studies

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi

October: 2025
Volume: 12
Issue: 3
e-ISSN: 2458-8210

TURKISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (TURK-JES)

Cilt 12, Sayı 3, 2025 / Volume 12, Issue 3, 2025

Derginin Sahibi / Owner

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ / Fırat Üniversitesi Rektörü

Baş Editör / Chief Editor

Dr. İrfan EMRE

Editörler / Editors

Dr. Sezgin DEMİR, Dr. Hakan POLAT

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Vildan DONMUŞ KAYA / Dr. Yelda USAL

Dr. Haki PEŞMAN / Dr. Eyüp BOZKURT

Dr. Yelda KÖKÇÜ / Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Arş. Gör. İrem ELÇİ ÖKSÜZOĞLU

Dil Editörleri / Language Experts:

Arş. Gör. Nurettin CİNTEMİR / Arş. Gör. İlayda ERDEM

Görsel Tasarım / Visual Design

Dr. Kainat ÖZPOLAT

Sekreteryä / Secretariat

Arş. Gör. Cemile BALIK

İletişim / Communication

Adres/Address: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Elazığ-TURKEY

Telefon / phone:+904242370086

e-posta / e-mail: turk-jes@firat.edu.tr

e-ISSN: 2458-8210

TURK-JES, 2014 yılı Ocak ayından itibaren yılda 3 sayı olarak yayınlanmaktadır.

Dergi Hakkında

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, eğitimde kuram ve uygulama alanlarına yönelik, eğitim alanına katkıda bulunan özgün araştırma makalelerini, denemeleri/derlemeleri ve çevirileri yayınlayan hakemli bir dergidir. Dergide, şu alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yayınlanır: Eğitim yönetimi, denetimi; eğitim felsefesi, eğitim tarihi ve politikaları; psikolojik danışma ve rehberlik; erken çocukluk ya da okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; fen bilimleri ve matematik eğitimi; güzel sanatlar eğitimi; beden eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim. Yayınlanması istenen çalışmalar DergiPark sistemine yüklenmelidir. Çalışmalar mutlaka eğitim alanı ile ilişkili olmalıdır.

Dizinlenme (İndeksler): SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Researchbib, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, Google Scholar, dizinlerinde taranmaktadır.

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) yılda üç kez (Ocak, Mayıs ve Ekim) olmak üzere eğitim alanındaki orjinal araştırma makaleleri ve derlemeleri yayınlayan hakemli bilimsel akademik bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Yayımlanan yazıların sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir. Her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergi, çift hakemli değerlendirme sürecini uygulamaktadır. Sunulan makalelerdeki hakemler ve editör tarafından yapılması istenilen düzeltmelerin bir ay içerisinde yapılıp makalenin en son halinin dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Dergiye sunulan makalelerin içeriği ve formatı uygun görülmediği takdirde dergi editörleri ve yayın kurulu yayını reddedebilir.

About Journal

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) is three issues a year (January, May and October), a peer-reviewed scientific academic journal including original research articles and reviews in the field of education. The publishing language of the journal is Turkish and English. The authors are solely responsible for the ideas and opinions expressed in the articles, of which TURK-JES cannot be held responsible. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. TURK-JES administers a double-blind peer review process. Authors are expected to do necessary corrections and return the final version for reconsideration to the secretariat of editorial board when corrections are asked after the blind review of a submitted manuscript, within one month of receipt. The manuscripts submitted to the journal are refused or sent back by the editors or the editorial boards of journal if the format and content is not suitable. Journal if the format and content is not suitable.

BİLİM KURULU/EDITORIAL BOARD

- Dr. Agustinus BANDUR, Universitas Persada
- Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Andrina GRANIÇ, University of Split
- Dr. Angelica HOBJILA, University of Iași
- Dr. Arzu UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Ayşe KIZILDAĞ, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Ayşegül GÖKHAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Cengiz TAŞKIRAN, Muş Alparslan Üniversitesi
- Dr. Ching Sing CHAI, Nanyang Technological University
- Dr. Cihad DEMİRLİ, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi
- Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi
- Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Figen AKÇA, Uludağ Üniversitesi
- Dr. Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Grosseck GABRIELA, Universitatea de Vest din Timisoara
- Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Haki PEŞMAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi
- Dr. Hasan GENÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi
- Dr. İdris KAYA, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. İrfan EMRE, Fırat Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. İsmail Hakan AKGÜN, Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Jaime S, University of Chile
- Dr. Karimova SHAXNOZA, Tashkent State University of Oriental Studies

Dr. Lilia HALIM, Universiti Kebangsaan
Dr. Martina Matějčková ROZSYPALOVÁ, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi
Dr. Milan KUBIATKO, Masaryk University, Slovakiya
Dr. Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi
Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi
Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi
Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Rodrigo LOZANO, University of Leeds
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN, Bartın Üniversitesi
Dr. Selçuk AYDEMİR Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi
Dr. Tristan JOHNSON, Northeastern University
Dr. Turgut KARAKÖSE, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Ülkü Ulukaya ÖTELEŞ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi
Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

Eylül 2025 (CİLT:12, SAYI: 3) HAKEM LİSTESİ / REFEREES LIST

Dr. Ahmet KAYA (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Ali Korkut ULUDAĞ (Atatürk Üniversitesi)
Dr. Cihat YAŞAROĞLU (İnönü Üniversitesi)
Dr. Görkem CEYHAN (Muş Alparslan Üniversitesi)
Dr. Seda GÜNDÜZALP (Munzur Üniversitesi)
Dr. Hayri AKBUDAK (İnönü Üniversitesi)
Dr. Hilal GENÇ ÇOPUR (Erciyes Üniversitesi)
Dr. Oğuzhan KURU (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Servet ATİK (İnönü Üniversitesi)
Dr. Zübeyde YARAŞ (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS	Sayfa Aralıkları/ Page Ranges
Araştırma Türü Makaleler	
Güneş UYGUN	249-268
<i>Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Bulunan Üniversitelerin AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli Durumları</i> <i>ECTS Label And Diploma Supplement Label Status Of Universities with Music Education Department</i>	
Hasan DİLEK	269-293
<i>Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulamaları ile Kalitenin Yapısal Unsurları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> <i>Examining The Relationship Between Program Implementation and Structural Factors of Quality in Preschool Education</i>	
Murat DEMİRKOL	295-317
<i>Eğitim Bilimlerinde Hayat Boyu Öğrenme: Bibliyometrik Bir Değerlendirme</i> <i>Lifelong Learning in Educational Sciences: A Bibliometric Evaluation</i>	
Gamze TUTİ & Yasemin DEMİRBAŞ	319-342
<i>Lider Olarak Okul Müdürüne Duyulan Güven Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi</i> <i>An Investigation into Trust in the School Principal as a Leader According to Various Variables</i>	
Ayşenur KULOĞLU, Merve ÖZER & Gülşah BORKURT	343-359
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Değerler Eğitimi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri</i> <i>Opinions of Preschool Teachers on the Effects of Out-of-School Learning Environments on Values Education</i>	



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 01.05.2022 Accepted/Kabul: 16.07.2025 Published/Yayınlama: 23.10.2025

Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Bulunan Üniversitelerin AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli Durumları

Güneş UYGUN¹

Öz

1998 yılında temelleri atılan 1999 yılında resmî olarak başlayan Bologna Süreci Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen, 49 ülkenin üye olduğu bir süreçtir. Bologna Süreci ile sürece üye olan üye ülkelerde AKTS uygulanmaya başlamış olup AKTS Etiketli Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin kusursuz bir şekilde uygulandığı üniversitelere verilen bir belgedir. Diploma Eki Etiketli “mükemmellik ödülü” olarak tanımlanan, diplomaya ek olarak verilen, Diploma Eki Etiketli bulunan üniversiteden mezun olan öğrencilerin diplomalarının Avrupa Birliği Üyeleri tarafından tanınmasını, Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim ve çalışma olanakları sunmasını sağlayan diplomaya ek olarak verilen bir belgedir. Türkiye Bologna Süreci'ne 2001 yılında katılmıştır. Bu çalışmada 2009-2013 yıllarında Türkiye'de müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerin AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 2009-2013 yıllarında Türkiye'de müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerin AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli alma durumları tablolastırılarak yüzdelik hesaplama ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 2009-2013 yıllarında müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan 23 üniversiteden; 9 üniversitenin AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli bulunduğu (%39,13), AKTS Etiketli bulunan Diploma Eki Etiketli bulunmayan üniversite olmadığı, 8 üniversitenin Diploma Eki Etiketli bulunduğu (%34,78), 6 üniversitenin ise AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli bulunmadığı (%26,09) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bologna Süreci, AKTS Etiketli, Diploma Eki Etiketli, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, gunesuygun96@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-2180-322X

ECTS Label And Diploma Supplement Label Status Of Universities with Music Education Department

Abstract

The Bologna Process, which was founded in 1998 and officially started in 1999, is a process that aims to create a European Higher Education Area, in which 49 countries are members. With the Bologna Process, ECTS has started to be implemented in the member countries participating in the process, and the ECTS Label is a document given to universities where the European Credit Transfer System is implemented perfectly. The Diploma Supplement Label, which is defined as the "excellence award", is a document that is given in addition to the diploma, and that allows the students who graduated from the university with the Diploma Supplement Label to have their diplomas recognized by the European Union Members and to be offered education and work opportunities in the European Union countries. Turkey joined the Bologna Process in 2001. In this research, it is aimed to determine the ECTS Label and Diploma Supplement Label status of the universities in Turkey that have a Music Education Department between 2009-2013. Document analysis method was used in the research. The ECTS Label and Diploma Supplement Label status of universities with Music Education Department in Turkey between 2009-2013 were tabulated and analyzed with percentage calculation. According to the results of the research, from 23 universities with a music education department in 2009-2013; 9 universities have ECTS Label and Diploma Supplement Label (39.13%), there is no university with ECTS Label without Diploma Supplement Label, 8 universities have Diploma Supplement Label (34.78%), 6 universities do not have ECTS Label and Diploma Supplement Label (26.09%).

Keywords: Bologna Process, ECTS Label, Diploma Supplement Label, Music Education Department

1. GİRİŞ

1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere eğitim bakanlarının Fransa Sorbonne’da gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayınladıkları Sorbonne Bildirisi ile temelleri atılan Bologna Süreci 49 ülkenin üyesi olduğu önemli bir reform sürecidir. Türkiye Bologna Süreci’ne Bologna Bildirisi’nin yayımlanmasından iki yıl sonra gerçekleştirilen Prag Bildirgesi ile 19 Mayıs 2001 tarihinde katılmıştır. Bologna Süreci, bir anlaşmaya dayanmayan, üye ülkelerin kendi istekleriyle katıldığı bir oluşumdur.

Çelik'e göre (2012, s. 101) Bologna Süreci, uluslararası rekabet, iletişim, kurumlar arası hareketlilik, üniversitelerdeki özerklik, özgünlük ve çeşitliliğin korunmasını amaçlayan, buna karşın üniversitelerin tek tip yükseköğretim sisteminin istenmediği bir yapı özelliği taşımaktadır.

Bologna Süreci ile Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturulması amaçlanmaktadır. Avrupa Yükseköğretim Alanı ile Bologna Süreci üye ülkeleri öğrenim görmek veya çalışmak amacıyla Avrupa'ya gitmesi, Avrupa'nın diğer ülkelere göre daha çok tercih edilmesi hedeflenmiştir. Sürece katılan ülkeler tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1

Bologna Süreci'ne Katılan Ülkeler ve Bologna Süreci'ne Katıldıkları Yıllar²

1999	• Almanya • Avusturya • Belçika • Bulgaristan • Çek Cumhuriyeti • Danimarka • Estonya • Finlandiya • Fransa • Hollanda • İngiltere • İrlanda • İspanya • İsveç • İsviçre • İtalya • İzlanda • Letonya • Litvanya • Lüksemburg • Macaristan • Malta • Norveç • Polonya • Portekiz • Romanya • Slovakya • Slovenya • Yunanistan
2001	• Güney Kıbrıs • Hırvatistan • Lihtenştayn • Türkiye
2003	• Andora • Arnavutluk

² <https://pjp-eu.coe.int/bih-higher-education/bologna-process.html>

Erişim Tarihi: 25.04.2022

	• Bosna Hersek • Makedonya • Rusya • Sırbistan- Karadağ • Vatikan • Azerbaycan • Ermenistan • Gürcistan • Moldova • Ukrayna • Karadağ • Kazakistan • Belarus • San Marino
2005	
2007	
2010	
2015	
2020	

Tabloya göre, Bologna Süreci'ne 1999 yılında katılan ülke sayısının 29 olduğu, 2001 yılında Bologna Süreci'ne katılan ülke sayısının 33'e, 2003 yılında sürece katılan ülke sayısının 40'a, 2005 yılında sürece katılan ülke sayısının 45'e, Karadağ'ın 2006 yılında bağımsızlığını ilan etmesiyle 2007 yılında sürece katılan ülke sayısı 46'ya, 2010 yılında sürece katılan ülke sayısının 47'ye, 2015 yılında sürece katılan ülke sayısının 48'e, 2020 yılında sürece katılan ülke sayısının 49'a yükseldiği görülmektedir.

AKTS ve diploma eki etiketi, Bologna Süreci'nin amaçlarından kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim sistemi için en önemli öğelerden biridir (Arslan, Yeşilaydın, Akyürek, & Esatoğlu, 2020, s. 328).

Ünvan'a göre (2021, s. 707) "Diploma Eki ve AKTS kullanılması; öğrenci merkezli eğitim; ders yüklerinin ve içeriklerinin belli olması; diplomaların ve kurumun tanınırlığının artması; farklı üniversiteler ile daha kolay işbirliği yapılabilmesi; ölçülebilirliğin artması; eğitimin piyasa ile ilişkilendirilmesi; eğitimin yerellikten kurtulması; bilgiye erişimin desteklenmesi; dinamik bir yapıya geçişin sağlanması; daha aktif bir danışmanlık sistemi; sürekli iyileştirme ile müfredatı geliştirmeye zemin oluşturması; öğrencilerin ve akademik personelin hareketliliğine katkı sağlaması; kurumlar arası transferi kolaylaştırması; yeni kurulan ve gelişmemiş üniversitelere bir yol haritası sunmasıdır." Ünvan'a göre (2020, s. 4616) "Avrupa Komisyonu, üniversiteleri, en son 2013 yılında AKTS Etiketini ödüllendirmiştir."

Gökalp'e göre (2018, s. 114) AKTS Etiketini "Yükseköğretim Kurumlarında AKTS ile ilgili çalışmaların kurallara uygun şekilde yapılması ve bu durumun bağımsız değerlendiriciler tarafından onaylanması halinde Avrupa Komisyonu tarafından verilen kalite ödülü" olarak tanımlanmaktadır. AKTS Etiketini'nin geçerlilik süresi dört yıldır (Ünvan, Bologna Eşgüdüm Komisyonu Başkanlarının-Bologna Koordinatörlerinin Türk Yükseköğretim Kurumlarındaki Bologna Süreci Uygulamalarına

İlişkin Görüşleri, 2021, s. 699). Türkiye’de 2009-2013 yıllarında AKTS Etiketli bulunan üniversiteler tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2

2009-2013 Yılları AKTS Etiketli Bulunan Üniversiteler, AKTS Etiketli ile Ödüllendirildikleri Yıl ve Üniversitenin Kuruluş Yılı³

Üniversitenin Adı	AKTS Etiketli ile Ödüllendirildiği Yıl	Üniversitenin Kuruluş Yılı
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2010	1955
Anadolu Üniversitesi	2011	1958
Ege Üniversitesi	2011	1955
İzmir Ekonomi Üniversitesi	2011	2001
Çağ Üniversitesi	2012	1997
Mersin Üniversitesi	2012	1992
Pamukkale Üniversitesi	2012	1992
İstanbul Aydın Üniversitesi	2012	2003
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	2012	1992
Yaşar Üniversitesi	2012	2001
Mustafa Kemal Üniversitesi	2012	1992
Marmara Üniversitesi	2012	1883
Maltepe Üniversitesi	2012	1997
İstanbul Kültür Üniversitesi	2012	1997
Çukurova Üniversitesi	2013	1973
Başkent Üniversitesi	2013	1994
Balıkesir Üniversitesi	2013	1992
Uludağ Üniversitesi	2013	1975
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2013	1992
Atatürk Üniversitesi	2013	1957
Yıldız Teknik Üniversitesi	2013	1911
Dokuz Eylül Üniversitesi	2013	1982
Karabük Üniversitesi	2013	2007
Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	2013	1992
Kocaeli Üniversitesi	2013	1976
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2013	2007
Niğde Üniversitesi	2013	1992
(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)	2013	1992
Namık Kemal Üniversitesi	2013	2006
Sakarya Üniversitesi	2010 ve 2013	1992

Tabloya göre, 2009-2013 yıllarında AKTS Etiketli ile ödüllendirilen üniversite sayısı 29’dur. Sakarya Üniversitesi 2010 ve 2013 yıllarında iki kez AKTS Etiketli ile ödüllendirilen tek üniversite durumundadır. Tabloya göre AKTS Etiketli ile ödüllendirilen 29 üniversiteden 2’si 2010 yılında, 3’ü 2011 yılında, 10’u 2012 yılında, 15’i ise 2013 yılında AKTS Etiketli ile ödüllendirilmiştir. AKTS Etiketli kazanan üniversite sayısının yıllar geçtikçe arttığı, AKTS Etiketli’nin en çok 2013 yılında kazanıldığı

³ Tabloda yer alan bilgiler “Erasmus + Celebrating ECTS and Diploma Supplement Label Holders 2009-2013” başlıklı belgeden edinilmiş olup, belgede yer alan üniversiteler incelenerek 2022 yılında eğitim süreci “aktif” olan üniversiteler belirlenerek tabloya aktarılmıştır.

görülmektedir. Türkiye’de 2009-2013 yıllarında Diploma Eki Etiketli bulunan üniversiteler tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3

2009-2013 Yılları Diploma Eki Etiketli Bulunan Üniversiteler, Diploma Eki Etiketli ile Ödüllendirildikleri Yıl ve Üniversitenin Kuruluş Yılı⁴

Üniversitenin Adı	Diploma Eki Etiketli ile Ödüllendirildiği Yıl	Üniversitenin Kuruluş Yılı
Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	2009	1992
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2009	1956
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2009	1955
Sabancı Üniversitesi	2009	1994
Anadolu Üniversitesi	2010	1958
Marmara Üniversitesi	2010	1883
Balıkesir Üniversitesi	2011	1992
Atatürk Üniversitesi	2011	1957
Karabük Üniversitesi	2011	2007
Kocaeli Üniversitesi	2011	1976
Namık Kemal Üniversitesi	2011	2006
Gazi Üniversitesi	2011	1926
Akdeniz Üniversitesi	2011	1982
Çağ Üniversitesi	2011	1997
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2011	2006
Fırat Üniversitesi	2011	1975
Pamukkale Üniversitesi	2011	1992
Yaşar Üniversitesi	2011	2001
Süleyman Demirel Üniversitesi	2011	1992
Koç Üniversitesi	2011	1993
Çukurova Üniversitesi	2012	1973
Uludağ Üniversitesi	2012	1975
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2012	1992
Dokuz Eylül Üniversitesi	2012	1982
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2012	2007
Niğde Üniversitesi	2012	1992
(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)	2012	1992
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2012	1992
Bülent Ecevit Üniversitesi	2012	1992
Dumlupınar Üniversitesi	2012	1992
Mersin Üniversitesi	2012	1992
Düzce Üniversitesi	2012	2006
Gaziantep Üniversitesi	2012	1987
İstanbul Aydın Üniversitesi	2012	2007
İstanbul Üniversitesi	2012	1453
Bahçeşehir Üniversitesi	2012	1998
Beykent Üniversitesi	2012	1997
Mustafa Kemal Üniversitesi	2012	1992
Maltepe Üniversitesi	2012	1997
Başkent Üniversitesi	2013	1994
Atılım Üniversitesi	2013	1996
Adnan Menderes Üniversitesi	2013	1992
Adıyaman Üniversitesi	2013	2006
Hacettepe Üniversitesi	2013	1967

⁴ Tabloda yer alan bilgiler “Erasmus + Celebrating ECTS and Diploma Supplement Label Holders 2009-2013” başlıklı belgeden edinilmiş olup, belgede yer alan üniversiteler incelenerek 2022 yılında eğitim süreci “aktif” olan üniversiteler belirlenerek tabloya aktarılmıştır.

Üniversitenin Adı	Diploma Eki Etiketi ile Ödüllendirildiği Yıl	Üniversitenin Kuruluş Yılı
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2013	1975
Ordu Üniversitesi	2013	2006
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2013	1992
Muş Alparslan Üniversitesi	2013	2007
Uşak Üniversitesi	2013	2006
Bozok Üniversitesi	2013	2006
Kafkas Üniversitesi	2013	1992
Erciyes Üniversitesi	2013	1978
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2013	2007
Kırıkkale Üniversitesi	2013	1992
İnönü Üniversitesi	2013	1975
Celal Bayar Üniversitesi	2013	1992
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2013	1992
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	2013	2007
Trakya Üniversitesi	2013	1982
Gümüşhane Üniversitesi	2013	2008
İstanbul Arel Üniversitesi	2013	2007
Özyeğin Üniversitesi	2013	2007
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	2013	2007
Hava Harp Okulu (Milli Savunma Üniversitesi)	2013	1951
İstanbul Bilgi Üniversitesi	2013	1996
Okan Üniversitesi	2013	1999
Bilkent Üniversitesi	2009 ve 2013	1984
Sakarya Üniversitesi	2009 ve 2013	1992
Ege Üniversitesi	2009 ve 2013	1955
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	2010 ve 2013	1992
İzmir Ekonomi Üniversitesi	2010 ve 2013	2001

Tabloya göre, 2009-2013 yıllarında Diploma Eki Etiketi ile ödüllendirilen üniversite sayısı 70'tir. Tabloya göre Bilkent Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü ve İzmir Ekonomi Üniversitesi iki kez Diploma Eki Etiketi kazanmıştır. Tabloya göre Diploma Eki Etiketi ile ödüllendirilen 70 üniversiteden 7'si 2009 yılında, 4'ü 2010 yılında, 14'ü 2011 yılında, 18'i 2012 yılında, 32'si 2013 yılında Diploma Eki Etiketi ile ödüllendirilmiştir. Diploma Eki Etiketi kazanan üniversite sayısının yıllar geçtikçe arttığı, Diploma Eki Etiketi'nin en çok 2013 yılında kazanıldığı görülmektedir.

Konan ve Yılmaz'a göre (2017, s. 201) "Küreselleşen dünyada, kalite ve performans kavramlarının popülerleşmesiyle oluşan rekabet ortamında üniversitelerin kendi varlıklarını ortaya koymaları ve kalite kültürünü benimsemeleri zorunluluğu ortaya çıkmıştır." Saka ve Yaman'a göre (2011, s. 73) "Üniversitelerin değerlendirilmesinde birçok farklı sistem vardır. Bu sistemler uluslararası ve ulusal olabilmektedir. Uluslararası sistemlerden bazıları şunlardır:

1. Times Dergisi Yükseköğretim Sıralaması (The Times Higher Education - QS World University Rankings)

2. Shanghai Jiaotong Üniversitesi Dünya Üniversiteleri Akademik Sıralaması (Academic Ranking of World Universities)
3. Newsweek Dergisinin Dünyanın En İyi 100 Üniversitesi Sıralaması (Top 100 Global Universities)
4. Cybermetric Laboratuvarları Webometrics: Webde Dünya Üniversitelerinin Sıralaması (Webometrics: World Universities' Ranking on the Web)
5. Google Search Uluslararası Üniversiteler Sıralaması (G-Factor International University Rankings)
6. MINES Paris Teknolojileri Dünya Üniversiteleri Meslek Sıralaması (Professional Ranking of World Universities)
7. HEETACT Dünya Üniversiteleri Bilimsel Çalışmalar Performans Sıralaması (Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities)
8. Çin Wuhan Üniversitesi Küresel Üniversite Sıralaması (Global University Ranking).”

QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings (QS Dünya Üniversite Sıralamaları)’e göre üniversiteler altı ölçüte göre değerlendirilmektedir. Bu ölçütler ve oranları şu şekildedir:

1. Akademik tanınırlık (%40)
2. İşveren tanınırlığı (%10)
3. Öğrenci/öğretim üyesi oranı (%20)
4. Her bir öğretim üyesi başına atıflar (%20)
5. Uluslararası öğretim üyesi oranı (%5)
6. Uluslararası öğrenci oranı (%5)

Bu ölçütlerden akademik tanınırlık ve işveren tanınırlığı anket yöntemi ile belirlenmektedir.

Türkiye’de 2009, 2010, 2011, 2012 ve 2013 yıllarında eğitim veren üniversitelerin QS World University Rankings durumlarını saptamak amacıyla www.universityrankings.ch adresinde yer alan arama motoru ile yıl ve ülke filtrelendirmesi yapılmış olup tablolarda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında olan 2009 yılında Türkiye’den herhangi bir üniversitenin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2010 yılı verilerine göre Türkiye’den 4 üniversite yer almaktadır.

Tablo 4*QS World University Rankings 2010⁵*

Üniversite Adı	Dünya Sıralamasındaki Yeri	Üniversite Durum
1. Bilkent Üniversitesi	332	↑
2. İstanbul Üniversitesi	401-450	↑
3. Koç Üniversitesi	401-450	↑
4. İstanbul Teknik Üniversitesi	451-500	↑

2011 yılı verilerine göre Türkiye’den 8 üniversite yer almaktadır.

Tablo 5*QS World University Rankings 2011⁶*

Üniversite Adı	Dünya Sıralamasındaki Yeri	Üniversite Durum
1. Bilkent Üniversitesi	401-450	↓
2. Sabancı Üniversitesi	451-500	↓
3. Hacettepe Üniversitesi	501-550	↑
4. İstanbul Teknik Üniversitesi	501-550	↓
5. İstanbul Üniversitesi	501-550	↓
6. Koç Üniversitesi	501-550	↓
7. Orta Doğu Teknik Üniversitesi	501-550	↑
8. Çukurova Üniversitesi	601-700	↑

Tablo 6*QS World University Rankings 2012⁷*

Üniversite Adı	Dünya Sıralamasındaki Yeri	Üniversite Durum
1. Bilkent Üniversitesi	401-450	=
2. Orta Doğu Teknik Üniversitesi	451-500	↑
3. İstanbul Teknik Üniversitesi	501-550	=
4. Koç Üniversitesi	501-550	=
5. Sabancı Üniversitesi	501-550	↓
6. Boğaziçi Üniversitesi	551-600	↑
7. Hacettepe Üniversitesi	551-600	↓
8. İstanbul Üniversitesi	551-600	↓
9. Çukurova Üniversitesi	601-725	=

⁵ <https://www.universityrankings.ch/results?ranking=QS®ion=World&year=2010&q=Turkey>
Erişim Tarihi:25.04.2022

⁶ <https://www.universityrankings.ch/results?ranking=QS®ion=World&year=2011&q=Turkey>
Erişim Tarihi:25.04.2022

⁷ <https://www.universityrankings.ch/results?ranking=QS®ion=World&year=2012&q=Turkey>
Erişim Tarihi:25.04.2022

Tablo 7

QS World University Rankings 2013⁸

Üniversite Adı	Dünya Sıralamasındaki Yeri	Üniversite Durum
1. Bilkent Üniversitesi	431-440	↓
2. Orta Doğu Teknik Üniversitesi	431-440	↑
3. Boğaziçi Üniversitesi	461-470	↑
4. Koç Üniversitesi	501-550	=
5. Sabancı Üniversitesi	501-550	=
6. İstanbul Teknik Üniversitesi	551-600	↓
7. Hacettepe Üniversitesi	601-650	↓
8. İstanbul Üniversitesi	651-700	↓

Tablolardan edinilen bilgilere göre, Bilkent Üniversitesi'nin 2010, 2011, 2012 ve 2013 yıllarında Türkiye'de eğitim veren diğer üniversitelerden daha üst sıralarda yer aldığı, 2010 yılı sıralamasında yer alan dört üniversitenin dördünün de artış durumunda olduğu, 2011 yılı sıralamasında yer alan sekiz üniversiteden yalnızca üçünün artış durumunda olduğu, beş üniversitenin azalma durumunda olduğu, 2012 yılı sıralamasında yer alan dokuz üniversiteden yalnızca ikisinin artış durumunda olduğu, üç üniversitenin azalma durumunda olduğu, dört üniversitenin ise geçen seneye göre stabil durumda oldukları, 2013 sıralamasında yer alan sekiz üniversiteden yalnızca ikisinin artış durumunda olduğu, dört üniversitenin azalma durumunda olduğu, iki üniversitenin ise geçen seneye göre stabil durumda oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablolarda yer alan üniversitelerde müzik öğretmenliği anabilim dalı bulunmamaktadır. Tablolarda yer alan üniversitelerin AKTS Etiketleri ve Diploma Eki Etiketleri durumları tabloda belirtilmiştir.

Tablo 8

QS World Rankings Listesinde Yer Alan Üniversitelerin AKTS Etiketleri ve Diploma Eki Etiketleri Durumları

Üniversite Adı	AKTS Etiketleri Durumu	Diploma Eki Etiketleri Durumu
Bilkent Üniversitesi	AKTS Etiketleri bulunmamaktadır.	2009 ve 2013
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	AKTS Etiketleri bulunmamaktadır.	2009
İstanbul Teknik Üniversitesi	AKTS Etiketleri bulunmamaktadır.	Diploma Eki Etiketleri bulunmamaktadır.
Koç Üniversitesi	AKTS Etiketleri bulunmamaktadır.	2011
Sabancı Üniversitesi	AKTS Etiketleri bulunmamaktadır.	2009
Boğaziçi Üniversitesi	AKTS Etiketleri bulunmamaktadır.	Diploma Eki Etiketleri bulunmamaktadır.
Hacettepe Üniversitesi	AKTS Etiketleri bulunmamaktadır.	2013
İstanbul Üniversitesi	AKTS Etiketleri bulunmamaktadır.	2012
Çukurova Üniversitesi	2013	2012

⁸ <https://www.universityrankings.ch/results?ranking=QS®ion=World&year=2013&q=Turkey>

Erişim Tarihi: 25.04.2022

Tabloya göre QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings (QS Dünya Üniversite Sıralamaları)’de yer alan dokuz üniversiteden sadece Çukurova Üniversitesi’nde AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket bulunmaktadır. Bilkent Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi’nin Diploma Eki Etiket bulunmaktadır. İstanbul Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi’nin AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket bulunmamaktadır.

Tablo 9

2009-2013 Yıllarında AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket ile Ödüllendirilen Bologna Süreci Ülkelerinin Durumları⁹

Ülke Adı	Toplam Etiket Sayısı	AKTS Etiket Kazanan Üniversite Sayısı	Diploma Eki Etiket Kazanan Üniversite Sayısı	AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket Kazanan Üniversite Sayısı
Almanya	4	1	2	0
Avusturya	31	5	17	5
Belçika	12	6	2	1
Bulgaristan	5	1	2	1
Çek Cumhuriyeti	67	19	34	12
Danimarka	10	1	8	0
Finlandiya	41	4	25	3
Fransa	9	0	9	0
Güney Kıbrıs	12	3	7	3
Hırvatistan	2	0	2	0
Hollanda	15	2	10	2
İngiltere	6	0	3	0
İrlanda	1	0	1	0
İsveç	27	2	23	2
İtalya	28	5	19	3
İzlanda	7	0	7	0
Letonya	16	1	12	1
Lihtenştayn	1	0	1	0
Litvanya	26	2	17	1
Malta	1	0	1	0
Norveç	34	2	22	2
Polonya	8	4	3	3
Portekiz	28	6	14	5
Slovakya	9	3	5	3
Yunanistan	10	0	10	0
Türkiye	107	29	70	27

Tabloya göre, 2009-2013 yıllarında etiket kazanan üniversite sayısı 26’dır. En fazla etiket kazanan ülkenin 107 etiket ile Türkiye olduğu, Çek Cumhuriyeti’nin 67 etiket ile Türkiye’den sonra ikinci olduğu, en az etiket kazanan ülkelerin ise İrlanda, Lihtenştayn ve Malta olduğu görülmektedir.

⁹ Tabloda yer alan bilgiler “Erasmus + Celebrating ECTS and Diploma Supplement Label Holders 2009-2013” başlıklı belgeden edinilmiş olup, belgede yer alan üniversiteler incelenerek 2022 yılında eğitim süreci “aktif” olan üniversiteler belirlenerek tabloya aktarılmıştır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Türkiye’de müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının 2009-2013 yıllarında Bologna Süreci AKTS Etiketleri ile Diploma Eki Etiketleri durumları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

Alt problemler şu şekilde belirlenmiştir.

1. 2009-2013 yıllarında müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversiteler hangileridir?
2. 2009-2013 yıllarında müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerin AKTS Etiketleri ve Diploma Eki Etiketleri durumları nasıldır?

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye’de AKTS ve Diploma Eki Etiketleri bulunan üniversiteler, örneklemi ise 2009-2013 yıllarında aktif olarak eğitim veren müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversiteler oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile, 2009-2013 yıllarında aktif olarak eğitim veren müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerin, bağımsız değerlendiriciler tarafından değerlendirilip onaylanması durumunda kazanılan AKTS Etiketleri ve Diploma Eki Etiketleri durumlarının saptanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Bologna Süreci ile kullanılmaya başlanan AKTS Etiketleri ve Diploma Eki Etiketleri konularını inceleyen farklı alanlarda araştırmalar yapılmış olup bu araştırmalarda müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerin AKTS Etiketleri ve Diploma Eki Etiketleri durumları ele alınmamıştır. Bu araştırma, müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversiteler açısından ele alınmıştır. Bu araştırmanın müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerin AKTS Etiketleri ve Diploma Eki Etiketleri durumlarının belirlenmesi ve saptanması açılarından katkı sağlayabileceği, bu araştırmanın ileride müzik eğitimi ve Bologna Süreci alanında yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Türkiye’nin 2001 yılından beri Bologna Süreci’nde yer alması ve bu nedenle Bologna Süreci ile amaçlanan Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda yer alması, Diploma Eki Etiketleri bulunan üniversitelerde eğitimlerini tamamlayıp mezun olan öğrencilerin diplomalarının Avrupa Birliği Üyeleri tarafından tanınmasını,

Avruğa Birliği ölkelerinde eğitim ve çalışma olanakları sağlaması, ysekğretimde Avrupa boyutunun kazandırılması, Bologna Süreci'nin Türkiye'de eğitim veren tüm üniversitelerde uygulanması bakımından önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi bakımından nicel özellikler taşımaktadır. Araştırmada Türkiye'de müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerin AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket durumları incelendiğinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve İnternet üzerinden iletilen) kaynakları incelemek ve değerlendirmek için sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009, s. 27). Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanıldığından etik kurul iznine tabi değildir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket bulunan üniversiteler, örneklemi ise müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan, 2009-2013 yıllarında AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket ile ödüllendirilen üniversiteler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma 2009-2013 yıllarında AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket ile ödüllendirilen üniversiteleri kapsamaktadır. Araştırmanın verilerine ulaşmak için konuya ilişkin yapılmış araştırmalar ve 2009-2013 yıllarında yayınlanmış Bologna Süreci belgeleri incelenmiştir. İncelenen belge sonuçları üniversitelerin etiket durumları ve kuruluş yıllarına göre tablolastırılmıştır.

Verilerin Analizi

2009-2013 yıllarında AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket bulunan üniversitelerin etiketleri hangi yıl aldıkları ve üniversitelerin kuruluş yılları bilgileri tablolastırılmış ve analiz edilmiştir. müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan, 2009-2013 yıllarında AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket alan üniversitelerin AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket alma durumları ve bölümün kuruluş yılı tablolastırılıp AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket alma durumları yüzdelik hesaplama ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “2009-2013 yıllarında müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversiteler hangileridir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 10

2009-2013 Yıllarında Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Bulunan Üniversiteler¹⁰

Üniversite Adı	İl	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrenci Sayısı	Kuruluş Yılı
Gazi Üniversitesi	Ankara	200	1924
Marmara Üniversitesi	İstanbul	200	1980
Uludağ Üniversitesi	Bursa	120	1981
Dokuz Eylül Üniversitesi	İzmir	120	1982
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Konya	160	1987
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon Üniversitesi)	Trabzon	200	1988
İnönü Üniversitesi	Malatya	170	1990
Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın	120	1992
Atatürk Üniversitesi	Erzurum	160	1992
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Muğla	120	1992
Niğde Üniversitesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)	Niğde	120	1992
Trakya Üniversitesi	Edirne	120	1992
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Burdur	150	1993
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Van	120	1994
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bolu	160	1994
Cumhuriyet Üniversitesi	Sivas	120	1995
Pamukkale Üniversitesi	Denizli	139	1995
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Çanakkale	120	1996
Erzincan Üniversitesi (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)	Erzincan	150	1999
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Samsun	120	1999
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Tokat	100	2000
Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir	160	2002
Harran Üniversitesi	Şanlıurfa	180	2007

Tabloya göre, 2009-2013 yıllarında eğitim süreci aktif olan müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversite sayısı 23’tür.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “2009-2013 yıllarında müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerin AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli durumları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

¹⁰ Tabloda yer alan bilgiler Murat Gök’ün (2018) “Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitiminin Yeni Açılan Üniversiteler, Fakülteler ve Bölümler Bağlamında İncelenmesi” başlıklı çalışmasından edinilmiş olup “müzik öğretmenliği” programında, öğrenci sayısı bilgisi bulunan ve eğitim süreci “aktif” olan üniversiteler belirlenerek tabloya aktarılmıştır.

Tablo 11

2009-2013 Yıllarında Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Bulunan Üniversitelerin AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket Durumları

Üniversite Adı	AKTS Etiket	Diploma Eki Etiket
Gazi Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	2011
Marmara Üniversitesi	2012	2010
Uludağ Üniversitesi	2013	2012
Dokuz Eylül Üniversitesi	2013	2012
Necmettin Erbakan Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	Diploma Eki Etiket Bulunmamaktadır.
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon Üniversitesi)	2010	2009
İnönü Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	2013
Adnan Menderes Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	2013
Atatürk Üniversitesi	2013	2011
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	2013
Niğde Üniversitesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)	2013	2012
Trakya Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	2013
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	2011
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	Diploma Eki Etiket Bulunmamaktadır.
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	Diploma Eki Etiket Bulunmamaktadır.
Cumhuriyet Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	Diploma Eki Etiket Bulunmamaktadır.
Pamukkale Üniversitesi	2012	2011
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2013	2012
Erzincan Üniversitesi (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	Diploma Eki Etiket Bulunmamaktadır.
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	2013
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	2013
Balıkesir Üniversitesi	2013	2011
Harran Üniversitesi	AKTS Etiket Bulunmamaktadır.	Diploma Eki Etiket Bulunmamaktadır.

Tabloya göre 2009-2013 yıllarında eğitim süreci aktif olan müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan 23 üniversiteden; Marmara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon Üniversitesi), Atatürk Üniversitesi, Niğde Üniversitesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi), Pamukkale Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi olmak üzere 9 üniversitenin AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket bulunmaktadır. AKTS Etiket bulunan Diploma Eki Etiket bulunmayan üniversite sayısı sıfırdır. Gazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Trakya Üniversitesi,

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi olmak üzere 8 üniversitenin Diploma Eki Etiketli bulunmaktadır. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi) ve Harran Üniversitesi olmak üzere 6 üniversitenin AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli bulunmamaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

1998 yılında temelleri atılan, 1999 yılında 29 ülkenin, 2001 yılında Türkiye'nin üyesi olduğu Bologna Süreci'ne üye olan ülke sayısı giderek artmaktadır. 2020 yılı itibarı ile sürece üye ülke sayısı 49'a ulaşmıştır. Yalı'ya göre (2017, s. 151) "Bu süreçte var olan sistemlerin ortak bir paydada buluşturulması öngörülmüştür. Böylece kurumlar arası hareketlilik, müfredatların geliştirilmesi, derecelerin tanınması, stratejik planlama ve tanınmayı sağlamak için ortak öğretim süreleri oluşturulması gibi bir dizi yenilik söz konusu olmuştur." Bologna Süreci ile kullanılmaya başlanılan Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin kusursuz bir şekilde uygulandığı üniversitelere verilen AKTS Etiketli ile eğitimde bütünlük ve üniversitenin tanınırlığını artırması bakımından avantaj sağlamaktadır. Diploma Eki Etiketli ile diplomanın Avrupa ülkelerinde tanınır olması böylelikle gerek istihdam gerek yüksek lisans veya doktora gibi eğitim olanaklarının sağlanması, kurumlar arası hareketliliğin kolaylaştırılabilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, üniversitelerin AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli durumunun, AKTS ve Diploma Eki Etiketli bulunan üniversitelerden mezun olan öğrenciler için avantaj sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bologna Süreci yayınlanan bildirimler ile gelişen bir süreçtir. AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli Bologna Süreci'nde yer alan ülkelerdeki üniversitelere verilebilen, üniversitelerin tanınırlığına katkı sağlayan önemli belgelerdir. Korkut ve Mızıkacı'ya göre (2008, s. 103) "AKTS Etiketli 2001 ve 2003 yılları arasında üniversitelerde yaygınlaştırılmaya başlamış, diploma eki 2001 yılında ilke olarak benimsenmiş, verilmesine de 2005 yılında başlanmıştır."

2009-2013 yıllarında eğitim süreci aktif olan müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerin AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli durumlarının araştırıldığı bu çalışmada, 2009-2013 yıllarında eğitim süreci aktif olan müzik eğitimi ana bilim dalı bulunan 23 üniversitenin 9'unda AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli bulunduğu, AKTS Etiketli bulunan Diploma Eki Etiketli bulunmayan üniversite olmadığı, 8'inde Diploma Eki Etiketli bulunduğu, 6'sında AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yüzdelik olarak hesaplandığında, üniversitelerin %39,13'ünde AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli bulunduğu, üniversitelerin %34,78'inde Diploma Eki Etiketli bulunduğu, üniversitelerin %26,09'unda AKTS Etiketli ve Diploma Eki Etiketli bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre 23 mesleki müzik eğitimi

veren üniversiteden 17'sinde Diploma Eki Etiket bulunduğ sonuçlarına ulaşılmıştır. Diploma Eki Etiket bulunan üniversitelerde mesleki müzik eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin yurtdışında eğitim ve istihdam gibi imkanlardan faydalanabilecekleri düşünülmektedir. Böylelikle müzik eğitimi bölümlerinden mezun olan öğrencilerin de kendi ülkemizde önemli yeri olan müziği farklı ülkelerde farklı kültürlerle duyurabilmesine, paylaşabilmesine, kültürel anlamda bilgi paylaşımına da avantaj sağlayabileceği, katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Tablo 9'dan edinilen bilgiye göre Türkiye'nin diğer ülkelere göre daha çok etiket aldığı, bununla birlikte AKTS Etiket ve Diploma Eki kazanan genç üniversitelerin de olduğu görülmektedir. Bu durumun Türkiye'de etiket kazanan üniversitelerin Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda tanınırlığını artırması bakımından önemli bir durumdur. Buna karşın Tablo 8'den edinilen bilgiye göre QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings (QS Dünya Üniversite Sıralamaları)'de yer alan dokuz üniversiteden sadece Çukurova Üniversitesi'nde AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket bulunması AKTS Etiket ve Diploma Eki Etiket durumlarının QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings (QS Dünya Üniversite Sıralamaları) ile uyuşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonucun üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın önerileri şu şekilde sıralanabilir:

Saka ve Yaman'dan edinilen bilgiye göre (2011, s. 73) üniversitelerin değerlendirilmesinde birçok farklı ulusal ve uluslararası sistem olduğu bilgisine ulaşılmış olup; Türkiye'de eğitim veren üniversitelerin, Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren üniversitelerin, Bologna Süreci üye ülkelerinde mesleki müzik eğitimi veren üniversitelerin dünyadaki üniversitelerin ulusal ve uluslararası sistem sıralamalarında yerlerinin nasıl olduğu ile ilgili araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Alan yazında Bologna Süreci ile ilgili araştırmalar incelenmiş olup, Demirkan'ın yapmış olduğu Meslek Yüksekokullarında Bologna Süreci ile yeniden yapılanma ve iyileştirme çalışmalarının mezuniyet öncesi ve sonrasında öğrencilerin başarısına ve motivasyonlarına olan etkisinin ölçülmesinin amaçlandığı araştırmaya göre (2015, s. 491), araştırmada yer alan öğrencilerin 1/3'ünün Bologna Süreci ile ilgili bilgiye sahip olmadığı, Diploma Eki ve kazanımlar konularında bilgi sahibi olan öğrencilerin ise motivasyonlarının ve okul başarılarının artmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak üniversitede okumakta olan öğrencilere Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirmelerin yapılması, öğrencilerin motivasyon durumu, ders başarı ve isteğini artırabileceğinden üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmekte ve konuyla ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Arslan, D. T., Yeşilaydın, G., Akyürek, Ç. E., & Esatoğlu, A. E. (2020). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetimi Lisans Programı Derslerinin Ulusal Yeterlilik Çerçevesi Kapsamında Değerlendirilmesi. *H.Ü.Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 324-344.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 27-40.
- Çelik, Z. (2012). Bologna Süreci'nin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 100-105.
- Demirkan, Ş. (2015). Türkiye'de Yüksek Öğretim Sistemi İçinde Meslek Yüksekokullarının Yeri ve Diploma Tanınabilirliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 464-493.
- Gökalp, M. (2018). *Eğitimde Amaç Belirleme Bologna Süreci ve Öğrenme Çıktısı Hazırlama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Konan, N., & Yılmaz, S. (2017). Üniversitelerin Sıralanma Ölçütleri ve Türkiye Üniversiteleri İçin Öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 200-210.
- Korkut, F., & Mızıkacı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna Süreci ve Türkiye'de Psikolojik Danışman Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 99-122.
- Saka, Y., & Yaman, S. (2011). Üniversite Sıralama Sistemleri; Kriterler ve Yapılan Eleştiriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 72-79.
- Ünvan, C. (2020). AKTS Etiketleri ile Ödüllendirilen Türk Yükseköğretim Kurumlarının AKTS Bilgi Paketi'nin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 4611-4642.
- Ünvan, C. (2021). Bologna Eşgüdüm Komisyonu Başkanlarının-Bologna Koordinatörlerinin Türk Yükseköğretim Kurumlarındaki Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 697-710.
- Yalı, S. (2017). Avrupa Birliği'nde Yükseköğretim Çalışmaları: Bologna Süreci ve Türk Üniversiteleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 143-154.

Extended Abstract

In this research, it is aimed to determine the ECTS Label and Diploma Supplement Label status of universities with a music education department that actively provides education in 2009-2013. The problem statement of the research has been determined as: “What is the Bologna Process ECTS Label and Diploma Supplement Label status of higher education institutions with a music education department in Turkey in 2009-2013?”. The sub-problems of the research are: 1. Which universities had a Music Education Department in 2009-2013? 2. What was the ECTS Label and Diploma Supplement Label status of universities with a Music Education Department in 2009-2013? Document analysis method was used in the research. Information on Bologna Process ECTS Label and Diploma Supplement Label status in 2009-2013 was obtained from the document titled Erasmus + Celebrating ECTS and Diploma Supplement Label Holders 2009-2013. The articles related to Music Education Departments were examined and used as a source for solving the sub-problems of the research. The research has quantitative characteristics in terms of method. The ECTS Label and Diploma Supplement Label status of the universities with a Music Education Department that received the ECTS Label and Diploma Supplement Label in 2009-2013 were tabulated and analyzed by percentage calculations. In addition, the number of labels of other Bologna Process countries that won the ECTS Label and the Diploma Supplement Label in the years 2009-2013, the number of universities that won the label, and the universities that won the label in Turkey were also tabulated and interpreted. According to the results of the research, out of 23 universities with a music education department in 2009-2013, it was concluded that 9 universities had the ECTS Label and the Diploma Supplement Label; there was no university with the ECTS Label without the Diploma Supplement Label; 8 universities had the Diploma Supplement Label; and 6 universities had neither the ECTS Label nor the Diploma Supplement Label. When these results were calculated as percentages, it was concluded that 39.13% of universities had the ECTS Label and the Diploma Supplement Label, 34.78% of universities had the Diploma Supplement Label, 26.09% of universities had neither the ECTS Label nor the Diploma Supplement Label. According to the results, 17 of the 23 universities that provide music education departments hold the Diploma Supplement Label and it is believed that the students who receive music education in the universities will be able to benefit from opportunities such as education, job opportunities and employment abroad. According to the information obtained from the document titled Erasmus + Celebrating ECTS and Diploma Supplement Label Holders 2009-2013, it has been concluded that among the 26 countries that won the ECTS Label and Diploma Supplement Label, Turkey is the country with the highest number of labels, and there are also young universities that won labels. However, only Çukurova University has the ECTS Label and Diploma Supplement Label among the nine universities included in the QS World University Rankings in 2009-2013, while Bilkent University, Middle East Technical University, Koç University, Sabancı University, Hacettepe University and İstanbul University have Diploma Supplements. It has also been concluded that İstanbul Technical University and Boğaziçi University do not have ECTS Labels and Diploma Supplement Labels. Based on these results, it is thought that the QS World University Rankings and the ECTS Label and Diploma Supplement Label statuses do not match with each other. Therefore it can be suggested to conduct research on how universities in the member countries of the Bologna Process are ranked in the rankings of the universities in the world. According to the results of the research, which aimed to measure the effect of restructuring and improvement works on the success and motivation of students before and after graduation with the Bologna Process, 1/3 of the

students in the research did not have knowledge about the Bologna Process. However, It was seen that it is effective in increasing their motivation and school success. Based on this result, it is thought that informing university students about the Bologna Process is an important issue that should be emphasized as it may increase the motivation of the students, the success and desire of the course, and it is recommended to conduct informative studies on the subject. Since the number of studies on the research is low, it is suggested to increase the number of studies.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 02.08.2025 Accepted/Kabul: 23.09.2025 Published/Yayınlama: 23.10.2025

Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulamaları ile Kalitenin Yapısal Unsurları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hasan DİLEK¹

Öz

Okul öncesi eğitim uygulamalarının en temel amacı çocukların bütüncül gelişimini desteklemek ve bu bağlamda çocukların kazanımlar elde etmesini sağlamaktır. Bu amaç için okul öncesi eğitim programı oldukça önemli bir unsurdur. Ancak programdan istendik kazanımların elde edilmesi için süreç boyutunda yer alan etkinliklerin dengeli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu çalışmada, kalitenin yapısal unsurları ile okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri uygulama sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kayseri ilinde görev yapan 156 okul öncesi öğretmenine ait verilerle yürütülen çalışmada, ilişkisel ve keşfedici nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sıklıkları, hiyerarşik ve k-ortalamar kümeleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca yapısal unsurların ve kullanılan kaynakların kümelerle olan ilişkisi de incelenmiştir. Betimsel bulgular öğretmenlerin en sıklıkla sanat, oyun ve hareket etkinliklerini uygularken, alan-gezisi, drama ve fen etkinliklerini ise daha az uyguladıklarını ve kümelemeye ait bulgular ise etkinlik uygulama sıklıklarına göre üç ayrı profile sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca yapısal unsurların ve kaynak kullanımının etkinlik uygulama sıklığıyla ilişkili olduğu da ortaya çıkmıştır. Özellikle, daha az sorunla karşılaşan ve daha fazla kaynak kullanan öğretmenler, daha az uygulanan etkinlikleri uygulama eğiliminde olmuşlardır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda etkinliklerin uygulanmasındaki bağlamsal engeller vurgulanmış, daha hedefli kurumsal destek ve okul öncesi eğitimin kalitesinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim etkinlikleri, yapısal unsurlar, okul öncesi öğretmenleri

¹Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir, hdilek@ahievran.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4590-0769>

Examining The Relationship Between Program Implementation and Structural Factors of Quality in Preschool Education

Abstract

The overarching aim of preschool education is to foster children's holistic development and facilitate the attainment of developmental outcomes within this framework. Central to this objective is the preschool curriculum, which serves as a foundational tool for guiding educational practices. However, the successful realization of curriculum goals is contingent upon the balanced implementation of various activities that constitute the process dimension of early childhood programs. This study aimed to examine the relationship between structural factors of quality and the frequency of preschool teachers' implementation of activities. Drawing on data from 156 preschool teachers in Kayseri, Turkey, the study employed a correlational and exploratory quantitative design. Teachers' reported activity implementation frequencies were analyzed using hierarchical and k-means clustering techniques. Subsequently, the clusters were examined in relation to structural constraints and the types of resources teachers employed. Descriptive analyses revealed that art, play, and movement were the most frequently implemented activities, while field trips, drama, and science were used considerably less often. Cluster analysis identified three distinct teacher profiles based on activity implementation patterns. The findings further indicated that structural conditions and the use of resources were related to the frequency of activity implementation. Notably, teachers who reported fewer structural challenges and used a broader range of resources exhibited more diversified and frequent activity implementation. The study underscores the role of contextual barriers in shaping curriculum enactment and offers recommendations for enhancing institutional support mechanisms to improve the overall quality of preschool education.

Keywords: Preschool education, preschool curriculum, preschool activities, structural factors, preschool teachers

1. GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenmenin başlangıç noktası olarak kabul edilen okul öncesi eğitimin en temel hedefi kaliteli bir yaşam için çocukların bütüncül gelişimini desteklemektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2024a, 2024b). Hem uluslararası hem de ulusal alan yazındaki bilimsel veriler bu yaş aralığında yapılan eğitsel müdahalelerin çocuğun gelişimine olan katkısını kanıtlamıştır (Danniels ve Pyle, 2023; Martikainen vd., 2024; Paslı ve Temel, 2024; Suna ve Ozer, 2024; Taylor ve Boyer, 2020; Yüzbaşıoğlu vd., 2023). Bu sebeple Türkiye'deki eğitim politikaların odağındaki konulardan biri de okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılması olmuştur. Özellikle tarihsel süreç içerisinde okul öncesi eğitime yönelik bağımsız bir programın olması kalitenin artırılması için oldukça önemli bir gelişmedir. Çünkü okul öncesi eğitimin kalitesinin artması etkili ve günün koşullarına uygun bağımsız bir program oluşturmakla yakından ilişkilidir (European Commission [EC], 2014). Program okul öncesi eğitimin kalitesini yönlendiren, yürütülecek olan faaliyetler için temel değerleri, görevleri, hedefleri ve yönergeleri kapsar. Ayrıca okul ile ev arasındaki iş birliğini kurmanın ve bu iş birliğini devam ettirmenin de programla gerçekleştirildiği gerçeği göz ardı edilemez (Bowman, Donovan ve Burns, 2001; File,

Mueller ve Wisneski, 2012; MEB, 2013, 2024a, 2024b). Programdan istenilen kazanımların elde edilmesi için programın olması gerektiği gibi uygulanması oldukça önemlidir (Durlak ve DuPre, 2008; O'Donnell, 2008). Alan yazında okul öncesi eğitim uygulamalarının kalitesini etkileyen çeşitli faktörler tanımlanmıştır ve bu faktörler “kalite unsurları” olarak adlandırılmıştır (Sheridan, 2009; Slot vd., 2015; Vermeer, van IJzendoorn, Cárcamo ve Harrison, 2016). Kalite unsurlarının okul öncesi uygulamalarına olan etkisinden dolayı mevcut araştırmada okul öncesi eğitim program uygulamalarını etkileyen yapısal kalite unsurlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanması

Okul öncesi eğitim programı 0-6 yaş çocuklarının bütünsel gelişimini desteklemeye yönelik öğrenme deneyimleri sağlayarak temel becerileri ve yeterlilikleri geliştirmede önemli bir role sahiptir (MEB, 2013, 2024a, 2024b; Paslı ve Temel, 2024; Suna ve Ozer, 2024; Vural ve Mocan, 2022). İyi tasarlanmış bir okul öncesi eğitim programı fen, matematik, sanat, drama ve dil gibi çeşitli alanları kapsayan bütünsel bir yaklaşım sunar ve bunlar birlikte çocuğun bütününe dengeli bir şekilde gelişmesini sağlar (MEB, 2013, 2024a). Bu etkinlikler bir eğitim programının temel felsefesini, amaçlarını somutlaştırarak sınıf uygulamalarına dönüştüren “süreç” boyutuyla ilgilidir (Catron ve Allen, 2003). Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi içerisinde süreç boyutunun en önemli etkinlik alanları fen, matematik, dil, sanat, okuma-yazmaya hazırlık, müzik, drama, alan gezisi, oyun ve hareket etkinlikleri olmuştur (MEB, 1994, 2002, 2006, 2013, 2024a). Bu etkinlikler aracılığıyla programın temel felsefesi ve amaçları uygulamaya geçirilir. Ayrıca bu etkinlikler aracılığıyla günümüz dünyasında önemli olarak görülen iletişim, kendini ifade etme, birlikte çalışma, bilimsel düşünme, sorgulama, yaratıcılık, sağlıklı bir birey olma, muhakeme vb. birçok becerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 1994, 2002, 2006, 2013, 2024a, 2024b). Yukarıda da ifade edildiği gibi çocukların bütüncül gelişimini desteklemenin ve beceri kazanmanın en önemli koşulu bu etkinlik çeşitlerinin uygulanmasıdır. Aksi takdirde programdan ve etkinliklerden beklenen kazanımlar elde edilemez. Alan yazınında etkinliklerin uygulanmasına ve bu uygulamaları etkileyen unsurlar üzerine çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmaların bulguları okul öncesi eğitim uygulamalarının kalitesinin artırılmasına yönelik stratejiler geliştirmek için dikkate değer veriler sunmaktadır. Etkinliklerin uygulamasına yönelik yurt dışında yapılan araştırmalarda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Nasiopoulou, Williams ve Lantz-Andersson (2022) İsveç’te görev yapan 698 öğretmenin etkinlikleri uygulama sıklığını ve uygulamayı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin uygulamalarında en az okuma ve yazma etkinliklerine yer verdikleri, en fazla ise dil, matematik, sanat, oyun ve hareket etkinliklerine yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Amerika’da 11 eyalette çalışan 652 okul öncesi öğretmenin gözlemlendiği araştırmada öğretmenlerin sanat ve sosyal bilgiler etkinliklerini en sık uyguladıkları, yazma etkinliklerini ise en az uyguladıkları tespit

edilmiştir (Early vd., 2010). Türkiye’deki yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin etkinlik uygulamalarına yönelik farklı bulgular ortaya konulmuştur. Varol (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin günlük uygulamalarda dil, sanat ve müzik etkinliklerine daha sık yer verirken, fen, yabancı dil eğitimi, okuma, matematik ve sosyal bilgiler etkinliklerine daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. Diğer bir araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin sık olarak uyguladıkları etkinliklerin başında sanat etkinliğinin geldiği tespit edilmiştir (Ayvalli ve Şimşek, 2020; Konca ve İlhan, 2021; Özkan ve Girgin, 2014). Öğretmenlerin etkinlik uygulamalarında etkili olan unsurlar okul öncesi eğitim alan yazınında yaygın olarak bilinen “*kalite unsurları*” kavramıyla yakından ilişkili olduğu için mevcut araştırmanın önemli bir bölümünü teşkil etmektedir.

Okul Öncesi Eğitimi Kalite Unsurları

Okul öncesi eğitim etkinliklerinin uygulanma sıklığının yanında uygulamaların kalitesi de oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimin kalitesi etkileyen unsurlar süreç ve yapı boyutu olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir (Sheridan, 2009; Slot vd., 2015). Süreç boyutu, çocuğun eğitim ortamlarındaki günlük deneyimlerini ifade eder ve çocukların etkinliklerle, öğretmenle, akranlarıyla ve materyallerle etkileşimlerinin sosyal, duygusal, fiziksel ve öğretici yönlerini kapsar ve bunlar çocuğun gelişimini etkileyen birincil (iç) belirleyiciler olarak kabul edilir (Sheridan, 2009; Slot vd., 2015). Bu boyut içerisinde öğretmenlerin günlük uygulamalarında programın gerekliliklerini yerine getirmesi ve özellikle etkinlik çeşitlerine günlük uygulamalarında yer verme sıklığı önemli bir unsur olarak düşünülebilir. Çünkü çocukların etkinliklerle (sanat, dil, fen, matematik vb.) olan etkileşimi onların elde edecekleri kazanım çeşitliliğini artırır. Kalitenin yapısal boyutu ise çocuk sayısı, sınıftaki materyaller ve sınıfın alanı, öğretmenlerin nitelikleri, yönetsel destek, gibi ikincil (dış) belirleyiciler olarak ve içsel süreç kalitesinin önemli ön koşulları olarak kabul edilir (Biersteker, Dawes, Hendricks, Tredoux, 2016; Early vd., 2006; Mashburn vd., 2008; Slot vd., 2015). Bazı araştırmalarda yapı boyutuyla ilgili unsurların öğretmenlerin uygulamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılrken (Barros ve Aguiar, 2010; Burchinal, Cryer, Clifford ve Howes, 2002; Mashburn vd., 2008), bazı araştırmalarda ise aksine bu unsurların öğretmenlerin uygulamaları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pessanha, Aguiar ve Bairrao, 2007; Slot vd., 2015). Birbiriyle farklılaşan bu sonuçlar yapısal kalite unsurlarıyla ilgili farklı araştırmalar yapılması gerektiği yönünde bir ihtiyaç olarak da yorumlanabilir. Ayrıca, kalite unsurlarına yönelik yapılan araştırmalar Amerika, Hollanda, Güney Afrika, Portekiz, İspanya, Almanya, Çin gibi farklı ülkelerde gerçekleştirilmiştir (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios., 1999; Biersteker vd., 2016; Mayer ve Beckh, 2016; Pessanha vd., 2007; Slot vd., 2015; Su, Rao, Sun ve Zhang, 2021). Türkiye’de ise kalite unsurlarının öğretmen uygulamalarıyla olan ilişkisini inceleyen ve yukarıda sıralanan araştırmalardaki geleneğe benzer şekilde az sayıda araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda da yapısal unsurların öğretmen uygulamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gol-Guven, 2009; Işıkoğlu, 2007; Serdaroğlu ve Bekir, 2020). Ülkemizde genelde bu unsurların etkili olduğunu

öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar temelinde tasarlanan araştırmalarda da görmek mümkündür. Bu araştırmalar çocuk sayısının, olumsuz ebeveyn tutumlarının, alan ve materyal yetersizliği gibi faktörlerin okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında sorun olarak karşısına çıktıklarını ifade etmişlerdir (Can ve Kılıç, 2019; Kandır, Özbey ve İnal, 2009; Uçar Kaplan, 2015; Yalçın ve Yalçın, 2018). Araştırmanın bu bölümünden sonra *yapısal unsurlar* yerine *yapısal sorunlar* ifadesi kullanılacaktır.

Sınıf uygulamalarının kalitesini artırmak için öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri gerekir ve öğretmenler bu sorunları aşmak için çeşitli kaynaklar kullanırlar. Kaynak(lar), bireylerin herhangi bir durumla ilgili ilerlemesine yardımcı olan unsur(lar) olarak tanımlanabilir. Kaynaklar alan yazında; (a) bilgi, duygu ve fiziksel gücü kapsayan insan kaynakları ve (b) doğal veya üretilmiş nesneler olan insan dışı kaynaklar olarak iki başlık altında incelenmiştir (Sewell, 1992). Diğer uzmanlar ise kaynakları şu şekilde farklı kategorilere ayırmışlardır: (a) insan/kültürel, (b) ekonomik/maddi/fiziksel/finansal ve (c) sosyal (Gamoran, Secada ve Marrett, 2006; Rivera Maulucci, 2010; Spillane ve Thompson, 1997). Bu yaklaşımda, bağlam bilgisi, beceriler ve uzmanlığı içeren insan veya kültürel kaynaklar Sewell'in (1992) insan kaynaklarıyla örtüşmektedir. Sosyal kaynaklar, güven, iş birliği ve ortak değerler de dâhil olmak üzere bir gruptaki bireyler arasındaki ilişkilere, Maddi, fiziksel, ekonomik ve finansal kaynaklar ise malzemeler, teknoloji ve fonlamadan oluşur. Bu açıklamalar ışığında eğitsel süreç içerisinde kullanılan kaynakların öğretmenin kendi bilgi, beceri ve deneyimleri, program, iş arkadaşları, yöneticiler, uzmanlar, olarak sıralanabilir (Gamoran, vd., 2006; Spillane ve Thompson, 1997). Okul öncesi bağlamında yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin sorunlarla baş etmek için uzmanlar, ebeveynler meslektaşlar, program, internet, akademik kitaplar gibi kaynakları kullandıkları tespit edilmiştir (Karlıdağ ve Sağlam, 2021; Özdoğru, 2021; Sarışık, Gürel, Uslu ve Dönmez, 2022; Temiz, 2020).

Çalışmanın Amacı

Okul öncesi eğitim uygulamalarının en temel amacı çocukların bütüncül gelişimini desteklemek ve bu bağlamda çocukların kazanımlar elde etmesini sağlamaktır. Bu amaç için okul öncesi eğitim programı oldukça önemli bir unsurdur. Ancak programdan istendik kazanımların elde edilmesi için süreç boyutunda yer alan etkinliklerin dengeli bir şekilde uygulanması gerekmektedir (MEB, 2013, 2024a). Okul öncesi eğitim etkinliklerinin uygulanması ve öğretmenlerin uygulamalarını etkileyen faktörlerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Ayvalı ve Şimşek, 2020; Konca ve İlhan, 2021; Mashburn vd., 2008; Özkan ve Girgin, 2014; Slot vd., 2015; Varol, 2013). Bu araştırmalar okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması için alan yazına önemli sonuçlar sunmuşlardır. Ancak bu araştırmalarda okul öncesi eğitim kalite unsurlarından yapısal unsurlarıyla öğretmenlerin okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinliklerin uygulanması arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ayrıntılı bulgulara

odaklanılmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amaçlarından biri öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sıklığı ve yapısal sorunların etkinliklerin uygulanmasını nasıl etkilediğini belirlemektir. Ayrıca yapılan alan yazın taramasında etkinliklerin uygulanmasına yönelik yapılan araştırmalarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları hangi kaynakları kullanarak aştıklarına yönelik araştırmaların sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın ikinci temel amacı öğretmenlerin etkinlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunları aşmak için hangi kaynakları kullandıklarını belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda bu araştırma aşağıdaki beş soruya cevap aramak için tasarlanmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri uygulama sıklığı nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin yapısal sorunlarla karşılaşma durumu ile etkinlik uygulama sıklığı arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynak kullanma durumu ile etkinlik uygulama sıklığı arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu soruların cevaplanmasının okul öncesi eğitim uygulamalarının kalitesinin artırılması ve bunun için hem yöneticilerin hem de politika yapıcıların öğretmenlere etkinlik nasıl destek verecekleri ile ilgili önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin karşılaştığı bağlamsal gerçeklere çok yönlü bir bakış açısı sağlayarak eğitsel uygulamaları doğrudan iyileştirebilecek ve böylece çocukların bütüncül gelişimini ve öğrenme deneyimlerini geliştirebilecek hedefli müdahalelere bilgi sağlamak için önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uygulama sıklıklarını ve bu sıklıklar ile yapısal sorunlar ve kaynaklar arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma desenlerinden ilişkisel ve keşfedici modellerden yararlanarak tasarlanmıştır. Araştırmanın keşfedici niteliği, etkinlik uygulama sıklıkları ile ilgili veri odaklı gruplama tekniklerinin kullanılmasından ve ilişkisel niteliği ise belirlenen gruplarla kaynak kullanımı ile yapısal sorunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak tekniklerden kaynaklanmaktadır (Creswell, 2014; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2014; Kothari, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kayseri ili merkezindeki anaokullarında çalışan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenmiş 156 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, maliyet, zaman ve erişim zorluklarının önüne geçilmesi açısından araştırmacıya kolaylık sağlamasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Cramer ve Howitt, 2004). Katılımcıların tamamı kadın olup yaşları 24 ile 50 arasında değişmektedir ($M=37.94$, $SD=5,66$). Öğretmenlerin mesleki deneyim süresi 1 ile 26 yıl arasında değişirken ortalama mesleki deneyimleri ise

13.31 yıldır (SD = 5.21). Ayrıca öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı 11 ile 25 arasında değişmektedir (M= 18.06, SD = 3,17). Lisans mezuniyet derecesine sahip öğretmenler örneklemin büyük bir bölümünü oluştururken az sayıda öğretmen (%7,7) yüksek lisans mezuniyet derecesine sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına uygun olarak, bu çalışmada kullanılmak üzere okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri, etkinlikleri uygulama sıklıkları, karşılaşılan yapısal sorunlar ve bu sorunların üstesinden gelmek için kullanılan kaynaklar hakkında ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla dört bölümden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır.

Anketin ilk bölümünde, öğretmenlere ait yaş, mezuniyet ve hizmet yılı gibi demografik bilgilerle ilgili sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde, öğretmenlerin on temel etkinliği (fen, matematik, sanat, okuma-yazmaya hazırlık, dil, müzik, drama, alan gezisi, oyun, hareket) uygulama sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Her etkinliğin uygulama sıklığı, 1'den (en az uygulanan) 10'a (en sık uygulanan) kadar değişen 10 puanlık bir sıralı-derecelendirme yapısıyla belirlenmiştir.

Üçüncü bölümde, öğretmenlerin her etkinlik türü için yapısal sorunlarla karşılaşma sıklığını belirlemek için 1 (en az karşılaşılan) ile 7 (en çok karşılaşılan) arasında değişen 7 puanlık bir sıralı-derecelendirme yapısı kullanılmıştır. Bu bölümde yapısal unsurlar “sorun” anlamını verecek şekilde ifade edilmiştir. Örneğin, “yönetimsel destek” unsuru “yöneticilerin yetersiz desteği” olarak kullanılmıştır.

Dördüncü bölümde ise, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları aşmak için kullandıkları destek kaynakları belirlemek için 7 puanlık sıralı-derecelendirme (1 = en az sıklıkta kullanılan, 7 = en sık kullanılan) yapısı kullanılmıştır. Verilerin güvenilirliğini ve bütünlüğünü sağlamak için, ankette öğretmenlere “her madde için bir sıklık puanı vermeleri gerektiği” özellikle vurgulanmıştır. Hem sorunlarla hem de kaynaklarla ilgili maddeler, ilgili alan yazının incelemesine dayanarak hazırlanmıştır. Anketin ilk versiyonu, iki okul öncesi eğitim alanında ve bir program geliştirme alanında doktora sahibi üç uzman tarafından incelenmiş ve böylece anketin içerik uygunluğu ve netliği değerlendirilmiştir. Geri bildirimler doğrultusunda yapılan düzenlemelerin ardından, anketin anlaşılabilirliği ve pratik uygulanabilirliği değerlendirmek için 20 okul öncesi öğretmeniyle bir pilot çalışma yürütülmüştür. Bu aşamadaki geri dönüşler doğrultusunda anketin son hâli hazırlanmıştır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, Millî Eğitim Bakanlığı araştırma izin komisyonundan resmî onayın alınması ile başlamıştır. Araştırmanın etik kurul onayı ise bir devlet üniversitesinin “Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan” alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının

ardından okulların yöneticileri ile yüz yüze iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden yöneticilerin bulunduğu okullarda çalışan 210 öğretmene anketler 2023 yılının Nisan-Haziran ayları arasında ulaştırılmış ve gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır. Geri dönen anketler (179) üzerinden ilk incelemeler yapılmış ve veri toplama araçları bölümünde ifade edildiği gibi anket doldurulma kriterlerine uygun olmayan (örneğin etkinlik uygulama sıklığında birden fazla etkinlik türüne aynı sıklık puanının verilmesi) anketler veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, okul öncesi öğretmenlerinin ($n=156$) program etkinliklerini uygulama sıklıklarına göre profilleri kümeleme analiziyle belirlenmiş; bu profillerin yapısal sorunlar ve kaynak kullanımıyla ilişkisi ise çok değişkenli istatistiksel yöntemlerle incelenmiştir.

Analizlere başlamadan önce veriler excel programına aktarılmış ve doldurma kriterlerine uymayan anketler veri setinden çıkarılmıştır. İstatiksel işlemlerin ilk basamağında Ward'ın minimum varyans yöntemi kullanılarak hiyerarşik kümeleme analizi yapılmıştır. Bu yöntem, kapsayıcı kümeler oluşturma eğilimi nedeniyle tercih edilmiştir (Murtagh ve Legendre, 2014). Çiftler arası farklılıkları hesaplamak için Öklid uzaklık metriği kullanılmış ve oluşturulan dendrogram, olası küme çözümlerini belirlemek için görsel olarak incelenmiştir. Görsel incelemeyi tamamlamak için, Elbow yöntemi ve Silhouette analizi dâhil olmak üzere dâhili doğrulama metrikleri, factoextra R paketi kullanılarak uygulanmıştır. Elbow grafiği, üç kümede bir eşik noktası ortaya çıkarmış ve bu da küme sayısının bu noktadan sonra artırılmasının, küme içi varyansı azaltabileceği anlamına gelmiştir. Ayrıca, uygun küme sayısını istatistiksel olarak tahmin etmek için Boşluk istatistiği yöntemi (Gap statistic method) kullanılmıştır. Boşluk istatistiği biraz daha fazla küme sayısı önerse de, “*yorumlanabilirlik gibi*” önemli bir nokta, üç kümeli analitik çözümlemenin seçilmesini sağlamıştır. Bu çok yöntemli yaklaşım, sağlam kümeleme sonuçları için birleşik doğrulama stratejilerini savunan alan yazındaki önerilerle uyumlu olduğu varsayılmaktadır (Vendramin, Campello ve Hruschka, 2010). Bu kümeleme çözümünü doğrulamak için, küme merkezlerinin kararlılığını sağlamak amacıyla birden fazla rastgele başlangıç kullanılarak $k = 3$ ile k -ortalama kümelemesi analizi de yapılmıştır. K -ortalama sonuçları hiyerarşik kümeleme analizi ile paralellik göstererek üç kümeli yapının sağlamlığını doğrulamıştır. K -ortalama kümeleme çözümünün uygunluğu, silhouette katsayısı ve açıklanan varyans oranı gibi iç geçerlilik endeksleri kullanılarak da değerlendirilmiştir. Ortalama silhouette genişliği 0,22 olarak bulunmuş ve bu da orta düzeyde küme tutarlılığı ve ayrışmasını göstermiştir. Kümeler arası karelerin toplamının (KaKT) toplam kareler (TKT) toplamına oranı ($KaKT/TKT$) olan 0,348 kümeler arası anlamlı varyansı daha da doğrulamıştır.

Küme tanımlamasının ardından, çok değişkenli analizlerle küme üyeliği ile yapısal sorunlar ve kullanılan kaynaklar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öncelikle her bir etkinliğe ait yapısal sorunlar ve kaynakların puanlarının ortalamaları alınarak tek bir ortalama puan elde edilmiştir. Yapısal sorunlar ve kaynak değişkenlerine ait bu veriler üzerinden Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak yapılan analiz sonucunda normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu

bağlamda ilk olarak, Permütasyonel çok değişkenli varyans analizi ile (PERMANOVA), çok değişkenli yapısal sorunlar ve kaynak kullanım profillerinde kümeler arasındaki genel farklılıklar değerlendirilmiştir. PERMANOVA, küme üyeliğinin yapısal sorunlar ve kaynak kullanım profillerindeki varyansın sırasıyla %16,4'ünü ve %19,8'ini açıkladığını ve her ikisinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($p < 0,001$). Ardından tek değişkenli Kruskal-Wallis testi ile önemli küme farklılıkları olan belirli yapısal sorunlar ve kaynak değişkenleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Son olarak her bir kaynak ve her bir yapısal sorunlar arasındaki ikili farklılıkları tespit edebilmek için, Bonferroni düzeltmeli Dunn post-hoc testleri uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizler R yazılımı (sürüm 4.5.1; R Core Team, 2025) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik ve k-ortalama küme analizleri temel istatistik paketi ve factoextra paketi (sürüm 1.0.7) kullanılarak görselleştirilmiştir. Kruskal-Wallis ve Dunn'ın post-hoc karşılaştırmaları dâhil olmak üzere parametrik olmayan testler FSA paketi (sürüm 0.10.0) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. PERMANOVA ise vegan paketi (sürüm 2.7.1) ile gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde etkinliklerin uygulanma sıklıklarına göre oluşan öğretmen gruplarına ilişkin bulguları, bu gruplar ile yapısal sorunlar ve kaynak kullanımı arasındaki ilişki yer almaktadır. Sonuçlar, üç ana başlıktan oluşan bulgular altında sistematik olarak düzenlenmiştir.

Betimsel Bulgular

Bu bölümdeki bulgular araştırmanın birinci sorusu olan “*okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri uygulama sıklığı nedir?*” sorusunu cevaplamaya yönelik olarak sunulmuştur.

Tablo 1

Etkinliklerin uygulanma sıklıklarına yönelik betimsel sonuçlar

	1 (en az)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (en sık)
Etkinlikler	% değerleri									
Sanat	3,8	5,8	1,9	5,8	3,8	1,9	7,7	11,5	21,2	36,5
Fen	-	13,5	21,2	21,2	19,2	9,6	5,8	3,8	3,8	1,9
Matematik	-	5,8	3,8	15,4	21,2	17,3	11,5	11,5	5,8	7,7
Okuma-yazmaya hazırlık	-	3,8	7,7	5,8	9,6	19,2	15,4	11,5	19,2	7,7
Dil	1,9	7,7	7,7	11,5	1,9	17,3	25,0	17,3	3,8	5,8
Müzik	-	7,7	15,4	15,4	15,4	15,4	13,5	13,5	1,9	1,9
Hareket	-	3,8	7,7	13,5	5,8	13,5	11,5	9,6	13,5	21,2

Alan gezisi	78,8	1,9	1,9	1,9	1,9	-	-	-	-	13,5
Oyun	5,8	1,9	11,5	3,8	7,7	7,7	11,5	9,6	17,3	23,1
Drama	7,7	44,2	13,5	13,5	7,7	1,9	7,7	-	3,8	7,7

Tablo 1'e göre öğretmenler sırasıyla sanat (% 36.5), oyun (% 23.5), hareket (% 21.5) etkinliklerini daha sıklıkla uygularken, alan-gezisi (% 78.8), drama (44.2) ve fen (% 13.5) etkinliklerini daha az uygulamışlardır. Ayrıca dil ve müzik etkinliklerinin ise orta sıklıkta uygulanan etkinlikler olduğu tespit edilmiştir.

Kümeleme Analizine Yönelik Bulgular

Öğretmenleri etkinlik uygulamalarına göre gruplamak için yapılan kümeleme analizleri (hiyerarşik ve k-ortalamaları) sonuçlarında öğretmenlerin farklı gruplara atanmasında (metodolojik farklılıklardan dolayı) küçük farklılıklar olsa da genel küme yapılarının birbiriyle tutarlı olduğu gözlenmiştir. Daha net ve optimize edilmiş kriterlerden dolayı sonraki analizlerde ve yorumlamada geçerliliği artırmak için k-ortalamaları kümeleme analizinden elde edilen analitik çözümlemeler mevcut araştırmanın bulgularını oluşturmuştur. K-ortalama kümeleme analizi sonucunda öğretmenler etkinlikleri uygulama sıklıklarına göre 3 küme altında gruplanmıştır (Tablo 2). Bu gruplara ait etkinlik uygulama özellikleri şu şekildedir:

- **Küme 1 (n=21):** Bu gruptaki öğretmenlerin, diğer kümelerdeki öğretmenlere oranla alan gezisi etkinliğini (M=10.0) daha sıklıkla uyguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu gruptaki öğretmenlerin sıklıkla uyguladıkları etkinlikler arasında fen (M=6.29) ve matematik (M= 6.00) etkinlikleri de yer almıştır. Buna karşılık, oyun (M=2.86), sanat (M=3.14) ve hareket (M=3.71) etkinliklerinin bu gruptaki öğretmenler tarafından daha az sıklıkla uygulandığı tespit edilmiştir.
- **Küme 2 (n= 75):** En kalabalık grubu oluşturan bu kümedeki öğretmenlerin sanat (M=8,36), hareket (M=7,36) ve oyun (M=8,52) etkinliklerini daha sıklıkla uyguladıkları tespit edilmiştir. Ancak bu kümedeki öğretmenlerin alan gezisi (M=1.16), fen (M=3.64) ve matematik (M=4.52) etkinliklerini daha az uyguladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, küme 2'deki öğretmenlerle küme 1'deki öğretmenlerin etkinlik uygulama modellerinin birbiriyle çeliştiğini göstermektedir.
- **Küme 3 (n=60):** Bu gruptaki öğretmenler ise sanat (8,65), okuma-yazmaya hazırlık (7,85) ve matematik (7,75) etkinliklerini daha sıklıkla uygularken alan gezisi (M=1.30), drama (M=2.80) ve müzik etkinliklerini (M=4.30) daha az uyguladıkları yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar mevcut kümedeki öğretmenlerin etkinlik uygulama alışkanlıkları bakımından diğer kümelerle benzerlik ve farklılıklarının olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Etkinlik uygulama sıklıklarına dayalı küme profilleri

Küme no	Sanat	Fen	Mat	Okuma-yazmaya hazırlık	Dil	Müzik	Hareket	Alan gezisi	Oyun	Drama
1	3.14	6.29	6.00	5.86	5.29	5.28	3.71	10.00	2.85	5.42
2	8.36	3.64	4.52	5.96	6.00	6.12	7.36	1.16	8.52	3.24
3	8.65	5.05	7.75	7.85	6.50	4.30	4.70	1.30	6.25	2.80

Kümelerin Yapısal Sorunlarla İlgili Bulguları

Bu bölümdeki bulgular araştırmanın ikinci sorusu olan “*okul öncesi öğretmenlerinin yapısal sorunlarla karşılaşma durumu ile etkinlik uygulama sıklığı arasında nasıl bir ilişki vardır?*” sorusunu cevaplamaya yönelik olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin karşılaştığı yapısal sorunlar bağlamında yapılan PERMANOVA sonucunda, üç farklı öğretmen kümesi arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve küme değişkeninin yapısal sorunlarla ilgili toplam varyansın %16.4’ünü anlamlı şekilde açıkladığı tespit edilmiştir ($F(2,153) = 14.96, p < 0.001$) (Tablo 3). Daha sonra, her bir yapısal sorun değişken için yapılan Kruskal-Wallis analizi, beş yapısal sorun alanında (alan yetersizliği, çocuk sayısını fazlalığı materyal yetersizliği, meslektaşlarla yetersiz iş birliği ve yönetimin yetersiz desteği) kümeler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p < 0.001$). Buna karşılık, ebeveynlerin olumsuz beklentisi ve bilgi yetersizliği değişkenlerinde ise anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 3

Kümelerin yapısal sorunlarla karşılaşma durumlarına yönelik PERMANOVA sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler toplamı	R ²	p
Küme	2	344.2	0.164	
Artık	153	1760.4	0.836	0.001 **
Toplam	155	2104.6	1.000	

Kruskal-Wallis sonuçlarının ardından, yapısal sorunlara yönelik grup farklılıklarını belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Dunn post-hoc analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre 1. kümedeki öğretmenler, 2. ve 3. kümelerdeki öğretmenlere kıyasla önemli ölçüde daha az *alan yetersizliği* sorunu ile karşılaşmışlardır (her iki karşılaştırma için de $p < .001$). Ancak 2. ve 3. kümeler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde, 1.kümedeki öğretmenler, 2. ve 3. kümelerdeki öğretmenlere kıyasla *materyal yetersizliği* sorunuyla anlamlı bir şekilde daha az karşılaşırken ($p < .001$), 2. ve 3. kümeler arasında *materyal eksikliği* sorunuyla ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır. *Sınıftaki çocuk sayısının fazlalığı* sorunuyla ilgili olarak tüm küme çiftleri anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($p < .05$ ve $p < .001$). Buna göre, yapılan analiz küme 1'deki öğretmenlerin bu sorunla küme 2'deki öğretmenlere göre daha az karşılaştıklarını ve küme 2'deki öğretmenlerin de aynı sorunu küme 3'teki öğretmenlerden daha az karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. *Meslektaşlarla yetersiz iş birliği* sorunuyla

ile ilgili olarak, küme 1'deki öğretmenlerin küme 2 ve 3'teki meslektaşlarına göre bu sorunla daha sık karşılaştıkları ($p < .001$), küme 2 ve 3 arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilememiştir. Son olarak, yapılan analizlere göre küme 1'deki öğretmenlerin küme 2 ve 3'e kıyasla *yönetimin yetersiz desteği* ile daha sık karşılaştıkları (sırasıyla $p < .01$ ve $p < .001$), ancak son iki grup arasında anlamlı bir fark olamadığı tespit edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Kümelerin yapısal sorunlarla ilgili ortalama puanları

Küme no	Alan yetersizliği	Çocuk sayısının fazlalığı	Materyal yetersizliği	Meslektaşlarla yetersiz iş birliği	Yönetimin yetersiz desteği
1	3.26	3.74	3.61	4.60	4.49
2	4.44	5.88	5.19	3.14	2.23
3	4.26	6.34	5.20	2.78	2.52

Kümelerin Kullanılan Kaynaklarla İlgili Bulguları

Bu bölümdeki bulgular araştırmanın üçüncü sorusu olan “*okul öncesi öğretmenlerinin kaynak kullanma durumu ile etkinlik uygulama sıklığı arasında nasıl bir ilişki vardır?*” sorusunu cevaplamaya yönelik olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin kullandıkları kaynakların kümeler arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan PERMANOVA, kümeler arasındaki kaynak kullanımındaki toplam varyansın yaklaşık %19.8’inin küme yapısıyla ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F(2,153) = 18.92$, $p < 0.001$) (Tablo 5). İkinci adımda yapılan Kruskal-Wallis testi ise *internet*, *yönetici*, *meslektaş*, *program* ve *ebeveyn* gibi beş *kaynak kullanımında* kümeler arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir ($p < 0.01$). Diğer iki kaynak değişkeni olan *akademik kitaplar* ve *uzmanlar* ise kümeler arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Tablo 5

Kümeler ve kaynak kullanma durumlarına yönelik PERMANOVA sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler toplamı	R ²	p
Küme	2	412.68	0.198	
Artık	153	1668.83	0.802	0.001 **
Toplam	155	2081.51	1.000	

Öğretmenlerin kullandıkları kaynaklarla küme ilişkisini derinleştirmeye yönelik yapılan Dunn post-hoc analizleri küme 1'deki öğretmenlerin özellikle *internet* ($p < .001$), *yönetici* ($p < .01$), *meslektaş* ($p < .001$), *program* ($p < .01$) ve *ebeveynlerden* ($p < .001$), küme 2 ve 3'teki öğretmenlere göre önemli ölçüde daha fazla yararlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu kaynak alanları için küme 2 ve 3 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kruskal-Wallis testi aracılığıyla kümeler arasında anlamlı farklılıkların belirlenmesinin ardından, kaynak kullanımındaki belirli kümeler arası farklılıkları incelemek için Bonferroni düzeltilmeli Dunn post-hoc analizleri gerçekleştirildi. Bu analizler, küme 1'deki öğretmenlerin özellikle *internet* ($p < .001$), *yönetici* ($p < .01$), *meslektaş* ($p < .001$), *program* ($p < .01$) ve *ebeveynleri* ($p < .001$), küme 2 ve 3'teki öğretmenlere göre önemli ölçüde daha fazla yararlandıklarını ortaya çıkarmıştır (Tablo 6). Bu kaynak alanları için küme 2 ve 3 arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6

Kümelerin göre kaynaklarla ilgili ortalama puanları

Küme no	İnternet	Akademik kitaplar	Uzmanlar	Yönetici	Meslektaş	Program	Ebeveyn
1	5.78	2.54	2.41	3.81	4.05	3.76	3.83
2	4.23	2.89	2.65	2.98	2.73	2.79	2.27
3	4.00	2.61	2.48	2.87	2.72	2.67	2.44

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin program etkinliklerini uygulama sıklıklarıyla katlitenin yapısal unsurları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda özellikle yapısal sorunlar ve kaynak kullanımının rolüne odaklanılmıştır. Araştırmada çoklu kümeleme analizi kullanılarak, farklı etkinlik uygulama modellerine ve ilişkili bağlamsal yapısal sorunlara sahip farklı öğretmen profilleri belirlenmiştir. Bu çok adımlı keşfedici analizin okul öncesi eğitimde ortam ve öğretmen uygulamaları arasındaki karmaşık etkileşime alan yazındaki araştırmalardan farklı olarak daha derinlemesine bir bakış açısı sunduğu ve böylece önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Birinci araştırma sorusuna yönelik yapılan analizler öğretmenlerin en çok sanat, oyun ve hareket etkinliklerini uyguladıklarını, buna karşın alan-gezisi, drama ve fen etkinliklerini daha az uyguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin sanat ve oyun etkinliklerini daha sık, fen, matematik ve alan gezisi etkinliklerini ise daha az uyguladıklarını gösteren ulusal ve uluslararası alan yazındaki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Ayvalı ve Şimşek, 2020; Early et al., 2010; Konca ve İlhan, 2021; Nasiopoulou vd., 2022; Özkan ve Girgin, 2014; Kılıç, Tunçeli ve Ünsal, 2021; Varol, 2013). Ayrıca mevcut araştırma öğretmenlerin hareket etkinliklerini de sık uyguladıklarını ve drama etkinliklerini daha az uyguladıklarını ortaya çıkararak alan yazını daha da genişletmiştir.

Mevcut araştırmanın ikinci ve üçüncü araştırma sorularını cevaplamak için keşfedici ve ilişkisel analizler öğretmenlerin uygulamalarıyla ilgili 3 ayrı etkinlik uygulama özelliklerine sahip oldukları ve bu grupların yapısal sorunlar ve kaynak kullanımı ile ilgili anlamlı şekilde farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mevcut araştırmadaki yapısal sorunların etkinlik uygulamalarını etkilediğine yönelik bulgu,

Kılıç ve diğerleri (2021) tarafından yapılan bir araştırmada elde ettikleri öğretmenlerin uygulama sırasında yaşadıkları zorlukların etkinlik uygulama sıklıklarında etkili olduğu yönündeki bulguyla benzerlik göstermektedir. Öncelikle bu araştırmada en dikkat çekici olan ve aslında birbirini teyit eden en önemli bulgulardan birisi küme 1 ve 2'ye ait grupsal özellikler ile ilgilidir. Küme 1'deki öğretmenler alan gezisi, matematik ve fen etkinliklerini daha sık uyguladıklarını ve sanat, hareket, oyun etkinliklerini daha az uyguladıklarını anketler aracılığıyla ifade etmişlerdir. Tam tersine küme 2'deki öğretmenler ise fen, matematik ve alan gezisini daha az uyguladıklarını ve sanat, oyun ve hareket etkinliklerini daha sık uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca her iki küme yapısal sorunlarla karşılaşma ve kaynak kullanımı açısından da anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Küme 1'deki öğretmenler küme 2'deki öğretmenlere göre daha az materyal yetersizliği, alan yetersizliği, çocuk sayısının fazlalığı sorunuyla karşılaşırken, internet, meslektaş, program, yönetici ve ebeveynleri önemli destek kaynakları olarak daha çok kullanmışlardır. Bu birbirine zıt ve anlamlı farklılıklara sahip kümelerle ilgili bulgular etkinlik uygulamalarında yapısal sorunların ve kaynak kullanımının önemini önceki araştırmalarda olduğu gibi tekrardan vurgulamıştır (Asar, Civan ve Akkurt, 2023; Can ve Akduman, 2022; Hayber, 2022; Kılıç vd., 2021). Ayrıca etkinlik temelli düşünüldüğünde öğretmenlerin alan gezisi, fen, matematik gibi etkinlikler için daha çok materyale, alana ihtiyaç duydukları ve sınıftaki çocuk sayısının da bu etkinlikler için oldukça önemli olduğu bu araştırmada kanıtlanmıştır. Özellikle alan gezisini çok yüksek sıklıkla uygulayarak önceki yapılan araştırmaların ortaya çıkardığı öğretmenlerin etkinlik uygulama profiliyle (Kılıç vd., 2021) dikkat çekici bir şekilde farklılaşan küme 1'deki öğretmenlerin bu grupta yer alması, yapısal sorunların ve kaynak kullanımının alan gezisi etkinliği için de önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte küme 1'deki öğretmenlerin sık uyguladıkları etkinlikleri (alan gezisi, fen, matematik) meslektaş ve yönetici desteği diğer kümelerle göre daha az olduğu bağlamlarda uygulamış olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum özellikle alan gezisi etkinliği için daha da dikkat çekicidir. Çünkü alan gezisi etkinliği taşıma, resmî izinler ve yardımcı öğretmen gibi kurumsal unsurların daha aktif olduğu bir etkinlik potansiyeline sahiptir (Kızıldaş ve Sak, 2016; Tutkun, Kılıç, Balcı ve Kök, 2019; Uzbilir Özçelik, 2018). Öğretmenlerin böyle sorunları deneyimledikleri ortamlarda sosyal-kurumsal desteğe ihtiyaç duyulan etkinlik(ler) uygulamaları olumsuz etkilenebilir (Temel ve Kölemen, 2021; Tutkun vd., 2019). Ancak mevcut araştırmanın bu açıklamayla çelişen bir bulguya sahip olması, bu gruptaki öğretmenlerin daha derin bir örgütsel pedagojik ilişki içerisinde olduklarına işaret edebilir. Bu gruptaki öğretmenlerin *meslektaş ve yöneticileri* diğer gruplara göre kaynak olarak daha fazla kullanmaları bu ilginç ve açıklamalarla da çelişen bulguyu anlamlı kılmaktadır. Yani öğretmenler karşılaştıkları bu yapısal sorunları iş birliğine dayalı kaldıraç noktalarına dönüştürdükleri söylenebilir. Bu durum öğretmeni basit kaynak kullanımının da ötesinde daha karmaşık örgütsel bir çevre içerisinde anlamının önemini ve meslektaş ve yönetici desteğinin iletişime açık doğasını vurgulamaktadır (Day ve Gu, 2013). Bu çıkarımı doğrulayıcı nitelikte, öğretmenlerin okul yöneticileri ile problemlerin çözümü

için iş birliği ve iletişim kurmanın önemli olduğu yönünde inanca sahip oldukları Demirer ve Kırıl (2023) tarafından yapılan bir araştırmada tespit edilmiştir.

Diğer taraftan küme 2 ve 3 etkinlik uygulama profillerinde, dikkate değer benzerlikler sergilemişlerdir. Bu kümelerin benzer pedagojik özelliklere sahip olmaları sanat etkinliğini sıklıkla uygularken, alan gezisini daha az uygulamalarıyla ilgilidir. Bunun en olası sebebi bulgularda da görüldüğü bu kümelerdeki öğretmenlerin benzer sorunlarla karşılaşmaları ve benzer kaynakları kullanmaları olabilir. Ancak bu iki küme arasında etkinlik uygulama konusunda çeşitli farklılıklar da tespit edilmiştir. Küme 3'teki öğretmenler küme 2'deki öğretmenlerden farklı olarak okuma-yazma ve matematik etkinliğini daha sık uygularken drama ve müzik etkinliklerini daha az uyguladıklarını belirtişimlerdir. Öncelikle bu farklılığın birinci sebebi olarak küme 3 teki öğretmenlerin sınıftaki çocuk sayısının fazla olması sorunuyla açıklanabilir. Çünkü yapılan araştırmalar müzik ve drama etkinliklerine çevresel faktörlerin ve çocuk sayısının önemli bir sorun olduğunu ortaya koymuştur (Kılıç vd., 2021; Yücesan, 2021). Ayrıca bu öğretmenlerin kısıtlı imkânlar karşısında, çocukların oyun ve hareket ihtiyacından çok akademik içerikli etkinliklere öncelik verdikleri söylenebilir. Benzer bir bulgu Bassok, Latham ve Rorem (2016) tarafından yapılan bir araştırmada da tespit edilmiştir. Bu sonuçlar böyle bir yönelimin derinlemesine sorgulanması için yapısal sorunlar ve kaynak kullanımının yanında motivasyon, pedagojik inançları ve tutumları gibi öğretmen temelli etkenleri de göz önünde bulundurmanın gerekli olduğu anlamına gelebilir. Böyle bir yönelimin olası sebeplerinden bir diğeri de bu gruptaki öğretmenlerin ilkokula hazırlık konusunda daha fazla baskı hissetmeleri olabilir. Zira yapılan araştırmalar, öğretmenlerden ilkokula hazırlık konusunda beklenti olduğunu ortaya koymuştur (Erşan, 2019; Konca, 2020; Minifoğlu ve Gürşimşek, 2023; Tantekin Erden ve Altun, 2014). Sonuç olarak, sınıftaki çocuk sayısının fazlalığının, öğretmenlerin etkinlik tercihlerinde oyun ve hareketten ziyade akademik içerikli etkinliklere yönelmelerine yol açtığı söylenebilir.

Bu araştırmada özellikle dikkat çekici olan bulgulardan birisi de hem Küme 1 hem de Küme 3'teki öğretmenlerin, yapısal sorunlar ve kaynak kullanımı açısından önemli ölçüde farklı profiller sergilemelerine rağmen, nispeten yüksek sıklıkla matematik etkinliği uyguladıklarını bildirmeleridir. Farklı yapısal sorunlara ve kaynak donanımına sahip öğretmenlerin aynı etkinliği benzer sıklıkta uygulamaları etkinlik ve dolayısıyla program uygulamaları için birden fazla gerekçe olabileceğini vurgulamaktadır. Bu sonuç yukarıda da ifade edildiği gibi etkinlik uygulamalarında yapısal sorunlar ve kaynak bulunabilirliğinin yanında öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinin, motivasyonlarının, tutumlarının, mesleki yeterliliklerinin ve pedagojik inançlarının etkinliklerin uygulanmasında potansiyel önemini düşündürmektedir (Başar ve Dilek, 2025; Dilek, 2024; Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2008). Ayrıca bu bulguyla ilgili olarak yukarıda ifade edilen sosyal baskı unsuru da göz ardı edilmemelidir. Ancak bu gerekçelerin bilimsel olarak kanıtlanabilmesi için daha derin çıkarımlarda

bulunmayı sağlayacak desende düzenlenecek araştırmalara ihtiyaç vardır. Örneğin karma desende düzenlemiş bir araştırma kurgusu içerisinde buna benzer bulgular daha derinlemesine sorgulanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uygulama sıklıkları ile yapısal sorunlarla karşılaşma ve kaynak kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın bulgularının her biri kendine özgü etkinlik sıklığı, yapısal sorunlar ve kaynak kullanımı profilleriyle karakterize edilen farklı öğretmen kümelerinin belirlenmesi ve çevresel kısıtlamaların okul öncesi eğitim ortamlarında pedagojik tercihlerle nasıl etkileşime girdiğine dair önemli sonuçlar içermektedir. Özellikle sınıftaki çocuk sayısının fazlalığı, materyal ve alan yetersizlikleri gibi yapısal sorunların etkinliklerin uygulanması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin, sınıftaki çocuk sayısının fazla olması sorunu ile daha fazla karşı karşıya kalan öğretmenler, genellikle drama ve müzik gibi etkinlikler yerine, odaklarını okuma yazma ve matematik gibi temel akademik becerilere yöneltme eğilimine girmişlerdir. Bu durum, alan yazında kaynak kısıtlamaları altında program uygulamalarının daraltılmasıyla ilgili endişeleri yansıtmaktadır (Bassok vd., 2016). Ayrıca öğretmenlerin akran ve yönetici desteğiyle ilgili zorluklar yaşadıklarını ancak akran ve yöneticileri yine de önemli destek kaynakları görerek okul öncesi eğitim uygulamalarında ender görülen bir etkinlik uygulama özelliğine sahip oldukları mevcut araştırmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biridir. Bu durum akran ve yönetici desteğinin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi eğitim politika ve uygulamalarında bağlamsallaştırılmış, ekolojik bir bakış açısının ve öğretmen kararlarının, eğitim kalitesini optimize etmek için bütünsel olarak ele alınması gereken çok yönlü çevresel ve sosyal sistemlere gömülü olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik şu öneriler sunulabilir;

- Öğretmenlerin uygulamayla ilgili karşılaştıkları sorunlar karşısında pedagojik dayanaklılığını arttırmak için mesleki topluluklar oluşturularak bu toplulukların okullarda aktif hâle getirilmesi sağlanabilir. Böylece öğretmenler için destek niteliğinde sosyal kaynaklar oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin programı daha dengeli bir şekilde uygulamalarını ve etkinlikler bağlamında karşılaştıkları sorunları ele alan profesyonel gelişim eğitimleri düzenlenebilir.
- Kalabalık sınıflar, yetersiz alan ve materyallerin etkinliklerin uygulanmasını olumsuz etkilediği dikkate alındığında, çocuk-öğretmen oranları düşürülebilir ve fiziksel kaynakların erişilebilirliği artırılabilir. Bu önlemler, öğretmenlerin her etkinliğe yer vererek programı daha dengeli bir şekilde uygulamalarına olanak sağlayabilir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uygulama sıklıkları üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin önemli bulgular sunmasına rağmen potansiyel bazı sınırlılıklara da sahiptir. Öncelikle mevcut araştırma öğretmenlerin yapısal sorunlarla ve kaynaklarla olan deneyimlerini kesitsel tasarımda incelemiştir. Bu durum öğretmenlerin zaman içerisinde yapısal sorunlarla ve kaynaklarla olan

deneyimlerindeki olası değişimlerin tespit edilmesini sınırlandırmıştır. Ayrıca araştırma verilerin sadece öğretmenlerden ve anketler yoluyla alınması da yanlılık açısından önemli sınırlılıklardan birisidir. Üçüncü olarak, kümeleme yaklaşımı farklı öğretmen profillerini etkili bir şekilde belirlese de özellikle daha küçük kümelerdeki örneklem büyüklüğü, bulguların daha geniş popülasyonlara genellenebilirliğini sınırlayabilir. Ayrıca, araştırmada örneklem kolay ulaşılabilir yöntemle belirlenmiştir. Bu yaklaşım, zaman ve erişim açısından araştırmacıya avantajlar sağlamakla birlikte, örneklemin rastlantısallığa dayalı olmaması genellenebilirlik açısından bir sınırlılık oluşturabilir. Son olarak, etkinliklerle ilgili yapısal sorunlar ve kaynak ortalamaları temelinde analizlerin yapılması, belirli zorlukların belirli etkinlikleri nasıl etkilediğine dair ayrıntılı farklılıkların görülmesini sınırlandırmıştır.

Bu sınırlılıklar doğrultusunda gelecekte;

- Öğretmenlerin sınıf gözlemlerinin ve görüşmelerin yer aldığı çoklu verilere dayanan veya ebeveyn ve yöneticileri katarak farklı perspektifler içeren araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin etkinlik uygulama sıklıkları, kaynak kullanma ve yapısal sorunlarla ilgili deneyimlerindeki olası değişimlerin anlaşılmasını sağlayacak uzun süreli araştırmalar yapılabilir.
- Nitel görüşmeler ve sınıf gözlemleri de dâhil olmak üzere karma yöntem yaklaşımlara dayanan araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için farklı kültürlerin ve daha geniş örneklem gruplarının dâhil olduğu araştırmalar yapılabilir.
- Yapısal sorunlar karşısında öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirecek profesyonel destek gibi hedefli müdahalelerin etkinliğini araştırmak ve bunların hem öğretmen uygulamaları hem de çocuk gelişimsel çıktıları üzerindeki etkilerini değerlendirecek araştırmalar yapılabilir.
- Son olarak, pedagojik inanç motivasyon, tutum, öz-yeterlilik gibi öğretmenle ilgili değişkenlerle birlikte toplumsal beklentilere yönelik değişkenlerin yer aldığı modellere dayanan araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Asar, R., Civan, D., & Akkurt, S. T. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(3), 237-252.
- Ayvallı, M., & Şimşek, E. E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında yer verdikleri etkinlik türlerinin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 3(1), 1-15.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese childcare pro-grams for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527–535.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade?. *AERA open*, 2(1), 1-31.
- Başar, T., & Dilek, H. (2025). Interpreting the curricula: Multifactorial sense-making by preschool teachers in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 162, 105060.
- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 334-344.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Academy Press.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in childcare centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2–11.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Can, S. & Akduman, G. G. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(2).
- Catron, C. E., ve Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum: a creative play model*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Publications.
- Cramer, D. & Howitt, D. L. (2004). *The Sage dictionary of statistics*. Sage Publications.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361.
- Danniels, E., & Pyle, A. (2023). Inclusive play-based learning: Approaches from enacting kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1169-1179.

- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Demirer, C., & Kırıl, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Müdürleri ile Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, (5), 20-29.
- Dilek, H. (2024). Seeing the whole picture: Exploring the predictors of preschool teachers' intentions toward child-centred approach from a socio-psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104796.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 327-350.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., et al. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to class-room quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174–195.
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. M. C., Crawford, G. M., ... & Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177-193.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178.
- European Commision [EC] (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Disponível <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agencyprojects/IECE/3.%20Nora%20Milotay>.
- File, N., Mueller, J. J., & Wisneski, D. B. (Eds.). (2012). *Curriculum in early childhood education: Re-examined, rediscovered, and renewed*. Routledge Publications.
- Gamoran, A., Secada, W. G., & Marrett, C. B. (2006). *The organizational context of teaching and learning: Changing theoretical perspectives*. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of research in the sociology of education* (pp. 37–63). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum
- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite, *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.

- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373–387.
- Karlıdağ, İ., & Sağlam, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatıları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 391-430.
- Kılıç, Z., Tunçeli, H. İ., & Ünsal, F. Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 69-90.
- Kızıldaş, E., & Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 469-487.
- Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892-902.
- Konca, A. S., & İlhan, S. D. (2021). Learning activities in preschool classrooms: preferences of preschool teachers and views of parents. *Participatory Educational Research*, 8(4), 186-197.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Martikainen, S., Kalland, M., Linnavalli, T., Kostilainen, K., Aittokoski, M., Reunamo, J., ... & Tervaniemi, M. (2024). Supporting social-emotional development in early childhood education and care—a randomized parallel group trial evaluating the impact of two different interventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 1069-1087.
- Mayer, D., & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS–R: Results from the German national study of childcare in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 415-426.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1994). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024b). *Okul öncesi eğitim programı*. Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara.
- Minifoğlu, Ş., & Gürşimşek, A. I. (2023). Ana sınıf ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemde yürütülen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri. *Temel Eğitim*, (17), 6-23.

- Murtagh, F., & Legendre, P. (2014). Ward's hierarchical agglomerative clustering method: which algorithms implement Ward's criterion? *Journal of classification*, 31(3), 274-295.
- Nasiopoulou, P., Williams, P., & Lantz-Andersson, A. (2022). Preschool teachers' work with curriculum content areas in relation to their professional competence and group size in preschool: A mixed-methods analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 533-548.
- 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.
- Özkan, B., & Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 79-85.
- Özdoğan, M. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim*, 11, 6-16.
- Paslı, H., & Temel, F. (2024). Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 36-48.
- Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrao, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler childcare quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 204-214.
- Rivera Maulucci, M. S. (2010). Resisting the marginalization of science in an urban school: Coactivating social, cultural, material, and strategic resources. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 840-860.
- Serdaroğlu, H. U. ve Bekir, H. (2020). Assessing the quality level of independent kindergartens and nursery classes affiliated to ministry of national education. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 10(1), 51-66.
- Sewell, W. H. (1992). A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Sarışık, S., Gürel, M., Uslu, Ş., & Dönmez, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sorunlar ve sorunlar ile baş etme yolları: Öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 1-13.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian journal of educational research*, 53(3), 245-261.
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.

- Spillane, J. P., & Thompson, C. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 185–203
- Su, Y., Rao, N., Sun, J., & Zhang, L. (2021). Preschool quality and child development in China. *Early Childhood Research Quarterly*, 56(3), 15-26.
- Suna, H. E., & Ozer, M. (2024). Medium-and long-term outcomes of early childhood education: experiences from Turkish large-scale assessments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-15.
- Tantekin Erden, F. & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2). 481-502.
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48, 127-133.
- Temel, F., & Kölemen, E. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development (Vol. 18)*. International Adacemy of Education.
- Tutkun, C., Kılıç, Z. N. A., Balcı, A., & Kök, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 469-487.
- Uçar Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64.
- Uzbilir Özçelik, G. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel alan gezisi yapmaya ilişkin öz-yeterliliklerinin ve yaparken yaşadıkları zorluklar hakkında görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vendramin, L., Campello, R. J., & Hruschka, E. R. (2010). Relative clustering validity criteria: A comparative overview. Statistical analysis and data mining. *Statistical Analysis and Data Mining*, 3(4), 209-235.
- Varol, F. (2013). What they believe and what they do. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 541-552.

- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33-60.
- Vural, D. G., & Mocan, D. K. (2022). Fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarında çevre bilinci kazandırılmasına etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 402-423.
- Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: *Ağrı ili örneği. İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Yücesan, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımını kullanma durumları. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 82-91.
- Yüzbaşıoğlu, Y., Yılmaz, E., Babayiğit, A., İnan, H. T., Kaynar, N., & İnan, S. K. (2023). Ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanan eğitim uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 128-136.

Extended abstract

Grounded in the understanding that holistic child development hinges not only on curriculum design but also on the quality of its implementation, this research explores the interplay between structural constraints (e.g., inadequate physical space, limited materials, administrative support) and teachers' curricular practices. While numerous studies have examined the quality of early childhood education from structural and process dimensions, few have specifically addressed how such structural challenges shape the frequency with which diverse activity types are enacted in practice. Moreover, this study addresses a further research gap by exploring what types of resources teachers utilize to overcome these challenges. The study adopted a quantitative design, combining exploratory and relational approaches. Data were collected from 156 preschool teachers working in public kindergartens in Kayseri, Turkey. A four-part survey instrument was developed to collect data on demographic information, frequency of implementing ten distinct activity types (e.g., science, mathematics, art, movement, language, drama, music, literacy, field trips, and play), the extent to which teachers face structural problems while implementing these activities, and the extent to which they use various support resources (e.g., administrators, peers, experts, parents, the curriculum, the internet). Activity frequency was assessed using an ordinal scale ranging from 1 (least frequently implemented) to 10 (most frequently implemented). Similarly, structural challenges and resource use were measured using ordinal 7-point scales, ranging from 1 (least frequently used/encountered) to 7 (most frequently used/encountered). A multi-stage analytical strategy was employed. Initially, hierarchical cluster analysis using Ward's method and k-means clustering were conducted to classify teachers into distinct profiles based on their activity implementation patterns. Internal validation indices, such as the Elbow method and silhouette scores, supported a three-cluster solution. These clusters were then analyzed using non-parametric statistical methods to examine differences in exposure to structural challenges and patterns of resource utilization. Permutational multivariate analysis of variance (PERMANOVA) was used to assess multivariate differences between clusters, followed by Kruskal-Wallis and Dunn-Bonferroni post-hoc tests for specific comparisons.

The findings revealed three distinct teacher profiles. Cluster 1 included teachers who frequently implemented science, mathematics, and field trip activities but less frequently engaged in art, play, and movement. Cluster 2, the largest group, prioritized art, play, and movement while reporting low implementation of science and field trip. Cluster 3 focused on art, mathematics, and early literacy while avoiding drama and music. These profiles were meaningfully associated with teachers' experiences of structural challenges and their use of coping resources. For instance, teachers in Cluster 1—those implementing typically underutilized but resource-intensive activities—reported significantly fewer problems related to space, materials, and class size, and were more likely to seek support from a variety of sources, including administrators, peers, and the curriculum. Conversely, teachers in cluster 2 reported higher structural barriers and relied less on external resources.

PERMANOVA results indicated that cluster membership accounted for 16.4% of the variance in structural challenges and 19.8% in resource utilization patterns, both statistically significant ($p < .001$). Notably, challenges such as large class size, insufficient space, and lack of materials were most predictive of reduced implementation of activities like science, field trip, and drama. Meanwhile, art and play remained resilient across most contexts,

suggesting they may be less structurally demanding or more culturally embedded in preschool practice. Importantly, the study also observed a paradoxical but illuminating finding like that while cluster 1 teachers experienced less collaboration with peers and support from administrators, they nevertheless implemented more demanding activities such as field trip and science more frequently. This suggests that some teachers, despite limited social-organizational support, may actively mobilize other resources or possess stronger pedagogical agency. It further emphasizes the need to examine early childhood curriculum enactment not only through structural variables but also through teacher-level factors such as motivation, professional identity, pedagogical beliefs, and resilience.

Overall, this study provides a nuanced understanding of how structural inequalities and support systems interact to shape the real-world enactment of preschool curricula. It contributes to the literature by using clustering and multivariate analysis to reveal complex implementation patterns, offering actionable insights for policymakers, administrators, and teacher educators. Recommendations include the formation of professional learning communities within schools, strategic reduction of class sizes, better allocation of physical and material resources, and targeted professional development addressing structural challenges in early childhood education. Future research could benefit from mixed-method designs incorporating teacher interviews and classroom observations to further illuminate how and why these patterns emerge.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 04.05.2025 Accepted/Kabul: 12.06.2025 Published/Yayınlama: 23.10.2025

Eğitim Bilimlerinde Hayat Boyu Öğrenme: Bibliyometrik Bir Değerlendirme

Murat DEMİRKOL¹

Öz

Günümüz bilgi toplumunda bireylerin yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyacı her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bu çalışma, hayat boyu öğrenme (HBÖ) alanında eğitim bilimleri perspektifinden yürütülen bilimsel yayınları bütüncül ve sistematik biçimde analiz ederek alanın mevcut durumunu, gelişim eğilimlerini ve araştırma boşluklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Web of Science ve Scopus veri tabanlarında 2024 yılına kadar yayımlanmış 481 özgün makale, bibliyometrik yöntemle incelenmiştir. Çalışmada; yıllara göre yayın eğilimleri, en üretken yazarlar ve dergiler, en çok atıf alan çalışmalar, ülkeler arası iş birlikleri ve anahtar kelime kümelenmeleri analiz edilmiştir. Veriler, R Studio ve VOSviewer yazılımları kullanılarak görselleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, HBÖ'nün zaman içinde dijitalleşme, sürdürülebilir kalkınma, eşitsizlik ve vatandaşlık eğitimi gibi çağdaş temalarla zenginleşerek disiplinler arası bir yapıya kavuştuğunu göstermektedir. İngiltere, ABD ve Kanada en fazla yayın ve atıf alan ülkeler olurken Türkiye gibi ülkelerin katkılarının ise son dönemde artış gösterdiği görülmektedir. Anahtar kelime analizleri, HBÖ literatürünün bireysel öğrenmeden toplumsal dönüşüme uzanan çok boyutlu yapısını ortaya koymuştur. Çalışma, HBÖ alanındaki akademik üretimin yönünü, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek araştırmacılara ve politika yapıcılara yol gösterici öneriler sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, HBÖ alanında gelecek araştırmalara ışık tutacak kavramsal bir harita sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Boyu Öğrenme, Eğitim Bilimleri, Bibliyometrik Analiz

¹ Doç. Dr, Fırat Üniversitesi, Kovancılar Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Elazığ, mdemirkol@firat.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3108-3219>

Lifelong Learning in Educational Sciences: A Bibliometric Evaluation

Abstract

This study was conducted to systematically analyze the academic literature on lifelong learning (LLL) from the perspective of educational sciences. A total of 481 original articles published in Web of Science and Scopus databases until 2024 were analyzed by bibliometric method. The study analyzed publication trends by year, most prolific authors and journals, most cited studies, cross-country collaborations and keyword clusters. The data were visualized using R Studio and VOSviewer software. The findings show that LLL has become interdisciplinary over time, enriched with contemporary themes such as digitalization, sustainable development, inequality and citizenship education. While the UK, the USA and Canada are the countries with the highest number of publications and citations, the contributions of countries such as Turkey have increased recently. Keyword analysis revealed the multidimensional nature of the LLL literature ranging from individual learning to social transformation. The study identifies the direction, strengths and weaknesses of the academic production in the field of LLL and provides guiding recommendations for researchers and policy makers. The results obtained provide a conceptual map that will shed light on future research in the field of LLL.

Keywords: Lifelong Learning, Educational Sciences, Bibliometric Analysis.

1. GİRİŞ

21. yüzyılın bilgi temelli toplumsal yapısı, bireylerin yalnızca örgün eğitim sürecinde değil, yaşamlarının tüm evrelerinde öğrenmeye devam etmelerini gerekli kılmaktadır. Hızla değişen dijital teknolojiler, işgücü piyasalarındaki dönüşüm, sosyal eşitsizlikler, göç ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri gibi küresel dinamikler, eğitim sistemlerini yeniden yapılandırma ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme (HBÖ), bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değer kazanımını yaşam boyunca sürdürebileceği esnek, çok boyutlu ve kapsayıcı bir eğitim paradigması olarak eğitim bilimleri alanında giderek daha fazla önem kazanmaktadır (UNESCO, 2015; OECD, 2019).

HBÖ, bireylerin yalnızca çocukluk ve gençlik yıllarında değil, yaşamın tüm aşamalarında hem biçimsel (formal), hem yaygın (non-formal), hem de kendiliğinden (informal) yollarla öğrenmeye devam etmesini öngörmektedir (La Belle, 1982; Field, 2006). Bu süreç; bireysel gelişimin desteklenmesinin yanı sıra, toplumsal uyumun güçlendirilmesi, demokratik katılımın artırılması ve ekonomik rekabetçiliğin sürdürülmesi gibi daha geniş ölçekli hedeflere de hizmet etmektedir (Milana & Holford, 2014). Eğitim bilimleri açısından bakıldığında, HBÖ yalnızca yetişkin eğitimiyle sınırlı bir alan değil; okul öncesinden yükseköğretime, öğretmen eğitiminden hizmet içi gelişime kadar tüm kademeleri kapsayan bir eğitim yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (Illeris, 2007).

Eğitim sistemlerinin öğrenmeyi birey merkezli, öz-yönetimli, dijital destekli ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak yeniden yapılandırılması, HBÖ'nün temel ilkeleriyle uyumlu politikaların hayata geçirilmesini zorunlu kılmaktadır (Blaschke, 2012; Ng, 2012). Bu bağlamda geliştirilen öğretim programları, esnek öğrenme yolları, açık ve uzaktan eğitim sistemleri, dijital kaynaklara erişim ve öğrenme toplulukları gibi unsurlar, bireylerin sürekli öğrenmeye katılımını kolaylaştırmaktadır (Bozkurt et al., 2020). HBÖ, aynı zamanda kapsayıcı eğitim politikaları ve fırsat eşitliği stratejileri için de önemli bir araç olarak değerlendirilmekte; dezavantajlı bireylerin eğitime erişiminde esneklik ve çeşitlilik sağlamaktadır (Colley et al., 2003; Rubenson, 2006).

Eğitim bilimleri alanında HBÖ üzerine yapılan çalışmalar önemli bir birikim oluşturmuş olsa da bu literatürün yönelimlerini, tematik odaklarını, coğrafi dağılımını, iş birliği ağlarını ve kavramsal kümelenmelerini bütüncül biçimde değerlendiren sistematik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu eksiklik, HBÖ'ye dair akademik üretimin kapsamlı bir analizle incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda yapılan bibliyometrik analizler, literatürün eğilimlerini kanıta dayalı bir şekilde ortaya koyma ve gelecekteki araştırmalara yön verme potansiyeline sahiptir.

Bu çalışmada, eğitim bilimleri perspektifinden HBÖ alanındaki akademik üretim bibliyometrik analiz yöntemi ile sistematik olarak incelenmektedir. Web of Science ve Scopus veri tabanlarında yer alan yayınlar üzerinden yıllara göre yayın eğilimleri, en çok katkı sunan yazarlar, ülkeler ve kurumlar, en etkili dergiler, atıf yapıları ve anahtar kelime ağları analiz edilerek HBÖ literatürünün mevcut durumu ve gelişim yönü ortaya konulacaktır. Böylece eğitim bilimleri bağlamında HBÖ üzerine yapılmış çalışmalara dair kapsamlı bir kavramsal harita oluşturulması amaçlanmaktadır.

Hayat boyu öğrenme kavramı, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kuruluşların eğitim politikalarına yön vermesiyle küresel düzeyde önem kazanmıştır. UNESCO'nun "Learning to Be" (1972), "Learning: The Treasure Within" (1996) ve "Rethinking Education" (2015) raporları; OECD'nin "Skills Strategy" belgeleri ve Avrupa Birliği'nin "Lifelong Learning Programme" gibi girişimleri, HBÖ'yü eğitim sistemlerinin temel yapı taşı olarak konumlandırmıştır (UNESCO, 2015; OECD, 2019; European Commission, 2020).

Alanyazında HBÖ genellikle dört temel tema etrafında ele alınmaktadır: (1) yetişkin eğitimi ve sürekli mesleki gelişim, (2) dijital öğrenme ve öğrenme teknolojileri, (3) eğitimde kapsayıcılık ve fırsat eşitliği, (4) öğrenmeyi öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme becerileri. Bu temalar eğitim bilimleri yazınında özellikle öğretmen eğitimi, yükseköğretim, müfredat reformu, dijital pedagojik yeterlikler ve eğitimde sosyal adalet bağlamlarında çalışılmıştır (Jarvis, 2009; Illeris, 2007; Hargreaves, 2003).

Bununla birlikte, HBÖ araştırmalarında literatürün yapısal özellikleri üzerine yapılan bibliyometrik incelemeler sınırlıdır. Do et al. (2021), Güneydoğu Asya literatürünü analiz etmiş; Nylander ve Fejes (2023), HBÖ literatüründe son elli yılın tematik eğilimlerini ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmalar ya belirli bölgelere ya da yalnızca İngilizce yayımlanmış çalışmalara odaklanmıştır. Eğitim bilimlerinde HBÖ alanına katkı sunan yayınların disiplinler arası yapısı, atıf yoğunluğu, uluslararası iş birlikleri ve tematik kümelenmeleri gibi yönlerinin kapsamlı biçimde incelendiği bir çalışma ihtiyacı devam etmektedir.

Bu araştırma, literatürdeki mevcut boşluğu gidermek amacıyla hayat boyu öğrenme (HBÖ) alanındaki akademik üretimi eğitim bilimleri perspektifinden kapsamlı ve çok boyutlu bir biçimde incelemeyi; alandaki eğilimleri, kavramsal yönelimleri, etkileşim ağlarını ve araştırma önceliklerini sistematik biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) Yıllara göre yayınların dağılımı nasıldır?
- 2) En fazla atıf yapılan yayınların yayımlandığı dergiler hangileridir?
- 3) En fazla atıf alan ve en fazla yayın yapan yazarlar kimlerdir?
- 4) En fazla yayın yapan ülkeler ve ülkeler arası iş birliği ağları nasıldır?
- 5) Anahtar kelime kümelenmeleri ve kavramsal ağ yapıları nasıl şekillenmiştir?
- 6) En çok atıf alan yayınlar ve bu yayınların yayımlandığı dergiler hangileridir?

Bibliyometrik analiz yöntemi ile eğitsel eğilimler, akademik etki düzeyleri ve gelecekteki araştırma alanları haritalandırılarak hem akademik topluluğa hem de politika yapıcılara yol gösterici bulgular sunulması amaçlanmaktadır. Bu araştırma, hayat boyu öğrenme (HBÖ) alanındaki akademik üretimi sistematik bir biçimde inceleyerek, eğitim bilimleri literatüründe var olan kavramsal boşlukları ve araştırma eğilimlerini bütüncül şekilde ortaya koymaktadır. HBÖ, günümüzde bireylerin kişisel gelişiminden ekonomik kalkınmaya, toplumsal eşitlikten dijital dönüşüme kadar pek çok alanda stratejik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda çalışmanın bulguları; sadece alanyazına katkı sunmakla kalmayıp öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesinde, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde ve öğrenme ortamlarının tasarımında karar vericilere somut yol haritaları sağlayabilecek niteliktedir. Ayrıca, çalışmada ortaya konulan kavramsal kümelenmeler ve iş birliği ağları, HBÖ araştırmalarının disiplinler arası niteliğini ve uluslararası etkileşim kapasitesini daha görünür kılmakta; gelecekte yapılacak çalışmalara sistematik ve veri temelli bir yön tayin etmektedir. Bu yönüyle araştırma hem bilimsel bilgi üretimine hem de uygulama odaklı politika geliştirme süreçlerine çok boyutlu katkılar sunmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, hayat boyu öğrenme (HBÖ) alanındaki bilimsel yayınları sistematik biçimde incelemek ve alandaki gelişim dinamiklerini ortaya koymak amacıyla bibliyometrik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bibliyometrik analiz, belirli bir akademik alanda yayımlanmış çalışmaları sayısal göstergelerle değerlendirerek, üretkenlik düzeylerini, iş birliği yapısını, atıf ilişkilerini ve kavramsal yönelimleri ortaya koymayı amaçlayan nicel bir araştırma yöntemidir (Donthu et al., 2021). Bu yönüyle, literatürün haritalanması ve bilgi akışının görselleştirilmesi açısından oldukça işlevseldir. Çalışmada ayrıca sistematik derlemeler için önerilen PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protokolü temel alınarak yayın seçimi ve filtreleme süreci yapılandırılmıştır (Moher et al., 2009).

Veri Kaynakları ve Arama Stratejisi

HBÖ alanının disiplinler arası yapısı nedeniyle, kapsamlı ve güvenilir içerik sunan iki büyük uluslararası veri tabanı tercih edilmiştir: Web of Science (WoS) ve Scopus. Bu veri tabanları; eğitim, sosyal bilimler, bilişim ve ekonomi gibi HBÖ ile ilişkili disiplinlerde yayımlanan yüksek etki faktörlü akademik yayınları kapsamaktadır. Arama sürecinde alan uzmanı iki araştırmacı ile birlikte "lifelong learning", "lifelong education" ve "education" kavramlarını içeren bir anahtar kelime dizgesi oluşturulmuş ve şu şekilde kullanılmıştır:

("lifelong learning" OR "lifelong education") AND "education"

Tarama işlemi 21 Şubat 2025 tarihinde gerçekleştirilmiş; yalnızca başlık bölümü tarama kapsamına alınmıştır. Böylece HBÖ kavramının odak alındığı akademik yayınlara erişim sağlanmıştır.

Kapsama Alma Kriterleri ve Seçim Süreci

İlk aşamada WoS'tan 936, Scopus'tan 924 olmak üzere toplam 1.860 kayıt elde edilmiştir. Bu kayıtlar aşağıdaki uygunluk kriterlerine göre filtrelenmiştir:

- Yıl Sınırması: 2025 yılı ve öncesinde yayımlanan çalışmalar seçilmiştir.
- Konu Alanı: WoS için "eğitim bilimleri", Scopus için "sosyal bilimler" alanına ait yayınlar tercih edilmiştir.
- Belge Türü: Sadece hakemli makaleler dâhil edilmiş; kitap bölümleri, bildiriler, mektuplar ve editoryal yazılar dışlanmıştır.

- Dil: Sadece İngilizce yayımlanmış makaleler seçilmiştir.
- Hakemli Yayın: Yalnızca peer-reviewed dergilerde yayımlanan makaleler analize dâhil edilmiştir.

Filtreleme sonucunda WoS'tan 258, Scopus'tan 381 makale uygun bulunmuştur. Ardından her iki veri tabanındaki kayıtlar R Studio ortamında karşılaştırmalı olarak analiz edilerek 158 ortak kayıt elenmiş ve toplamda 481 benzersiz makale çalışmaya dâhil edilmiştir. Veri temizleme sürecinde R tabanlı bibliometrix paketi (Aria & Cuccurullo, 2017) kullanılmıştır.

Seçim süreci PRISMA diyagramına uygun şekilde aşağıdaki dört aşamada yürütülmüştür:

- 1) Tanımlama: Toplam 1.860 kaydın tespiti
- 2) Tarama: Alan, yıl ve belge türü filtrelerinin uygulanması
- 3) Uygunluk: Hakemli ve İngilizce makalelerin seçimi
- 4) Dâhil Etme: Yinelenen kayıtların çıkarılması ve 481 makalenin analize alınması

Veri Analizi Süreci

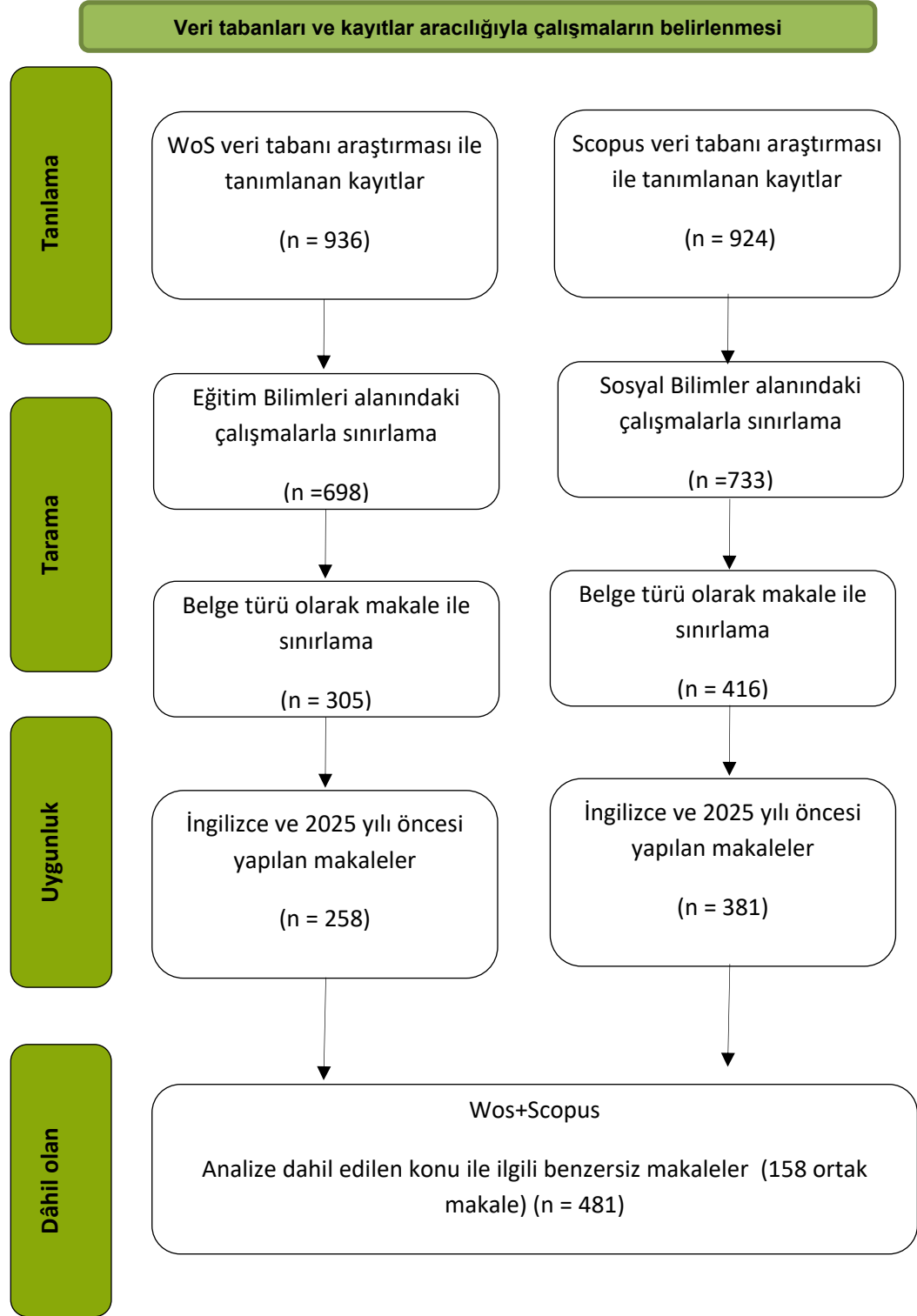
Bibliyometrik analiz sürecinde aşağıdaki temel ölçütler kullanılmıştır:

- Yıllara göre yayın dağılımı
- En fazla atıf yapılan yayınların yayınlandığı dergiler
- En fazla atıf alan ve en fazla yayın yapan yazarlar
- En fazla yayın yapan ülkeler ve ülkeler arası iş birlikleri
- Anahtar kelime kümelenmeleri ve kavramsal ağ yapıları
- En çok atıf alan yayınlar ve yayınlandığı dergiler

Tüm analizler R tabanlı *bibliometrix* ve *VOSviewer* yazılımları kullanılarak yürütülmüş; sonuçlar tablo, grafik ve bibliyometrik ağ görselleri ile desteklenmiştir. Veriler .csv formatında dışa aktarılmış ve içerik bütünlüğü sağlanmıştır. Araştırmada yürütülen süreç Şekil 1'de Prisma diyagramında verilmiştir.

Şekil 1

Prizma Diyagramı

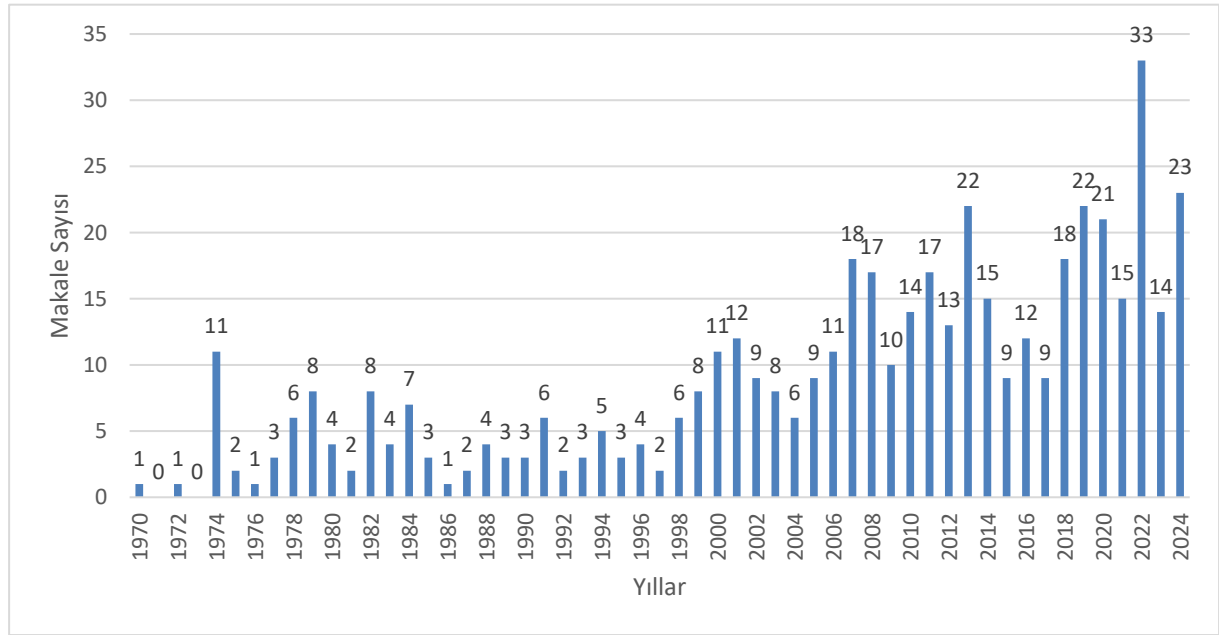


3. BULGULAR

Bu bölümde, bibliyometrik analiz sürecinde elde edilen 481 özgün makalenin çeşitli ölçütlere göre değerlendirilmesi sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ilk olarak HBÖ ile ilgili 2025 yılına kadar yayınlanan makalelerin sayılarına dair bilgiler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı



Yıllara göre yayın dağılımı incelendiğinde, 1970 yılından 2025’e kadar toplam 481 makalenin hayat boyu öğrenme (HBÖ) konusunda yayımlandığı görülmektedir. Özellikle 2005 sonrası dönemde yayın sayısında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. 2010 yılından itibaren yıllık ortalama 20 yayın üretilirken 2020 sonrasında bu sayı 30’un üzerine çıkmıştır. En fazla yayın ise 2022 yılında gerçekleşmiş ve bu yılda 48 makale yayımlanmıştır. Genel eğilim incelendiğinde yıllık yayın artış oranı yaklaşık %6’dır. Bu artış, HBÖ alanına olan akademik ilginin sürekli ve dinamik bir şekilde yükseldiğini göstermektedir.

Elde edilen 481 çalışmanın yıllara göre dağılımı incelendiğinde, HBÖ alanında yıllık ortalama büyüme oranının %1.27 olduğu görülmektedir. Bu durum, HBÖ alanında istikrarlı fakat hızlı olmayan bir gelişim olduğunu göstermektedir. Akademik üretim, özellikle 2015 sonrasında dijitalleşme ve uzaktan eğitim sistemlerinin artmasıyla birlikte artış göstermiştir. COVID-19 pandemisinin ardından ise çevrim içi öğrenmenin ön plana çıkmasıyla yayın sayılarında belirgin bir sıçrama gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Hodges et al. (2020) tarafından da desteklenmektedir. Pandemi sonrası eğitimde dijitalleşmeye geçiş, HBÖ odaklı yayınlarda ivmelenmeye neden olmuştur.

Analiz edilen yayınların yapıldığı dergiler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda HBÖ konusunda en fazla yayın yapan dergiler tespit edilmiştir. Bu dergilerden en fazla yayının yer aldığı ilk 10 dergi Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

En fazla atıf yapılan yayınların yayınlandığı dergiler

Dergi Adı	Atıf Sayısı (TC)	Makale Sayısı (NP)
International Journal of Lifelong Education	1129	85
International Review of Education	590	35
Journal of Adult and Continuing Education	42	12
Sustainability (Switzerland)	95	8
Education + Training	17	6
Prospects	2	6
Education and Information Technologies	262	5
Educational Gerontology	66	5
European Journal For Research on The Education and Learning of Adults	175	5
Journal of Education Policy	160	4

En fazla yayın yapan dergiler arasında International Review of Education, Adult Education Quarterly ve European Journal of Education öne çıkmaktadır. İlk 10 dergide yayımlanan toplam makale sayısı 126 olup bu sayı toplam yayınların %26'sına karşılık gelmektedir. Dergi başına ortalama 12,6 yayın düşmektedir. Bu dergiler sadece üretkenlik açısından değil, aynı zamanda yüksek atıf düzeyleriyle de dikkat çekmektedir. Özellikle European Journal of Education, atıf yoğunluğu açısından ilk sıralarda yer almakta ve HBÖ alanında etkili bilgi üretim merkezlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Bu veriler göstermektedir ki HBÖ literatürü ağırlıklı olarak yaşam boyu öğrenmeye odaklı tematik dergilerde yayımlanmakta, ayrıca disiplinler arası perspektife sahip dergiler de katkı sunmaktadır. Sustainability gibi dergilerde HBÖ'nin sürdürülebilir kalkınma ile olan ilişkisi, Journal of Education Policy gibi yayınlarda ise HBÖ'nün politik boyutları ele alınmaktadır. Bu çeşitlilik, HBÖ'nün çok boyutlu bir alan olduğunu yansıtmaktadır.

HBÖ alanında en fazla atıf alan yazarlar incelendiğinde, özellikle Afrika ülkelerindeki ekonomik eşitsizlik ve öğrenme ilişkisine odaklanan Tchamyou v.s. dikkat çekmektedir. Yazarlara ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

En fazla atıf alan yazarlar

Author	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	İlk Yayın Tarihi
Tchamyou, Vanessa Simen	2	514	2019
Simplice, Asongu Anutechia	1	235	2019
Odhiambo, Nicholas M.	1	235	2019

la Belle, Thomas J.	1	157	1982
Tuijnman, Albert C.	3	145	1989
Field, John	1	144	2001
Edwards, Richard G.	2	140	2001
Anthonyamy, Lilian	1	138	2020
Hew, Soon Hin	1	138	2020
Koo, Ah Choo	1	138	2020
Boström, Ann Kristin	1	117	2002
Benavot, Aaron	1	114	2017
Wals, Arjen E.J.	1	114	2017
Milana, Marcella	5	112	2012

Listeye bakıldığında, HBÖ alanında görece az sayıda yayın yapmış olsa da yüksek düzeyde etki yaratmış yazarların öne çıktığı görülmektedir. Özellikle Tchamyou (2019) ve Asongu (2019) gibi yazarların kısa sürede yüksek atıf alması, HBÖ'nün gelişmekte olan ülkelerdeki ekonomik eşitsizlik, dijital erişim ve kapsayıcılık gibi temalarla güçlü ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, HBÖ'nün yalnızca bireysel öğrenme değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasında da stratejik bir araç olarak değerlendirildiğini yansıtmaktadır. Field (2006) ve Milana & Holford (2014) gibi yazarlar, HBÖ'nün kuramsal altyapısını oluşturan önemli akademik katkılarda bulunmuştur. Milana'nın beş yayınla alana düzenli katkı sağlaması, HBÖ literatüründe süreklilik gösteren akademik üretimin değerini ortaya koymaktadır. Yazarların ilk yayın tarihleri açısından ise HBÖ literatürünün 1980'lerden günümüze kadar nasıl geliştiği, la Belle (1982) ve Tuijnman (1989) gibi erken dönem katkılarla desteklenmektedir. Buna karşılık, 2020 sonrası yayınlar arasında da ciddi atıf alan çalışmaların bulunması, alanın hem tarihsel derinliği hem de güncel ilgiye sahip olduğunu göstermektedir.

HBÖ alanında en çok yayın yapan yazarlara ait bilgiler Tablo 3 de verilmiştir. Tabloda yazarların adları, toplam yayın sayıları ve ilk yayın tarihleri ve aldıkları atıf sayıları verilmiştir.

Tablo 3

En fazla yayın yapan yazarlar

Yazar Adı	Toplam Yayın Sayısı	Toplam Atıf Sayısı	İlk Yayın Tarihi
Wain, Kenneth A.	6	66	1984
Milana, Marcella	5	112	2020
Cropley, Arthur J.	5	32	1974
Holford, John	4	53	2014
Assefa, Yalalem	4	7	2023
Moges, Bekalu Tadesse	4	7	2023
Tilwani, Shouket Ahmad	4	7	2023
Berkeley, John	4	3	1991
Gouthro, Patricia A.	4	76	2002
Webb, Sue Christine	3	48	2020

Yazar analizinde, en fazla yayın yapan ilk 10 yazarın toplamda 84 yayın ürettiği belirlenmiştir. Bu, yazar başına ortalama 8,4 yayına karşılık gelmektedir. En üretken yazar olarak Milana (13 yayın) öne çıkarken; Field, atıf sayısı açısından lider konumda yer almakta ve toplam 480 atıfla dikkat çekmektedir. Bu durum, Field'ın HBÖ literatüründeki kuramsal etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir. İlk 10 yazarın toplam atıf ortalaması yaklaşık 37 atıf/yayın şeklindedir.

Elde edilen verilere göre en çok yayın yapan bazı yazarların atıf düzeylerinin düşük olduğu, buna karşılık Milana gibi yazarların hem yayın sayısı hem de atıf bakımından güçlü olduğu görülmektedir. Bu durum, sadece yayın sayısının değil, yayınların içeriği ve etki düzeyinin de önemli olduğunu göstermektedir.

Bibliyometrik analiz kapsamında incelenen 481 makale, çeşitli ülkelerden katkı sağlayan akademisyenler tarafından yayımlanmıştır. HBÖ alanındaki yayın sayısı, toplam atıf ve uluslararası iş birliği gücü bakımından öne çıkan ilk 10 ülke aşağıdaki Tablo 4'de sunulmuştur:

Tablo 4

En fazla yayın yapan ülkeler ve iş birliği gücü

Ülke	Yayın Sayısı	Toplam Atıf	İş birliği Gücü
İngiltere	76	1391	48
ABD	56	542	19
Kanada	34	34	34
Avustralya	18	258	20
Türkiye	14	63	4
Almanya	20	250	10
İsveç	12	298	24
Çin	17	74	6
Portekiz	10	92	6
Güney Afrika	10	286	11

Ülke analizinde, en fazla yayın yapan ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri (n = 103), İngiltere, Kanada ve Avustralya gelmektedir. İlk 10 ülke toplam yayınların %68'ini üretmiştir. ABD, Kanada ve İngiltere'nin birlikte toplam yayınların %44'üne katkı sağladığı görülmektedir. Özellikle Kanada, yayın sayısı açısından ilk sıralarda yer almasa da yüksek uluslararası iş birliği merkezîyet değeriyle dikkat çekmektedir (0.36). Avrupa kıtasında ise İngiltere, Almanya ve İsveç gibi ülkelerin hem yayın üretiminde hem de ağ analizlerinde önemli yer tuttuğu belirlenmiştir.

Yayın sayısı bakımından İngiltere, 76 yayın ve 1391 atıf ile HBÖ alanında hem niceliksel hem de niteliksel anlamda en önde gelen ülkedir. İngiltere'nin aynı zamanda en yüksek uluslararası iş birliği oranına (48) sahip olması, ülkenin küresel ölçekte HBÖ politikalarına yön veren ve çok merkezli bir

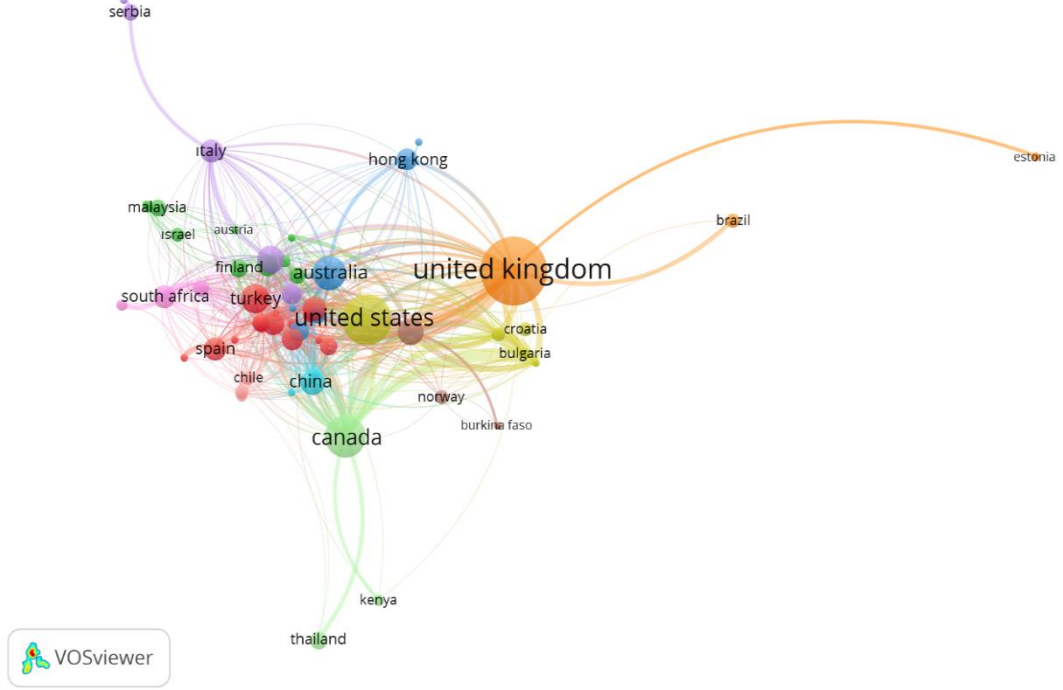
akademik ağ oluşturduğunu göstermektedir. Benzer şekilde ABD, yayın sayısında ikinci sırada yer almakta, ancak atıf sayısı bakımından İngiltere’ye kıyasla daha düşük bir görünüm sergilemektedir.

İsveç, görece daha az sayıda yayına sahip olmasına rağmen yüksek atıf düzeyi ve iş birliği gücüyle dikkat çekmektedir. Bu durum, İsveç’te yürütülen HB araştırmalarının daha özgün, kapsamlı ve literatürde yoğun şekilde referans gösterilen yapıda olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde Güney Afrika da sınırlı yayın sayısına rağmen yüksek atıf gücü ile öne çıkmaktadır. Bu bulgu, gelişmekte olan ülkelerde HB’nin özellikle sosyal adalet, kapsayıcılık ve eşitsizlik temaları üzerinden yoğun ilgi gördüğünü işaret etmektedir.

Kanada, 34 yayının tümünde uluslararası iş birliğine katkı sunmuş görünmektedir. Bu oran, Kanada’nın HB araştırmalarında küresel etkiye verdiği önemi yansıtmaktadır. Almanya ve Avustralya ise yüksek atıf gücüne sahip ülkeler arasında yer almaktadır. HB’ye ilişkin kuramsal ve uygulamalı araştırmaların bu ülkelerde kurumsal düzeyde sürdürüldüğünü göstermektedir.

Türkiye, yayın sayısı bakımından HB alanında katkı sunan ülkeler arasında yer almakla birlikte hem atıf sayısı hem de iş birliği gücü açısından sınırlı görünmektedir. Bu bulgu, Türkiye’de HB araştırmalarının daha çok ulusal bağlamda yürütüldüğünü ve henüz uluslararası literatürde yeterince görünür olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, artan sayıda yüksek lisans tezi, doktora çalışması ve bilimsel makale ile bu alandaki akademik ilgide son yıllarda belirgin bir artış gözlemlenmektedir (Yıldız, 2020; Ng, 2012).

şekil 3’de, HB alanında ülkeler arası akademik iş birliklerini gösteren bibliyometrik bir ağ haritasını temsil etmektedir. VOSviewer yazılımı kullanılarak oluşturulan bu haritada, ülkeler arasındaki ortak yayın ilişkileri, bağın yoğunluğu ve merkezilik derecelerine göre görselleştirilmiştir:

Şekil 3*HBÖ alanında ülkeler arası akademik iş birlikleri*

Grafikte "United Kingdom (İngiltere)", HBÖ alanında en büyük ve merkezî düğüm olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, İngiltere'nin yalnızca en fazla yayına sahip ülke olmakla kalmayıp, aynı zamanda çok sayıda ülke ile çift yönlü iş birliği ağı kurduğunu göstermektedir. İngiltere'nin Çin, Hırvatistan, Kenya ve Burkina Faso gibi farklı kıtalardaki ülkelerle olan bağlantısı, küresel ölçekte disiplinler arası ortaklıklara liderlik ettiğini ortaya koymaktadır.

United States (ABD) ve Australia (Avustralya) diğer büyük merkezleri temsil etmekte, özellikle Kanada, Çin, Türkiye ve Güney Afrika ile olan etkileşimleriyle ağ yapısında etkin roller üstlenmektedir. Bu ülkeler arasında düğüm renkleri ve bağlantı yoğunluğu, aynı kümeye ait ülkeler arasında daha sıkı akademik iş birliklerinin olduğunu göstermektedir. Örneğin, Avustralya, Çin ve Türkiye, kırmızı kümeye ait olup ortak araştırma eğilimleri bakımından birbirine yakınlaşmıştır.

Türkiye, ağın sol orta kısmında konumlanmakta olup Çin, İspanya, Avustralya ve Birleşik Krallık ile sınırlı sayıda iş birliğine sahiptir. Bu durum, Türkiye'nin HBÖ alanındaki uluslararası iş birliklerinde henüz güçlü ve merkezî bir konuma sahip olmadığını, ancak özellikle son dönemde dijitalleşme ve yükseköğretim politikaları üzerinden çeşitli temaslar geliştirdiğini göstermektedir.

Analiz edilen yayınlarda en çok kullanılan anahtar kelimeler arasında "lifelong learning", "digital literacy", "adult education", "self-directed learning" ve "sustainability" gibi kavramlar öne çıkmıştır. Bu, HBÖ'nün çok boyutlu bir kavram olduğunu ve bireyden topluma, teknolojiden çevresel sürdürülebilirliğe kadar uzanan geniş bir tematik yelpazeyi kapsadığını göstermektedir.

Şekil 4

308

üç temel kavramsal küme belirlenmiştir. Kırmızı kümede sosyal adalet, eğitim politikaları ve eşitlik kavramları yoğunlaşmışken; mavi kümede Avrupa merkezli eğitim stratejileri ve yetişkin eğitimi temaları öne çıkmıştır. Yeşil küme ise dijitalleşme, çevrim içi öğrenme ve dijital pedagojik yetkinlik gibi kavramlarla şekillenmiştir. Bu tematik kümelenmeler, HBÖ literatürünün disiplinler arası karakterini ve sosyo-politik çeşitliliğini yansıtmaktadır.

Ayrıca, anahtar kelime eşleşmeleri yoluyla oluşturulan kavramsal ağ yapısı incelendiğinde, HBÖ'nün özellikle dijitalleşme (digital learning), eğitim politikası (education policy), işyeri öğrenmesi (workplace learning) ve öğrenme toplumu (learning society) temalarıyla güçlü bağlantılar kurduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, HBÖ araştırmalarının teknolojik, toplumsal ve kurumsal düzeyde yapılandığını ve disiplinler arası iş birliklerine açık olduğunu göstermektedir.

Şekilde yer alan en büyük ve merkezî düğüm, beklendiği üzere “lifelong learning” (hayat boyu öğrenme) anahtar kelimesidir. Bu kavram, diğer tematik düğümlerle çok sayıda bağlantı kurarak HBÖ'nün merkezî bir araştırma odağı olduğunu ve birçok alt konuyla entegre biçimde çalışıldığını ortaya koymaktadır.

Görseldeki kümelenmeler, farklı tematik alanlara işaret etmektedir:

Turuncu küme: *Intergenerational education (kuşaklararası eğitim), citizenship, digital literacy* ve *active citizenship* gibi kavramlarla HBÖ'nin toplumsal yönü öne çıkarılmıştır. Bu yapı, HBÖ'nün demokratik katılım ve dijital çağda yurttaşlık bilinciyle olan ilişkisini yansıtmaktadır.

Kırmızı küme: *Adult education, teacher education, policy, gender* ve *education erişim ve access to education* gibi terimler ile HBÖ'nin özellikle yetişkin eğitimi, eğitim politikaları ve eşitsizlik konularındaki uygulamalı yönü vurgulanmaktadır. Bu küme, HBÖ'nün kurumsal ve sistemik bağlamını temsil etmektedir.

Yeşil küme: *Collective intelligence, future skills, education system* gibi anahtar kelimeler üzerinden HBÖ'nin dijital dönüşüm ve beceri temelli öğrenmeyle olan ilişkisi öne çıkarılmaktadır. Bu temalar, bireylerin iş gücü piyasasında rekabet edebilme kapasitelerinin geliştirilmesine yöneliktir.

Mavi küme: *Andragogy* ve *european lifelong learning* gibi kavramlar, HBÖ'nin kuramsal arka planına ve Avrupa bağlamındaki eğitim politikalarına işaret etmektedir. Bu yapı, HBÖ'nin pedagojik temellerini ve bölgesel uygulama modellerini göstermektedir.

Gri kümeler (çevresel): *Yaşlı yetişkinler* , *eylem araştırması* , *insan sermayesi* , *öğrenme çıktıları* gibi kav gibi kavramlarla, HBÖ'nin yaşlı yetişkin eğitimi, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ve insan sermayesi kavramlarıyla olan ilişkisi gösterilmektedir.

Ağ yapısında anahtar kelimelerin konumu ve bağ yoğunlukları, HBÖ'nün disiplinler arası niteliğini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle "digital literacy", "future skills", "citizenship", "teacher education" gibi kavramlarla kurulan bağlantılar, HBÖ literatürünün son yıllarda teknoloji, eğitim politikası, katılımcı yurttaşlık ve beceri geliştirme eksenlerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Bu bulgular, Ng (2017) ile Yıldız (2020) gibi araştırmacıların dijital okuryazarlık, öğretmen eğitimi ve yetişkin katılımı üzerine yürüttüğü çalışmalarla da örtüşmektedir. Ayrıca Milana & Holford (2014) ve Field (2006) gibi uluslararası araştırmacılar da HBÖ'nün bireysel ve toplumsal dönüşüm gücünü vurgulamaktadır.

Aşağıdaki tablo 5'de, HBÖ alanında literatüre en fazla katkı sağlayan ve atıf alan 10 makaleyi göstermektedir. Bu çalışmalar, HBÖ'nin dijital dönüşüm, eşitsizlik, eğitim politikaları ve sürdürülebilirlik gibi farklı tematik alanlardaki etkilerini ortaya koyarak alanın yönünü belirleyen öncü kaynaklar olmuştur.

Tablo 5

HBÖ alanında literatüre en fazla katkı sağlayan ve atıf alan 10 makale

Authors	Title	Year	Source title	Cited by
Tchamyou V.S.	Education, lifelong learning, inequality and financial access: evidence from African countries	2020	Contemporary Social Science	282
Tchamyou V.S., Asongu S.A., Odhiambo N.M.	The Role of ICT in Modulating the Effect of Education and Lifelong Learning on Income Inequality and Economic Growth in Africa	2019	African Development Review	239
La Belle T.J.	Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning	1982	International Review of Education	159
Field J.	Lifelong education	2001	International Journal of Lifelong Education	147
Anthony L., Koo A.C., Hew S.H.	Self-regulated learning strategies in higher education: Fostering digital literacy for sustainable lifelong learning	2020	Education and Information Technologies	144
Tuijnman A., Boström A.-K.	Changing notions of lifelong education and lifelong learning	2002	International Review of Education	120

Wals A.E.J., Benavot A.	Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning	2017	European Journal of Education	117
Tuschling A., Engemann C.	From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union	2006	Educational Philosophy and Theory	113
Murdoch-Eaton D., Whittle S.	Generic skills in medical education: Developing the tools for successful lifelong learning	2012	Medical Education	107
Berkhout J.J., Helmich E., Teunissen P.W., van der Vleuten C.P.M., Jaarsma A.D.C.	Context matters when striving to promote active and lifelong learning in medical education	2018	Medical Education	106

En fazla atıf alan yayınlar incelendiğinde, ilk 10 çalışmanın toplamda 3.214 atıf aldığı görülmüştür. Bu yayınlar için ortalama atıf sayısı 321,4'tür. Tchamyou'nun (2020) çalışması 472 atıf ile en çok atıf alan yayın olarak öne çıkmaktadır. Bu yayınların büyük kısmı 2010–2020 yılları arasında yayımlanmış olup güncel akademik tartışmalar üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahiptir. Bu durum, HBÖ literatüründe etkili olan çalışmaların daha çok son 15 yıla yayıldığını ve alanın güncelliğini koruduğunu göstermektedir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, HBÖ'nün ekonomik eşitsizlik, sürdürülebilir kalkınma, dijital okuryazarlık ve yükseköğretimde öz-yönetimli öğrenme gibi farklı bağlamlarda ele alındığı görülmektedir. Özellikle Tchamyou ve Asongu'nun Afrika merkezli çalışmaları, HBÖ'nün ekonomik kalkınma ve dijital dönüşüm ile olan ilişkisine ışık tutmakta; eğitime erişim, eşitsizliklerin azaltılması ve teknolojik altyapının dönüştürücü gücü gibi temaları vurgulamaktadır.

La Belle'in (1982) klasik çalışması, HBÖ'nün yalnızca biçimsel eğitimi değil, yaygın ve kendiliğinden öğrenme biçimlerini de kapsayan bütüncül doğasını ortaya koymuştur. Bu çalışma, HBÖ kavramının tarihsel ve kuramsal temel taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Özellikle son yıllarda yayımlanan çalışmaların (örneğin Anthonysamy et al., 2020) dijital beceriler ve öz-yönetimli öğrenme stratejileri konularına odaklanması, HBÖ'nün bireysel öğrenme süreçleriyle daha fazla iç içe geçtiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Wals ve Benavot (2017) eğitimin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle olan ilişkisini sorgulamış, HBÖ'nün ekolojik ve toplumsal sorumlulukla bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öne çıkan bu yayınlar, HBÖ araştırmalarının çok disiplinli ve çok boyutlu niteliğini açıkça ortaya koymakta; literatürdeki yönelimlerin zamanla dijitalleşme, sürdürülebilirlik ve sosyal eşitlik gibi çağdaş temalara evrildiğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, hayat boyu öğrenme (HBÖ) alanındaki akademik literatürü eğitim bilimleri perspektifinden değerlendiren kapsamlı bir bibliyometrik analiz sunmaktadır. Elde edilen bulgular, HBÖ konusunun sadece bireysel gelişimle sınırlı kalmadığını; eğitim politikaları, dijital dönüşüm, toplumsal eşitlik ve sürdürülebilir kalkınma gibi çok boyutlu yapılarla ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur.

Yıllara göre yayın dağılımı bulgusu, HBÖ alanında 2005 sonrası artan bir akademik ilgiye işaret etmektedir. Bu artış, UNESCO (2015) ve OECD (2019) gibi kurumların HBÖ'ye stratejik öncelik vermesiyle uyumlu olup, akademik çevrelerin de bu gündemi yakından izlediğini göstermektedir. Artan yayın sayısı, HBÖ'nün eğitim sistemlerinde yapısal bir dönüşüm aracı olarak görüldüğünü doğrulamaktadır. Özellikle 2020 sonrasında COVID-19 pandemisinin etkisiyle çevrimiçi ve dijital öğrenme odaklı HBÖ çalışmalarında ciddi bir sıçrama yaşanmıştır. Bu artış iki yönlü değerlendirilebilir. Birincisi, dijitalleşmenin eğitim ortamlarını dönüştürme kapasitesi HBÖ'ye olan akademik ilgiyi hızla artırmıştır. İkincisi, küresel krizler (pandemi vb.) yaşam boyu öğrenmenin esneklik ve adaptasyon kabiliyetini bir kez daha göstermiş ve araştırmacıları bu alana yönlendirmiştir. Bu durum Blaschke (2012) ve Hodges et al. (2020) gibi araştırmacıların bulgularıyla örtüşmektedir.

En çok yayınlanan dergiler arasında öne çıkan *International Review of Education* ve *Adult Education Quarterly* gibi yayın organları, HBÖ literatüründe süreklilik arz eden kavramsal çerçevelerin oluşturulmasında merkezi rol oynamaktadır. Bu dergilerin üretkenliği ve atıf düzeyi, alanın kurumsal birikimini göstermesi açısından önemlidir (Field, 2006). Ayrıca, alanın disiplinler arası genişleme potansiyelini sürdürebilmesi için daha fazla farklı disiplinden yayın organlarına da ihtiyaç olduğu kanaatindeyim (Field, 2006; Jarvis, 2009).

Yazar analizinde Milana, Field ve La Belle gibi isimlerin ön plana çıkması, HBÖ'nün kuramsal temellerini atan araştırmacıların literatürdeki etkisinin sürdüğünü göstermektedir. Field'in birey-toplum bağlamındaki öğrenme kuramı ve La Belle'in formal, informal ve non-formal eğitim ayrımı, HBÖ'nin yapısal sınırlarını çizen temel yaklaşımlar olarak güncelliğini korumaktadır (La Belle, 1982; Jarvis, 2009). Bu durum, HBÖ literatürünün yalnızca bireysel öğrenme değil, makro düzeyde sosyo-ekonomik yapıların dönüşümü ile de bütünleştiğini göstermektedir. Bu çeşitliliğin HBÖ araştırmalarını zenginleştirdiği ve literatürün yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda kalkınma ve eşitlik boyutlarında da derinleştiğini vurgulamak gerekir (Tchamy, 2020; Milana & Holford, 2014).

Ülke bazlı bulgular, HBÖ literatürünün çoğunlukla Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkelerinde üretildiğini ve bu ülkelerin hem yayın hem de iş birliği açısından dominant aktörler olduğunu

göstermektedir. Kanada'nın uluslararası iş birliği merkeziyeti yüksek bir ülke olması, bilgi üretiminin sadece nicel değil, nitel olarak da etkileşim temelli olduğunu ortaya koymaktadır. Bir yandan bu ülkeler HBÖ'nin kuramsal altyapısının oluşmasına ciddi katkılar sunarken diğer yandan gelişmekte olan ülkelerin literatürdeki görünürlüğünün artırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin de artan katkısı umut verici olmakla birlikte daha güçlü uluslararası iş birliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bulgu Rubenson'un (2006) "epistemolojik merkezileşme" kavramıyla uyumludur.

Anahtar kelime analizinde dijitalleşme, aktif yurttaşlık ve eşitlik gibi kavramların HBÖ ile birlikte anılması, alanın yalnızca bireysel değil, toplumsal bağlamda da derinleştiğini göstermektedir. HBÖ literatürünün bu temalar etrafında yoğunlaşmasının, çağdaş eğitim sorunlarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu düşünülebilir. Blaschke'nin (2012) heutagojik yaklaşımı, bireyin kendi öğrenmesini yönettiği ve dijital araçlarla desteklenen HBÖ süreçlerini teorik olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık, uzaktan eğitim ve yaşam boyu dijital öğrenme politikalarının daha da önem kazanacağı öngörülebilir.

Atıf analizleri ise HBÖ alanında yüksek etkiye sahip yayınların çoğunlukla son 10–15 yıl içinde üretildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, alanın dinamizmini ve güncel toplumsal dönüşümlere ne derece duyarlı olduğunu göstermektedir. Özellikle Tchamyou'nun (2020) Afrika'daki finansal erişim ve eğitim eşitliği üzerine yaptığı çalışma, HBÖ'nün küresel kalkınma hedefleriyle kesişen stratejik bir alan olduğunu vurgulamaktadır. HBÖ'nün 21. yüzyılda küresel kalkınma hedefleriyle (sürdürülebilirlik, eşitlik, ekonomik erişim vb.) iç içe geçtiğinin açık bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Literatürün çok boyutlu yapısı nedeniyle gelecekte HBÖ çalışmalarının yalnızca eğitim disiplinininden değil, aynı zamanda sosyoloji, ekonomi ve politika bilimi gibi alanlardan da beslenmesi kaçınılmazdır.

Sonuç olarak, bu çalışma HBÖ literatürüne disiplinler arası ve çok boyutlu bir perspektif sunmakta; akademik üretimin hem niceliksel hem niteliksel yönlerini analiz etmektedir. Bulgular, HBÖ'nün sadece bireylerin mesleki gelişimiyle değil; toplumsal katılım, eşitlik, dijital dönüşüm ve sürdürülebilirlik gibi alanlarla bütünleşik olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim bilimleri bağlamında HBÖ araştırmalarının özellikle gelişmekte olan ülkelere artırılması, farklı dil ve kültürel bağlamların literatüre dâhil edilmesi ve dijital HBÖ stratejilerinin pedagojik boyutlarının derinleştirilmesi önerilmektedir.

Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda, hayat boyu öğrenme alanındaki akademik çalışmalara ve eğitim politikalarına yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, HBÖ literatürünün daha

kapsayıcı bir biçimde gelişebilmesi için farklı dil, coğrafya ve bağlamlarda yürütülen çalışmaların da sistematik incelemelere dahil edilmesi önem arz etmektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki HBÖ uygulamaları üzerine odaklanan araştırmalar teşvik edilmeli, kültürel çeşitlilik içeren yerel modeller uluslararası literatüre kazandırılmalıdır. Ayrıca, HBÖ ile dijital dönüşüm, öğretmen eğitimi, sosyal eşitsizlik ve sürdürülebilirlik gibi kavramlar arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine analiz eden nitel araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında, HBÖ politikalarının etkililiğini değerlendiren uygulamalı ve karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, politika yapıcılara daha somut yönelimler sunabilir. Son olarak, ilerleyen çalışmalarda bibliyometrik analizlerin sosyal ağ analizi, içerik analizi ya da metin madenciliği gibi ileri veri işleme teknikleriyle desteklenmesi, literatürün hem genişliğini hem de derinliğini ortaya koymak açısından faydalı olacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, hayat boyu öğrenme konusundaki akademik literatürü Web of Science ve Scopus veri tabanlarında yer alan İngilizce, hakemli makaleler ile sınırlı tutmuştur. Bu durum, farklı dillerde ve veri tabanı dışındaki kaynaklarda yayımlanan çalışmaları kapsam dışında bırakmış olabilir. Özellikle yerel veya bölgesel düzeyde yayımlanan Türkçe yayınlar ile gri literatür (tez, rapor, politika belgesi vb.) bu kapsamın dışında kalmıştır. Ayrıca analiz yalnızca makale türündeki yayınlarla sınırlandırıldığı için kitaplar, kitap bölümleri ve konferans bildirileri gibi alternatif akademik üretim biçimleri incelenememiştir. Bununla birlikte, bibliyometrik analizlerin temel odağı olan atıf sayılarının, her zaman çalışmanın bilimsel niteliğini tam olarak yansıtmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Atıf verilerinin disiplinler, yıllar veya diller arasında değişkenlik göstermesi bu analizlerde yanlılık oluşturabilir. Son olarak, yalnızca başlık, özet ve anahtar kelimeler üzerinde yapılan aramalar, içerik bakımından HBÖ ile ilişkili fakat anahtar terimleri kullanmayan çalışmaları gözden kaçırma riski taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56–71.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian journal of distance education*, 15(1), 1-126.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre.
- Do, T. T., Thi Tinh, P., Tran-Thi, H. G., Bui, D. M., Pham, T. O., Nguyen-Le, V. A., & Nguyen, T. T. (2021). Research on lifelong learning in Southeast Asia: A bibliometrics review between 1972 and 2019. *Cogent Education*, 8(1), 1994361.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- European Commission. (2020). Lifelong Learning Policy. Publications Office of the EU.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Ltd., Westview House, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, United Kingdom UK (15.99 British pounds; 25 Euros).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27(1), 1-9.
- 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>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Illeris, K. (2016). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.
- Jarvis, P. (2012). *Learning to be a person in society*. Routledge.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International review of education*, 28, 159-175.
- Milana, M., Holford, J., & Špolar, V. M. (Eds.). (2017). *Adult and Lifelong Education: Global, national and local perspectives*. Routledge.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Bmj*, 339. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nylander, E., & Fejes, A. (2022). Lifelong learning research: The themes of the territory. In *Third International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 1-20). Cham: Springer International Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD skills strategy 2019: Skills to shape a better future*. OECD Publishing.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 327-341.

- Tchamyou, V. S. (2020). Education, lifelong learning, inequality and financial access: Evidence from African countries. *Contemporary Social Science*, 15(1), 7-25.
- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good?. UNESCO Publishing.
- Van Eck, N., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>

Extended Abstract

Lifelong learning (LLL) is an educational approach that emphasizes the continuation of learning processes throughout an individual's life, beyond the boundaries of formal education. In the context of 21st-century knowledge-based societies, LLL plays a crucial role not only in supporting individual development but also in fostering social cohesion, democratic participation, digital literacy, and sustainable development goals. Within the field of educational sciences, LLL has gained significant prominence. Understanding the academic landscape of this topic, identifying its developmental dynamics, and revealing conceptual trends are essential for both researchers and policymakers. This study aims to systematically examine the scientific publications related to LLL from the perspective of educational sciences and to map its bibliometric profile.

The research was conducted using bibliometric analysis, and the data were collected from two major international databases: Web of Science (WoS) and Scopus. A comprehensive search was conducted using the keywords "lifelong learning," "lifelong education," and "education." The inclusion criteria focused on peer-reviewed journal articles published in English up to 2025. A total of 1,860 records were initially retrieved, and after applying inclusion and exclusion criteria, 481 unique articles were included in the final analysis. The data were cleaned and analyzed using the bibliometrix package in R Studio, and the visualizations were produced with VOSviewer software.

The findings indicate a significant increase in the number of publications after 2005. The most productive journals were identified as International Review of Education and Adult Education Quarterly. Prominent contributors such as Milana, Field, and La Belle were frequently cited and appeared among the most prolific authors. In terms of countries, the United States, the United Kingdom, and Canada were dominant in both publication volume and international collaboration. Keyword co-occurrence analysis revealed prominent conceptual clusters around themes such as digitalization, active citizenship, educational policies, and social equity. The most highly cited articles emphasized the role of LLL in promoting financial access, social justice, and inclusive learning, indicating the field's responsiveness to global social transformations.

In conclusion, the LLL literature is not only educational in nature but also deeply interdisciplinary, socially embedded, and politically relevant. Future studies should focus more on the LLL practices of developing countries, incorporate non-English literature, and complement bibliometric methods with qualitative research approaches. This study provides a comprehensive overview of the academic production in the LLL domain in terms of conceptual structure, geographic distribution, and scholarly impact, offering valuable insights for researchers and education policymakers.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 26.05.2025 Accepted/Kabul: 30.07.2025 Published/Yayınlama: 23.10.2025

Lider Olarak Okul Müdürüne Duyulan Güven Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gamze TUTI¹, Yasemin DEMİRBAŞ²

Öz

Lider olarak okul müdürüne duyulan güven, öğretmenlerin örgütsel bağlılık, iş doyumu, mesleki motivasyon ve okul kültürüne katılım gibi birçok kritik değişken üzerinde belirleyici bir rol oynamakta; bu yönüyle çağdaş eğitim liderliği literatüründe stratejik bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin lider olarak okul müdürüne duyduğu güvenin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığını incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel tarama yöntemi ile yürütülen çalışmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan 285 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerle analiz edilmiş; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, eğitim kademesi ve mesleki tecrübeye göre anlamlı farklılıklar Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Bulgular, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla müdürlerine daha yüksek düzeyde güven duyduğunu, genç öğretmenlerin daha fazla güven geliştirdiğini, özellikle 41-50 yaş grubunda ise güven düzeyinin belirgin biçimde azaldığını göstermektedir. Eğitim düzeyi açısından, doktora yapmış öğretmenlerin müdürlerine daha fazla güven duyduğu; görev yapılan eğitim kademesi bağlamında ise okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek güvene sahip grup olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin, daha kıdemli öğretmenlere göre okul müdürlerine daha yüksek düzeyde güven duyduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen-okul müdürü etkileşiminde güven olgusunun demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiğini ve okul liderliğinde geliştirilecek stratejik yaklaşımların bu farklılıkları dikkate alarak yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

¹Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Trabzon, gamzetuti@trabzon.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-8831-6613>

²Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Elazığ, yasemindem6161@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0006-7683-0950>

An Investigation into Trust in the School Principal as a Leader According to Various Variables

Abstract

Trust in the school principal as a leader plays a key role in shaping critical variables such as teachers' organizational commitment, job satisfaction, professional motivation, and engagement with school culture. Accordingly, it is considered a strategic concept in contemporary educational leadership literature. This study aims to examine how teachers' trust in the school principal as a leader varies according to various variables. The research was conducted using a descriptive survey design, and the sample consisted of 285 teachers working in Elazığ during the 2024–2025 academic year. Descriptive statistics, including arithmetic mean and standard deviation, were calculated. Group differences by gender, age, education level, school level, and professional experience were tested using Independent Samples t-test and One-Way ANOVA. The findings revealed that female teachers reported significantly higher levels of trust in their principals compared to male teachers. Younger teachers exhibited greater trust, while a notable decline was observed among those aged 41–50. In terms of educational attainment, teachers with doctoral degrees demonstrated the highest level of trust, followed by those with bachelor's and master's degrees. Regarding school level, preschool teachers were found to have the highest trust in their principals. Moreover, teachers with fewer years of professional experience reported higher levels of trust than their more experienced colleagues. These findings suggest that trust in school leadership significantly varies depending on personal and professional characteristics and underscore the importance of developing leadership strategies that are responsive to these differences in order to foster trust-based relationships within schools.

Keywords: Leader trust, School principal trust, School principal.

1. GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde liderliğin niteliği, sadece yönetsel işleyişte değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, öğrencilerin akademik başarılarının ve okulun genel ikliminin şekillenmesinde de merkezi bir rol oynamaktadır. Okul müdürlerinin benimsediği liderlik tarzları, öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarından psikolojik iyi oluş düzeylerine, iş doyumlarından örgütsel güven algılarına kadar çok boyutlu sonuçlar doğurabilmektedir. Literatürde, bu ilişkilerin öğretmen motivasyonu (Ugar, 2019), örgütsel bağlılık (Ertürk, 2019), psikolojik sermaye (Bilgiç, 2020) ve mesleki tükenmişlik (Özcan, 2019) gibi değişkenlerle anlamlı biçimde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin güven algıları üzerindeki etkisi son yıllarda daha derinlemesine incelenmekte ve eğitim ortamlarında güven temelli

liderlik anlayışının önemi giderek artmaktadır. Özellikle öğretmenlerin lidere duyduğu güven, sadece müdürün kişisel karizması ya da yönetsel yetkinliğiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğretmenlerin yaşantıları, deneyimleri ve demografik nitelikleri ile de şekillenmektedir. Bu durum, liderliğe duyulan güvenin dinamik, çok katmanlı ve bağlama duyarlı bir olgu olduğunu ortaya koymakta ve bu değişkenin nasıl inşa edildiğinin kapsamlı biçimde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede, eğitim liderliği bağlamında öğretmenlerin okul müdürlerine duyduğu güvenin, örgütsel süreçlerdeki yansımaları da giderek daha fazla dikkat çekmektedir.

Liderlik alanında çeşitli değişkenlerle ilişkili çok sayıda çalışma yapılmış olsa da, güvenin liderlik özelinde ele alındığı araştırmalar görece daha sınırlıdır (Cemaloğlu & Kılınç, 2012; Korkmaz, 2017). Oysa güven, liderliğin temel dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Bennis, 1995). Bu bağlamda, Tuti ve Ada (2019), güvenilir liderlerin söylemleriyle eylemlerinin tutarlılığı sayesinde çalışanların güvenini kazandığını belirtmektedir. Eğitim örgütlerinde lidere duyulan güven ise öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik güven algılarını temsil eder. Nitekim Kovač ve Jesenko (2010), güven temelli bir yönetsel yaklaşımın örgütsel etkililik üzerinde belirleyici etkisi olduğunu ortaya koyarak bu önemin altını çizmektedir. Aynı doğrultuda, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde doğrusal bir ilişki bulunduğu (Sağır, 2018) ve yöneticilerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin %49'unu yordadığı (Sağır, 2018) belirlenmiştir. Bu bulgular, lider iletişiminin güven üzerindeki kritik rolünü desteklemektedir. Güvenin liderlik bağlamındaki önemine dair güncel bulguların yanı sıra, bu kavramın tarihsel arka planı da örgütsel analizlerde anlamlı bir perspektif sunmaktadır.

Güven, 1950'li yıllarda Soğuk Savaş döneminin etkisiyle sosyal bilimcilerin dikkatini çeken bir konu haline gelmiş, 1960'larda otoriteye karşı artan kuşkuculukla birlikte daha kişisel bir nitelik kazanmış, 1980'lerde ise değişen aile yapıları ve bireyler arası ilişkilerin etkisiyle psikososyal bir boyut olarak ön plana çıkmıştır. 1990'larda küreselleşme ve dijitalleşme gibi toplumsal dönüşümler, güven kavramını ekonomi, örgüt ve toplum bilimleri açısından yeniden gündeme taşımıştır (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Bu dönüşümlerle birlikte güven, bağlama göre farklı anlamlar kazanabilen, çok boyutlu ve dinamik bir kavram haline gelmiştir. Tanım farklılıklarına rağmen, birçok araştırmacı güveni, bireyin bir diğer bireye karşı duyduğu olumlu beklentiyle birlikte gelen savunmasızlık hali olarak tanımlamaktadır (Dirks & Ferrin, 2002; Rempel vd., 1985). Hoy ve Tschannen-Moran (1999), güveni risk alma isteği, iyilikseverlik, itimat, yetkinlik, dürüstlük ve açıklık olmak üzere altı temel boyutta ele alarak bireyler arası güven davranışlarını açıklamaya yönelik bütüncül bir çerçeve sunmuştur.

Bireyler arası güvenin yanı sıra, örgütsel yapılarda güvenin ne şekilde biçimlendiği de önemlidir. Örgütsel güven, çalışanların kurumun bütününe, liderin sözünü tutma ve adil davranma konusundaki güvenilirliğine ilişkin inançlarını kapsar (Demircan & Ceylan, 2003; Fox vd., 2015).

Literatürde örgütsel güvenin yapısına yönelik pek çok çalışma yer almakta olup (Tschannen-Moran & Hoy, 1999), özellikle okul müdürlerine duyulan güvenin iş doyumu ve örgütsel bağlılık gibi çıktılarla pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir (Koç & Yazıcıoğlu, 2011; Pillai, Schriesheim & Williams, 1999). Örgütsel güvenin ölçülmesine yönelik ilk çalışmalar Hoy ve Kupersmith (1985) tarafından başlatılmıştır; Hoy ile Tschannen-Moran (1999) ise bu çalışmaları, yöneticilere, meslektaşlara ve veli-öğrencilere duyulan güven olmak üzere üç alt boyut içeren bir modelle zenginleştirmiştir. Bu model, eğitim kurumlarındaki karmaşık güven ilişkilerini daha ayrıntılı şekilde inceleme olanağı sunarak alana önemli katkı sağlamaktadır. Özellikle yöneticilere duyulan güven okul müdürleri kapsamında, bireylerin yöneticilerin adaletli, tutarlı, yetkin ve etik davranışlar sergileyeceğine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Özdaşlı & Yücel, 2010). Bu durum, güvenin yapısal bileşenlerini ve ölçüm modellerini anlamının, liderlik-güven ilişkisini analiz ederken kuramsal bir zemin sağladığını göstermektedir.

Nitekim, çeşitli çalışmalar liderlik davranışlarının güven duygusunun inşasında belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu davranışlar, çalışanların liderlerine karşı olumlu bir güven geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Whitener vd. (1998), çalışanların liderlerine güven geliştirmelerinde etkili olan başlıca beş liderlik davranışını; açık iletişim kurma, saygılı davranış sergileme, ilgili olma, tutarlılık gösterme ve yetki paylaşımı olarak sıralamıştır. Benzer biçimde Butler ve Cantrell (1984), güvenin lider-çalışan ilişkilerinde dürüstlük, yeterlilik, tutarlılık, sadakat ve açıklık boyutlarında şekillendiğini belirtmiştir. Liderin kişisel özellikleri ve güvene olan yatkınlığı, çalışanlar tarafından gözlemlenebilir; bu gözlemler ise örgüt genelinde güven ikliminin oluşmasında belirleyici olmaktadır (Whitener vd., 1998).

Lider ile çalışan arasında kurulan güven ilişkisi, zamanla örgüt geneline yayılarak kurumsal bağlılık, işe tutkunluk ve performans gibi çıktılara olumlu yönde etki edebilmektedir. Tuti ve Özdemir (2021), liderin yardımseverliği, yeterliliği ve saygınlığı gibi kişilik temelli özelliklerinin çalışan güveni üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Aynı çalışmada, örgüt liderine duyulan güvenin çalışanların tutum ve davranışlarında anlamlı değişimler yarattığı ve örgüte güvenin çalışan bağlılığında önemli bir unsur olduğu ifade edilmiştir. Eğitim yöneticileri açısından değerlendirildiğinde liderlik, yalnızca yönetimsel bir görev değil; aynı zamanda öğretmenlerin tutum ve davranışlarını şekillendiren güçlü bir etkidir (Burke vd., 2007; Cemaloğlu, 2007). Günümüzde, ekipleri hedefler doğrultusunda motive eden ve onları ortak bir vizyon etrafında birleştirebilen lider okul müdürlerine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Nitekim Greenfield (1991), lider okul yöneticisini öğretmenlerin gelişimini destekleyen, pozitif bir bakış açısına sahip ve okulun hedeflerine ulaşma sürecinde rehberlik sunan bir aktör olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, okul müdürlerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu saptanmıştır (Saraç, 2019).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, liderlik ve güven ilişkisine eğitim yönetimi perspektifinden yaklaşmakta ve bu iki değişkenin birlikte incelendiği çalışmalara yönelmektedir (Bozkurt vd., 2018; Cansoy & Parlar, 2018; Dede, 2019; Ertürk, 2019; Özer & Karadaş, 2021; Khan, 2023; Kılınç vd., 2022; Korkmaz, 2017; Özer vd., 2016). Bu çalışmaların çoğunda, yöneticiye duyulan güvenin örgütsel vatandaşlık, psikolojik güçlenme, sadakat, iş tatmini, bağlılık ve performans gibi çıktı değişkenleriyle pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir (Demirtaş & Demirbilek, 2019; Hoy & Tarter, 2004; Mirza & Redzuan, 2012; Özdemir vd., 2024; Paşa, 2015). Bununla birlikte, mevcut literatürde örgütsel güven üzerine çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, özellikle yöneticilere ya da liderlere duyulan güven boyutuna odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Demirtaş & Demirbilek, 2019; Ertürk, 2019; Kavgacı, 2024; Koç & Yazıcıoğlu, 2011; Özdaşlı & Yücel, 2010; Paşa, 2015; Yılmaz, 2019). Öte yandan, bazı çalışmalar güvenin bireysel değişkenlere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Baş ve Şentürk'ün (2011) çalışmasında örgütsel güvenin mesleki kıdeme göre farklılaştığı; Koç'un (2019) araştırmasında ise mevcut okuldaki çalışma süresi arttıkça güven düzeyinin azaldığı bulunmuştur.

Bu araştırma, öğretmenlerin okul müdürlerine duyduğu güven düzeylerini belirlemeyi ve bu güvenin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi gibi çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular, eğitim yönetimi literatürüne kuramsal katkı sağlamanın yanı sıra, okul yönetim politikalarının yeniden yapılandırılmasında da yol gösterici nitelikte olacaktır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerine duyduğu güven düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerine duyduğu güven düzeyleri, çeşitli sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, öğretim kademesi, mesleki deneyim) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden biri olan betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, belirli bir evrende ya da örnekleme mevcut durumun, olduğu gibi ve nesnel bir biçimde ortaya konulmasını amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Şen & Yıldırım, 2022). Bu yöntem, bireylerin görüş, tutum ve algılarını belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır; değişkenler arasındaki ilişkileri betimleme konusunda da araştırmacılara olanak sunmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu bağlamda, söz konusu model öğretmenlerin okul müdürlerine duyduğu güven düzeylerini

betimlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi gibi çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında farklı kademelerde görev yapan toplam 285 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, örnekleme dâhil edilecek bireylerin seçilme olasılığının eşit olmasını sağlayarak, örneklemin temsil gücünü ve elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmaktadır (Şen & Yıldırım, 2022). Katılımcıların demografik özellikleri arasında cinsiyet, yaş grubu, öğrenim durumu, öğretim kademesi, mesleki kıdem ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi gibi değişkenler yer almaktadır. Bu bilgiler, demografik değişkenlerin etkisinin analiz edilebilmesi amacıyla ayrıntılı şekilde sınıflandırılmış ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	101	35,4%
	Kadın	184	64,6%
Yaş	22-30	7	2,5%
	31-40	69	24,2%
	41-50	141	49,5%
	51 ve üzeri	68	23,9%
Eğitim Durumu	Lisans	160	56,1%
	Lisansüstü	125	43,9%
Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	32	11,2%
	İlkokul	116	40,7%
	Ortaokul	88	30,9%
	Lise	49	17,2%
	Toplam	285	100,0%
Mesleki Tecrübe	0-10 yıl	44	15,4%
	11-20 yıl	139	48,8%
	21-30 yıl	100	35,1%
	31 yıl ve üzeri	2	0,7%
Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	2-4 yıl	178	62,5%
	5-8 yıl	107	37,5%
Toplam		285	100,0%

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemdaki öğretmenlerin çoğunluğunu kadınlar (%64,6), 41–50 yaş grubu (%49,5) ve lisans mezunları (%56,1) oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük kısmı ilkokul (%40,7)

ve ortaokul (%30,9) düzeyinde görev yapmaktadır. En yoğun mesleki deneyim grubu 11–20 yıl (%48,8), en düşük ise 31 yıl ve üzeridir (%0,7). Katılımcıların %62,5'i okul müdürüyle 2–4 yıl arasında çalıştığını belirtmiştir. Okul müdürü ile çalışma süresi" değişkenine ilişkin veri toplama formunda, 1 yıl ve altı seçeneğine yer verilmemiştir. Bunun temel nedeni, güvenin ölçülmesinde zaman içinde oluşan etkileşim ve gözlem sürecinin belirleyici olmasıdır. Literatürde güvenin, kısa süreli ilişkilerde henüz yeterince şekillenmeyebileceği vurgulanmakta (Bryk & Schneider, 2002); bu nedenle 2 yıl ve üzeri çalışma süreleri, güven değerlendirmesi için daha anlamlı kabul edilmektedir. Bu gerekçeyle 1 yıl ve altı süreye sahip öğretmenler örnekleme dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde çevrim içi form aracılığıyla toplanmıştır. Etik kurul onayı, [Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu ve 16/04/2025 tarih ve 2500019010 sayılı] alınmış; araştırma süreci etik ilkelere uygun biçimde yürütülmüştür. Katılımcılar, araştırmanın amacı ve gizlilik esasları hakkında bilgilendirilmiş; gönüllü katılım onamını verdikten sonra veri toplama aracına yönlendirilmiştir. İlk bölümünde Kişisel Bilgi Formu bulunmaktadır. Bu form, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, öğretmenlik deneyimi ve okul müdürüyle çalışma süresi gibi sosyo-demografik bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bilgiler, değişkenler arasındaki olası farklılıkların analiz edilmesine temel oluşturmuştur.

Lidere Güven Ölçeği (LGÖ): Katılımcıların lider olarak okul müdürlerine duyduğu güveni ölçmek amacıyla Tuti ve Özdemir (2021) tarafından geliştirilen Lidere Güven Ölçeği (LGÖ) kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde yapılandırılan (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) ölçek, tek boyutlu bir yapıya sahip olup toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, okul liderlerinin adalet, şeffaflık, dürüstlük, açıklık, tarafsızlık, katılımcılık ve saygı gibi temel değerlere ilişkin algılanan davranışlarını kapsamaktadır. Ölçeğe örnek bir madde şu şekildedir: “*Farklı görüşlere saygı gösterir.*” Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçek, varyansın %73’ünü açıklamış ve tek faktörlü modele ilişkin DFA bulguları sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 2.12$, RMSEA = .072, GFI = .90, AGFI = .85 (kabul edilebilir uyum); NFI = .97, CFI = .99, IFI = .99 (mükemmel uyum) (Schermelleh-Engel vd., 2003). Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda, LGÖ’nün bu çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi, IBM SPSS Statistics 29 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, veri seti üzerinde eksik ya da aykırı veri kontrolü yapılmış; tamamı gönüllülük esasına göre toplanan yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılardan açık rıza alınmış; gizlilik ve anonimlik ilkelerine uygun biçimde veri toplama süreci tamamlanmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce, Lidere Güven Ölçeği'ne (Tuti & Özdemir, 2021) ilişkin yapı geçerliği ve iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Normal dağılım varsayımı çerçevesinde çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş; her iki değer ± 1 aralığında bulunması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2007). Buna ek olarak, ölçme aracının güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .70'in üzerindeki değerler yeterli güvenilirlik göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2019). Bu çalışma kapsamında, ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .98 olarak bulunmuş ve oldukça yüksek bir iç tutarlılık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Betimsel istatistikler kapsamında, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılarak ölçek puanlarının genel dağılımı değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuş; bu veriler analiz sürecine girdi olarak dâhil edilmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güven düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması hâlinde, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır (Field, 2013). Tüm istatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiş ve sonuçlar %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

Buna ek olarak, Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin normal dağılım durumu çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Ölçeğin çarpıklık değeri -0.359 olup ± 1 aralığında yer almakta ve verilerin genel olarak simetrik dağıldığını göstermektedir. Basıklık değeri ise 1.811 olarak hesaplanmıştır; bu durum, verilerin leptokurtik (tepe noktası sivri) bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ancak basıklık değerinin ± 2 sınırları içerisinde yer alması nedeniyle, normal dağılım varsayımının karşılandığı kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu bulgular doğrultusunda, Lidere Güven Ölçeği puanlarına yönelik parametrik testlerin uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin çeşitli analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Ölçeğe ilişkin tanımlayıcı istatistikler sunularak, genel güven düzeyine dair veriler özetlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin lider okul müdürüne duyduğu güven düzeyleri; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, eğitim kademesi, mesleki tecrübe ve okul müdürü ile çalışma süresi gibi sosyo-

demografik değişkenler açısından değerlendirilmiş ve bu değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu analizler, araştırmanın temel bulgularını oluşturmaktadır.

Lidere Güven Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri

Lidere Güven Ölçeği'ne ait tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Lidere Güven Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişken/Madde	Ort.	Ss.	Min.	Maks.
Davranışları ile etik ilkelere bağlıdır.	3,47	0,77	1,00	5,00
Davranışlarıyla tutarlıdır.	3,72	0,75	1,00	5,00
Farklı görüşlere saygı gösterir.	3,65	0,82	1,00	5,00
Herkese karşı adaletli davranır.	3,62	0,76	1,00	5,00
Yalan söylemez.	3,70	0,77	1,00	5,00
Açık sözlüdür.	3,66	0,74	1,00	5,00
Bireysel gelişimimizi önemser.	3,69	0,82	1,00	5,00
Kişisel bilgilerimi iznim olmadan üçüncü kişilerle paylaşmaz.	3,70	0,79	1,00	5,00
Okulda güvene dayalı bir iklim oluşturur.	3,66	0,78	1,00	5,00
Çalışanlarının emeğine saygılıdır.	3,71	0,74	1,00	5,00
Kurumda adil görev dağılımı yapar.	3,68	0,74	1,00	5,00
Davranışlarıyla samimidir.	3,68	0,76	1,00	5,00
Ulaşılabiliridir.	3,78	0,77	1,00	5,00
Çalışanların tercihlerine saygılıdır.	3,67	0,78	1,00	5,00
Kişisel çıkarları için çalışanlarını asla suistimal etmez.	3,71	0,78	1,00	5,00
Verdiği sözleri tutar.	3,75	0,70	1,00	5,00
Sorun ve problem durumunda çalışanlarına rehberlik eder.	3,69	0,75	1,00	5,00
Çalışanlarına güvenir.	3,75	0,75	1,00	5,00
Söylemi ile beden ili uygunluk gösterir.	3,70	0,75	1,00	5,00
Çalışmalarıyla aldığı maaşı hak eder.	3,67	0,75	1,00	5,00
Lidere Güven Ölçeği	3,68	0,61	1,00	5,00

Lidere Güven Ölçeği'ne ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur. Ölçeğin genel ortalaması 3,68, standart sapması 0,61 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin her biri için ortalamalar 3,47 ile 3,78 arasında değişmekte, bu da katılımcıların lider okul müdürlerine yönelik güven düzeylerinin genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Maddeler arasında en yüksek ortalama sahip olan ifadeler, "Ulaşılabiliridir" (Ort. = 3,78, Ss. = 0,77) ve "Verdiği sözleri tutar" (Ort. = 3,75, Ss. = 0,70)

ifadeleridir. En düşük ortalama ise “Davranışları ile etik ilkelere bağlıdır” (Ort. = 3,47, Ss. = 0,77) maddesine aittir. Tüm maddelerde minimum değer 1,00, maksimum değer ise 5,00 olarak belirlenmiştir, bu da katılımcılar arasında görüş farklılıklarının bulunduğunu ifade etmektedir.

Lidere Güven Düzeyinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Katılımcıların lider okul müdürlerine güven düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlgili cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Lidere Güven Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişken	Kategori	Ort.	Ss.	t/F	p
Cinsiyet	Erkek	3,55	0,62	-2,736	,007*
	Kadın	3,75	0,60		

Analiz sonuçlarına göre, kadın katılımcıların lider okul müdürlerine duyduğu güven düzeyleri (Ortalama = 3,75, Standart Sapma = 0,60), erkek katılımcılardan (Ortalama = 3,55, Standart Sapma = 0,62) anlamlı derecede yüksektir ($p = 0,007$). Bu bulgu, kadınların lider okul müdürlerine olan güveninin erkeklere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Kadın katılımcıların güven düzeyindeki daha düşük standart sapma, bu güven düzeylerinin erkeklerden daha tutarlı olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca, p değeri ($p = 0,007$), bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve tesadüfi olmadığını ortaya koymaktadır. İlgili yaş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Lidere Güven Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişken	Kategori	Ort.	Ss.	t/F	p
Yaş	22-30	4,34	0,58	6,176	,000*
	31-40	3,78	0,79		
	41-50	3,55	0,56		
	51 ve üzeri	3,77	0,42		

Analiz sonuçlarına göre, yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p = 0,000$), bu da yaştan lider okul müdürlerine duyulan güven üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. 22-30 yaş grubunda lider okul müdürlerine duyulan güven düzeyi en yüksek olarak ölçülmüş (Ortalama = 4,34, Standart Sapma = 0,58), bu yaş grubunun lider okul müdürlerine daha fazla güven duyduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, 41-50 yaş grubunda lider okul müdürlerine duyulan güven düzeyi en düşük (Ortalama = 3,55, Standart Sapma = 0,56) bulunmuştur. Post-Hoc Tukey analizi sonucunda ise, 22-30 yaş grubundaki katılımcıların lider okul müdürlerine güven düzeylerinin, 31-40 yaş

grubundaki katılımcılara göre de yüksek olduğu, ancak en belirgin farkın 41-50 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir. Yani, 22–30 yaş grubu, 31–40 yaş grubuna göre de daha fazla güven duymaktadır ve her iki yaş grubu da 41–50 yaş grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. İlgili eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Lidere Güven Düzeyinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişken	Kategori	Ort.	Ss.	t/F	p
Eğitim Durumu	Lisans	3,78	0,65	6,024	,003*
	Yüksek Lisans	3,54	0,53		
	Doktora	3,97	0,22		

Analiz sonuçlarına göre, eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p = 0,003$), bu da eğitim seviyesinin lider okul müdürlerine duyulan güven üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Doktora düzeyindeki katılımcıların lider okul müdürlerine duyduğu güven düzeyi en yüksek (Ortalama = 3,97, Standart Sapma = 0,22) olarak ölçülmüştür. Bu, doktora yapan bireylerin lider olarak okul müdürlerine daha fazla güven duyduğunu ve liderlik algılarının, eğitim seviyesiyle doğrudan ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Post-Hoc Tukey analizi sonucunda ise, lisans mezunu olan katılımcıların lider okul müdürlerine duyduğu güven düzeylerinin, yüksek lisans mezunu olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, lisans mezunu katılımcıların liderlerine daha fazla güven duyduklarını göstermekle birlikte bu fark yüksek lisans düzeyindeki katılımcılarla kıyaslandığında daha belirgin hale gelmektedir. İlgili eğitim kademesi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Lidere Güven Düzeyinin Eğitim Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişken	Kategori	Ort.	Ss.	t/F	p
Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	4,22	1,00	13,392	,001*
	İlkokul	3,72	0,52		
	Ortaokul	3,50	0,41		
	Lise	3,54	0,58		

Analiz sonuçlarına göre, eğitim kademelerine göre lider okul müdürlerine duyulan güven düzeylerinde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p = 0,001$). Bu bulgu, farklı eğitim kademelerinde yer alan bireylerin lider okul müdürlerine duyduğu güven düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu ve eğitim kademesinin bu güveni etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitim kademesindeki katılımcıların lider okul müdürlerine güven düzeyi en yüksek olarak ölçülmüş olup (Ortalama = 4,22, Standart Sapma = 1,00), bu durum okul öncesi eğitim kademesindeki bireylerin lider okul müdürlerine olan güveninin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Post-Hoc Tukey analizi

sonucunda ise, okul öncesi eğitim kademesindeki katılımcıların lider olarak okul müdürlerine duyduğu güven düzeylerinin, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, okul öncesi dönemdeki bireylerin lider okul müdürlerine daha fazla güven duyduğunu ve bu güvenin, ilerleyen eğitim kademelerinde azaldığını göstermektedir. Ayrıca, ilkokul mezunu olanların, ortaokul mezunlarına göre de lider okul müdürlerine daha fazla güven duydukları belirlenmiştir. İlgili mesleki tecrübe değişkenine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Lidere Güven Düzeyinin Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişken	Kategori	Ort.	Ss.	t/F	p
Mesleki Tecrübe	0-10 yıl	4,01	0,81	6,361	,001*
	11-20 yıl	3,57	0,56		
	21-30 yıl	3,69	0,53		
	31 yıl ve üzeri	3,34	1,08		

Mesleki tecrübe grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0,001$). Bu durum, mesleki deneyimin lider olarak okul müdürlerine duyulan güven üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. 0–10 yıl mesleki tecrübeye sahip olan katılımcılar lider okul müdürlerine en yüksek güveni göstermiş olup (Ortalama = 4,01, Standart Sapma = 0,81), bu grup lider okul müdürlerine duyulan güvenin en yüksek olduğu grup olmuştur. Öte yandan 31 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip olanların lider okul müdürlerine duyduğu güven en düşük düzeyde ölçülmüş olup (Ortalama = 3,34, Standart Sapma = 1,08), bu durum deneyim arttıkça lider okul müdürlerine duyulan güvenin azaldığını göstermektedir. Post-Hoc Tukey analizi sonucunda, 0-10 yıl mesleki tecrübeye sahip olanların lider okul müdürlerine duyduğu güven düzeylerinin, 11-20 yıl ve 21-30 yıl tecrübeye sahip olanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güven düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığını belirlemeyi amaçlamış; elde edilen bulgular mevcut literatürle karşılaştırılarak bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, lidere güven kavramının bireysel ve örgütsel özellikler bağlamında farklı biçimlerde şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, her bir değişken temelinde elde edilen bulgular önceki araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış, benzerlikler ve farklılıklar yorumlanarak konunun teorik ve pratik boyutlarına ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Tartışma sürecinde, bulguların hem yerel hem de uluslararası araştırmalarla örtüşen ya da çelişen yönleri ortaya konulmuş; lidere güven olgusunun daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacak öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın betimsel bulgularına göre, öğretmenlerin okul müdürlerine duyduğu güven düzeyi genel olarak olumlu düzeyde seyretmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddeler “Ulaşılabilir” ve “Verdiği sözleri tutar” olurken, “Davranışları ile etik ilkelere bağlıdır” ifadesi en düşük ortalamayı göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin müdürlerini genel olarak güvenilir bulmakla birlikte, etik ilkelere tam bağlılık konusunda bazı tereddütler taşıyabileceklerini göstermektedir. Benzer şekilde, Tuti ve Özdemir’in (2021) çalışmasında öğretmenlerin müdürlerine orta-yüksek düzeyde güven duyduğu bildirilmiştir. Literatürde güvenin, liderin tutarlılığı, sözünü tutması ve ulaşılabilir olması gibi davranışlarla desteklendiği ifade edilmekte; özellikle açık iletişim ve adalet algısının güven oluşumunda kritik rol oynadığı vurgulanmaktadır (Hoy & Tschannen-Moran, 2003; Whitener, vd., 1998). Nitekim Paşa (2015) çalışmasında da güvenin, liderin etik tutumları ve iletişim becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Tschannen-Moran ve Gareis (2015) de benzer şekilde okul müdürünün erişilebilirliğinin, açık iletişiminin ve etik davranışlarının öğretmen güvenini artıran temel faktörler olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çalışmamızın bulguları güvenin liderlik davranışlarının doğrudan bir çıktısı olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Araştırma bulguları, kadın öğretmenlerin okul müdürlerine duyduğu güven düzeyinin erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, güven algısında cinsiyetin belirleyici bir değişken olabileceğini göstermektedir. Kadın öğretmenlerin liderlik süreçlerine ilişkin daha yüksek güven düzeyi, empati, açıklık ve destekleyicilik gibi ilişki temelli liderlik davranışlarına duyarlılıklarıyla ilişkili olabilir. Bu bulgu, Artuksi (2009) ve Yücel ve Kalaycı (2009) gibi çalışmalarla örtüşmektedir. Ancak bazı araştırmalarda (Altunay, 2017; Tuti & Ada, 2019) cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı da belirtilmiştir. Bu çelişkili sonuçlar, örneklem yapısı, bağlamsal faktörler ve liderlik tarzlarındaki farklılıklardan kaynaklanabilir. Leithwood ve Jantzi (2006) çalışmalarında, kadın öğretmenlerin okul liderlerine daha yüksek düzeyde güven ve bağlılık duyduğunu belirtmiş; bu durumun ilişki temelli liderlik anlayışıyla uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin özellikle kadın öğretmenlerin güven beklentilerine duyarlı, adalet temelli ve iletişimi önceleyen liderlik yaklaşımları benimsemeleri, örgütsel güvenin tesisi açısından kritik görülmektedir.

Yaş değişkeni bağlamında elde edilen bulgular, 22–30 yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerine duyduğu güven düzeyinin diğer yaş gruplarına kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Özellikle 41–50 yaş grubunda güven düzeyinin belirgin biçimde düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, kariyerinin erken evresindeki öğretmenlerin müdürlerine karşı daha iyimser ve beklenti odaklı bir yaklaşım sergilemeleriyle açıklanabilir. Genç öğretmenlerin, liderlik davranışlarına yönelik daha esnek ve umut dolu bir bakış açısına sahip olmaları, müdürlerine olan güven

düzeylerini artırıcı bir etki yaratabilir. Buna karşılık, mesleki deneyimi daha yüksek gruplarda yer alan öğretmenlerin geçmiş yaşantılarından edindikleri deneyimlerin, güven düzeylerini sınırlayıcı etkide bulunabileceği söylenebilir. Bu bulgu, Ayduğ (2014), Altunel (2015) ve Bökeoğlu & Yılmaz (2008) gibi araştırmalarla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda yaş arttıkça lider okul müdürlerine duyulan güven düzeyinde düşüş olabileceği yönünde bulgulara rastlanmıştır. Ancak Turhan (2007) gibi bazı araştırmalarda yaş değişkeninin anlamlı bir etki oluşturmadığı ifade edilmiştir. Bryk ve Schneider (2002), okulda güven ortamının inşasında genç öğretmenlerin, okul müdürlerinin adil ve destekleyici tutumlarına daha açık olduğunu ve bu grubun güven oluşturmada daha duyarlı olduğunu ifade etmektedir. Bu çeşitlilik, örgüt kültürü, yönetim tarzı ve öğretmenlerin yaşadığı mesleki deneyimlerin niteliğiyle ilişkili olabilir. Sonuç olarak, genç öğretmenlerin güven düzeylerinin yüksek olması, okul müdürleri açısından bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Bununla birlikte, daha ileri yaş gruplarındaki öğretmenlerle sürdürülebilir güven ilişkileri inşa edebilmek için liderlerin geçmiş deneyimleri dikkate alan, saygı temelli ve katılımcı bir yönetim anlayışı benimsemeleri önem arz etmektedir.

Eğitim durumu değişkeni bağlamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile okul müdürlerine duydukları güven arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırma verilerine göre, doktora derecesine sahip öğretmenler en yüksek güven düzeyini bildirmiş, onları sırasıyla lisans ve yüksek lisans mezunları takip etmiştir. Bu bulgu, daha ileri düzeyde akademik eğitime sahip bireylerin, liderlik niteliklerini daha yüksek bir bilinçle değerlendirme eğiliminde olduklarını ve bu bağlamda okul müdürlerine daha fazla güven duyduklarını düşündürülebilir. Öte yandan, yüksek lisans mezunlarının görece daha düşük güven düzeyi, bu grubun liderlik süreçlerine yönelik daha eleştirel ve seçici bir tutum geliştirmiş olabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuç, Ayduğ (2014) ve Saraç (2019) gibi çalışmaların bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Ayduğ'un çalışmasında lisans mezunlarının lider okul müdürlerine güven düzeyi daha yüksek bulunurken, Saraç ise yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin daha yüksek güven düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Forsyth, vd. (2011), yüksek akademik yeterliğe sahip öğretmenlerin yönetsel uygulamaları daha eleştirel analiz etme eğiliminde olduklarını ve liderlerin bilişsel yetkinliğine daha çok önem verdiklerini belirtmiştir. Bu tür farklılıklar, örneklem gruplarının özellikleri, kurumsal kültürler ve liderlik algılarındaki çeşitlilikle açıklanabilir. Eğitim düzeyine göre güven algılarındaki değişkenlik, öğretmenlerin liderlikten beklentilerinin farklılaşmasına ve yönetsel uygulamalara karşı duyarlılıklarının artmasına bağlı olabilir. Sonuç olarak, eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin liderlik performansına ilişkin beklenti düzeyleri de artmakta ve bu durum, güven düzeylerine yansımaktadır. Bu nedenle, okul müdürlerinin yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerle etkili iletişim kurabilmeleri, beklentileri karşılayacak şeffaf ve kapsayıcı liderlik uygulamalarına yönelmeleri önerilmektedir.

Eğitim kademesi değişkeni bağlamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre okul müdürlerine duydukları güven düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Verilere göre, okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin lider okul müdürlerine duyduğu güven düzeyi diğer kademelere kıyasla daha yüksektir. Bu bulgu, özellikle erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlerin müdürlerle daha yakın, destekleyici ve iş birliğine dayalı bir ilişki kurduğunu ve bu etkileşimin güven algısını olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir. Literatürde benzer bulgulara rastlanmakla birlikte, sonuçların farklı bağlamlarda çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Saraç (2019) ilköğretim ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin güven düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtirken; bazı çalışmalarda okul kademesinin lider okul müdürlerine güven üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ileri sürülmüştür (Kahveci, 2015). Bu tür farklılıklar, okul türlerinin örgütsel yapıları, liderlik tarzları, öğretmen-öğrenci oranı ya da yönetsel beklentiler gibi faktörlere bağlanabilir. Adams ve Jean-Marie (2011), okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla yönetici desteği beklediğini ve daha yakın lider-öğretmen ilişkilerinin güveni artırdığını vurgulamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin yüksek güven düzeyleri, bu kademede görev yapan okul müdürlerin genellikle daha yatay örgütlenmiş, empatik ve ilişki odaklı liderlik uygulamaları benimsemiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca erken çocukluk eğitiminin doğası gereği, öğretmenlerin yönetsel destek beklentilerinin daha yüksek olması ve bu desteğin karşılanması güven algısını pekiştirmesi muhtemeldir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin görev yaptıkları kademeye özgü liderlik stratejileri geliştirmeleri; özellikle ortaokul ve lise düzeyinde güven algısını güçlendirmek adına daha katılımcı, şeffaf ve destekleyici bir yönetim anlayışı benimsemeleri önerilmektedir.

Mesleki tecrübe değişkeni bağlamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güven düzeylerinin meslekte geçirdikleri yıl sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, 0–10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lider okul müdürlerine duyduğu güven düzeyi diğer kıdem gruplarına göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Buna karşın, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin güven düzeyi en düşük ortalamayla dikkat çekmektedir. Bu sonuç, mesleki kıdemin artmasıyla birlikte güven algısında bir düşüş eğilimi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde okul müdürlerinden daha fazla rehberlik ve destek bekledikleri ve bu beklentilerin karşılanması durumunda okul müdürlerine duyulan güvenin daha güçlü biçimde inşa edildiğini düşündürmektedir. Aynı zamanda bu dönem, öğretmenlerin müdürlerle ilişki kurmaya daha açık oldukları, sistemin beklentilerine daha hızlı uyum sağlama eğiliminde bulundukları bir evre olabilir. Buna karşın, kıdemi yüksek öğretmenlerin önceki yönetim deneyimleri, yaşadıkları olumsuz etkileşimler ya da zamanla gelişen kurumsal eleştirellikleri, güven düzeylerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Literatürde mesleki kıdeme göre lider okul müdürlerine güven algısının farklılaştığına ilişkin benzer sonuçlar mevcuttur. Özdemir (2013)

ve Baş ve Şentürk (2011) gibi araştırmalar, kıdemli öğretmenlerde lider okul müdürlerine güven düzeyinin düştüğünü; buna karşılık bazı araştırmalar ise (Bökeoğlu & Yılmaz, 2008) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek güven algısına sahip olduğunu belirtmektedir. Bu çelişkili sonuçlar, örgüt kültürü, yönetici değişkenliği, okul iklimi ve liderlik tarzlarındaki çeşitliliğe bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Hoy ve Tarter (2004), örgütlerde uzun süre çalışan bireylerin değişime ve yönetsel yeniliğe karşı daha eleştirel ve mesafeli yaklaşabildiklerini; bu durumun güven dinamiklerinde azalmaya yol açabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin mesleki deneyim düzeyine göre öğretmenlerin güven dinamiklerini iyi analiz etmeleri, özellikle kıdemli öğretmenlerle ilişkilerinde güveni yeniden tesis etmeye yönelik çaba göstermeleri gerekmektedir. Kıdemli öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının teşvik edilmesi, deneyimlerine saygı gösterilmesi ve iletişim kanallarının açık tutulması, güvenin yeniden inşasında önemli adımlar olacaktır.

Bu bulgular, Türkiye'nin merkeziyetçi ve norm odaklı eğitim yapısı içerisinde, öğretmenlerin liderlik beklentilerinin çeşitlendiğini ve okul müdürlerine duyulan güvenin yalnızca bireysel özelliklere değil, aynı zamanda okul türü, kültürü ve yönetim biçimi gibi bağlamsal faktörlere göre değiştiğini göstermektedir. Özellikle kıdemli öğretmenlerde gözlenen düşük güven düzeyinin, geçmiş yönetim deneyimlerinden, yönetici sirkülasyonundan veya liyakat algısından etkilenmiş olabileceği değerlendirilmektedir. Bu durum, güvenin sadece bireysel değil, kurumsal hafıza ve yapısal ilişkilere dayalı olarak şekillendiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın bulguları bağlamında sunulan öneriler, bazı sınırlılıklar dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Araştırma, kesitsel ve nicel bir desenle yürütülmüş olup, değişkenler arası nedensel ilişkileri ortaya koyma amacı taşımamaktadır. Veriler yalnızca öğretmen görüşlerine dayanmakta; okul yöneticileri, diğer paydaşlar veya çoklu veri kaynakları kapsam dışında bırakılmıştır. Ayrıca çalışma, Türkiye'nin belirli bir coğrafi bölgesinde görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuş; bu durum bulguların farklı bağlamlara genellenebilirliğini sınırlamıştır. Tüm bu sınırlılıklar, elde edilen sonuçların belirli bir örneklem ve bağlam içinde değerlendirildiğini göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin okul müdürüne duyduğu güvenin demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda, okul liderliği uygulamalarının farklı öğretmen gruplarının ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu kapsamda, uygulayıcı düzeyde okul müdürlerinin, öğretmenlerin bireysel özelliklerini dikkate alan farklılaştırılmış liderlik yaklaşımları geliştirmeleri önerilmektedir. Özellikle mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerle güven temelli ilişkiler kurabilmek için deneyim odaklı danışma sistemlerinin kurumsallaştırılması yerinde olacaktır. Politika yapıcılara yönelik olarak, mevcut yönetici yetiştirme ve seçme süreçlerinin, güven inşa kapasitesine dayalı ölçütlerle zenginleştirilmesi

gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Eğitim liderliği standartlarının, sadece yönetimsel yeterlilikleri değil, aynı zamanda güven temelli ilişki kurma yeterliliklerini de kapsayacak biçimde yeniden tanımlanması önerilmektedir. Araştırmacılar açısından ise, güven olgusunun farklı sosyo-kültürel bağlamlarda nasıl şekillendiğini anlamaya yönelik karşılaştırmalı ve uzunlamasına çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, yöneticilerin liderlik tarzları, okul kültürü ve öğretmenlerin geçmiş deneyimlerine dayalı olarak güven dinamiklerinin nasıl inşa edildiğini açıklamaya yönelik çok düzeyli modeller önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin güven deneyimlerini daha derinlemesine inceleyebilecek nitel ya da karma yöntem tasarımları, güvenin bağlamsal ve ilişkisel boyutlarını anlamada önemli katkılar sağlayacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Adams, C. M., & Jean-Marie, G. (2011). A diffusion approach to study leadership reform. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 354–377. <https://doi.org/10.1108/09578231111146452>
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37–66.
- Altunel, A. T. (2015). *Örgütsel güven düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişki: Bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Artuksı, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları: Malatya ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 1(1), 29-62.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1995). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York, NY: HarperBusiness.
- Bilgiç, B. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayesi ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., & Çolakoğlu, M. H. (2018). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 704-719.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211–233.
- Bryk, A. S. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burke, C. S., Sims, D. E., Lazzara, E. H., & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly*, 18(6), 606–632. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.09.006>
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Butler Jr, J. K., & Cantrell, R. S. (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological reports*, 55(1), 19-28. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.55.1.19>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0089>

- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 77-87.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132–156.
- Dede, N. P. (2019). Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinde lidere olan güvenin aracı rolü üzerine bir araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1923-1943.
- Demircan, N., & Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- 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.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytical findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611–628. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611>
- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 119-135.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve* (ss. 101–171). New York, NY: Teachers College Press.
- Fox, J., Gong, T., & Attoh, P. (2015). The impact of principal as authentic leader on teacher trust in the K-12 educational context. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 6-18. <https://doi.org/10.1002/jls.21341>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Greenfield, P. M. (1991). Language, tools and brain: The ontogeny and phylogeny of hierarchically organized sequential behavior. *Behavioral and brain sciences*, 14(4), 531-551. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00071235>
- Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5(1), 1–10.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>

- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9(3), 184-208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181–207). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kavgacı, H. (2024). Does relational context matter? Trust in principal as a moderator between distributed leadership and organisational citizenship behaviours in Turkish schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/17411432241292938>
- Khan, F. (2023). Transformational leadership and teacher work performance: Mediating effect of job autonomy and trust in school principal—insights from senior secondary school data in India. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/17411432231172359>
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2022). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 455–474. <https://doi.org/10.1177/17411432221082803>
- Koç, A. (2019). İmam hatip lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (8), 27-55.
- Koç, H., & Yazıcıoğlu, İ. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki: Kamu ve özel sektör karşılaştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 46-57.
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *International Journal of Social Science*, 58, 437–454.
- Kovač, J., & Jesenko, M. (2010). The connection between trust and leadership styles in Slovene organizations. *Journal for East European Management Studies*, 15(1), 9–33.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Mirza, M., & Redzuan, M. R. (2012). The relationship between teacher's organizational trust and organizational commitment in primary schools. *Life Science Journal*, 9(3), 1372-1376.
- Özcan, Ö. (2019). *Örgüt kültürü tipi ve liderlik tarzları ile çalışan performansı ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Özdaşlı, K., & Yücel, S. (2010). Yöneticiye bağlılıkta yöneticiye güvenin etkisi: yapısal eşitlik modeli ile bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 67-83.

- Özdemir, M., Abaslı, K., Mavi, D., Tuti, G., & Karataş, E. (2024). School and teacher level predictors of organizational loyalty in an era of school reform. *Asia Pacific Education Review*, 25, 57–72. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09874-w>
- Özdemir, A. (2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki: İç motivasyonun aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-291.
- Özer, N., Dönmez, B., & Atik, S. (2016). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 259-280.
- Özer, N., & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür öğretmen ilişkilerinde güven. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1095-1123. <https://doi.org/10.26466/opus.767321>
- Paşa, Ö. (2015). Öğretmenlerin yöneticiye güven düzeyleri ve okul yöneticisi tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Mevlana Üniversitesi.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A., & Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: A two-sample study. *Journal of management*, 25(6), 897-933. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)00031-8](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)00031-8)
- Rempel, J. K., Holmes, J. G., & Zanna, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of personality and social psychology*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.95>
- Sağır, M. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 76, 165–185.
- Saraç, G. (2019). Okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- 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.
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (3. baskı). Nobel.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (Vol. 724). Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>
- Turhan, M. (2007). Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

- Tuti, G., & Ada, Ş. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlikleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 494–521.
- Tuti, G., & Özdemir, M. (2021). Eğitim örgütleri için lidere güven ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4850-4874. <https://doi.org/10.26466/opus.861588>
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of management review*, 23(3), 513-530. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926624>
- Yılmaz, H. (2019). Otantik liderlik davranışının örgütsel etik iklim üzerine yansımaları: Kantitatif bir çalışma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 160-182. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.452985>
- Yücel, C., & Samancı Kalaycı, G. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.

Extended Abstract

In educational settings, trust is regarded as a crucial factor influencing organizational effectiveness. Establishing trust-based relationships among staff contributes not only to increased productivity but also to enhanced cooperation. In particular, teachers' trust in school administrators plays a vital role in the success of instructional processes. This study aims to examine teachers' levels of trust in school leaders in relation to various socio-demographic variables. The effects of gender, age, educational attainment, teaching level, and professional experience on teachers' perceptions of trust in the leader were analyzed.

This study was designed using the descriptive survey model, a quantitative research method. The sample consisted of 285 teachers working in Elazığ during the 2024–2025 academic year, selected through a simple random sampling method. Data were collected online using the “Trust in Leader Scale” developed by Tuti and Özdemir (2021). This scale assesses teachers' perceptions of leadership behaviors based on ethical values, justice, and open communication. It is a five-point Likert scale comprising 20 items. The internal reliability of the scale, calculated with Cronbach's Alpha, was found to be .973, indicating high reliability. IBM SPSS v29 was used for data analysis. In addition to descriptive statistics, Independent Samples T-Test and One-Way ANOVA were performed to test differences across variables. The normal distribution assumption was assessed through skewness and kurtosis values. According to the findings, the average trust score reported by teachers was 3.68, suggesting that their overall perception of trust in school leaders was positive.

The analysis based on gender indicated that female teachers reported significantly higher levels of trust in their leaders compared to male teachers. This may reflect women's heightened sensitivity to empathetic, transparent, and supportive leadership behaviors. Regarding age, the highest trust levels were observed in the 22–30 age group, while the lowest levels appeared among those aged 41–50. This implies that younger teachers, early in their careers, are more optimistic and receptive to leadership, whereas experienced teachers may have more critical attitudes based on past leadership encounters. In terms of educational attainment, teachers holding doctoral degrees expressed the highest levels of trust in their administrators, followed by bachelor's and master's degree holders. This trend may indicate that individuals with higher academic qualifications evaluate leadership practices more favorably due to their advanced awareness of professional and managerial competencies. Additionally, master's graduates may approach leadership more critically due to elevated expectations or theoretical exposure. When analyzed by school level, it was found that preschool teachers had the highest levels of trust in school leaders, which may be attributed to more collaborative and empathetic leadership structures in early childhood education environments. Teachers at the secondary and high school levels reported comparatively lower levels of trust, possibly due to more hierarchical management practices and larger institutional structures. According to professional experience, teachers with 0–10 years of service demonstrated higher trust levels, while those with over 30 years of experience showed the lowest. This may stem from the idealism of early-career teachers and their greater receptivity to leadership, in contrast to the more critical perspectives of veteran teachers shaped by diverse administrative experiences.

Overall, the findings highlight that trust in school leaders is not shaped solely by leadership behaviors, but also by the demographic characteristics of teachers. Understanding how trust differs according to variables such as gender, age, educational attainment, and experience can support the development of more inclusive and effective leadership strategies. This study contributes original and current insights to the leadership-trust literature and underscores the need for trust-based leadership in schools. Enhancing trust within educational environments not only strengthens teacher commitment and instructional quality but also supports systemic improvements in educational outcomes.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 24.03.2025 Accepted/Kabul: 30.05.2025 Published/Yayınlama: 23.10.2025

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Değerler Eğitimi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Ayşenur KULOĞLU¹, Merve ÖZER², Gülşah BORKURT³

Öz

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının (ODÖO) değerler eğitimine katkılarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiş olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda Elâzığ ilinde görev yapan 15 okul öncesi öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA 2018 programına aktarılacak suretiyle içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların sorumluluk bilinci, özgüven, yardımseverlik ve paylaşma gibi değerleri kazanmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Değerlerin çocuklara aktarılması sürecinde öğretmenlerin rehberlik rolüne özellikle dikkat çekilmiş ve öğretmenlerin, doğru yönlendirmelerle çocukların öğrenme süreçlerine katkıda bulunmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarının soyut değerlerin somut deneyimlere dönüştürülmesinde önemli bir rol oynadığı ve bu sürecin dikkatli bir şekilde planlanarak uygulanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, değerler eğitimi, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi.

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ-Türkiye, adonder@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0217-8497

² Doktorant, Milli Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş-Türkiye, mer-ve1939@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0082-9188

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Elazığ-Türkiye, gulsahborkurt2@gmail.com, ORCID: 0009-0002-1459-7760

Opinions of Preschool Teachers on the Effects of Out-of-School Learning Environments on Values Education

Abstract

This study aims to investigate opinions of preschool teachers on the contributions of out-of-school learning environments to values education. The study was conducted using a phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, and data were collected using a semi-structured interview form. In the scope of the 2023-2024 school year, face-to-face interviews were conducted with 15 preschool teachers working at public schools under the Ministry of National Education in Elazığ province. The data obtained were transferred to MAXQDA 2018 program and studied using the content analysis method. According to the research findings, preschool teachers stated that out-of-school learning environments contribute to children's acquisition of values such as a sense of responsibility, self-confidence, helpfulness, and sharing. The teacher's guidance role was particularly emphasized in the process of transferring values to children, and it was mentioned that teachers must contribute to learning processes of children with correct guidance. In addition, it was emphasized that out-of-school learning environments played a significant role in the transformation of abstract values into material experiences, and that this process must be carefully planned and put into practice.

Keywords: Out of school learning environments, values education, preschool teachers, preschool.

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar eğitim öğretim faaliyetleri geleneksel olarak okul ve sınıf içlerinde gerçekleşmektedir. Bu öğrenme ortamlarının daha sınırlı şartlara sahip olmaları, bazı konu ve kavramların teorik düzeyde kalması nedeniyle farklı öğrenme ortamları düşünülmüştür. Öğrencilerin daha etkin, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri (Schürmann and Quaiser-Pohl, 2022), öğrenmeye karşı motivasyonunun artması adına okul dışı öğrenme ortamları (ODÖO) eğitim öğretim sürecine dahil edilmiştir. Literatür incelendiğinde ODÖO kavramı yerine “açık hava öğrenimi” kavramının da kullanıldığı görülmektedir (Tuuling vd., 2018). ODÖO sınıf dışında gerçekleşen, öğrencilerin duyu organlarını harekete geçirerek yaparak-yaşayarak öğrenmelerini destekleyen öğrenme ortamları olarak tanımlanabilmektedir. Eğitim öğretim zamanlarında, müfredata uygun olarak gerçekleşen, fiziksel okul binasının dışındaki ortamlar ODÖO’dur (Salmi 1993; Çağlayan vd. 2024). ODÖO çocukların, çevre ve yetişkinlerle iletişim de olup iletişim becerilerini geliştiren (Canning, 2010), yeni deneyimlerle birlikte özgürlük hissi, merak, keşfetme duygularını ortaya çıkaran ortamlardır (Tuuling vd. 2018).

ODÖO çocukların bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, dilsel gelişimlerine etki ederek bütüncül bir gelişimi desteklemektedir. Bu ortamlarda çocukların akranlarıyla, çevreleriyle iletişim kurmaları sosyal duygusal gelişimlerini de etkileyecektir (Kuloğlu vd., 2023). ODÖO olarak doğa gezileri,

hayvanat bahçeleri, bilim merkezleri, meslek atölyeleri gibi birçok farklı alanın olduğu görülmektedir. Bu farklı alanlar çocukların birçok yönden gelişimini destekleyecektir. Bilim merkezleri çocukların hayal güçlerini geliştirebilir ve bilimsel düşünme becerilerini artırabilir (Gerber vd. 2001). Bilim merkezi, laboratuvar, müze gibi okul dışı öğrenme ortamları, çocukların bilim motivasyonlarına ve başarılarına olumlu etki etmektedir (Johansson and Sandberg, 2012; Schürmann and Quasier-Pohl, 2022). Doğa gezileri, hayvanat bahçeleri çocukların birden çok duyu organıyla öğrenmesini sağlarken aynı zamanda doğaya ve hayvanlara karşı sevgi ve saygı duygularını hissettirebilir. Akranlarıyla farklı bir ortamı paylaşan çocuklar hoşgörü, yardımseverlik, paylaşma gibi toplumsal değerleri de deneyimleyebilirler (Mann vd. 2022).

Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim öğretim programlarında değerler eğitiminin gerekliliğine vurgu yapmaktadır (MEB, 2022). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Erdem-Değer-Eylem çerçevesi geliştirilerek çocukların değerleri davranışa dönüştürmelerinin desteklenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024a). Değerler eğitime ilişkin kök değerleri temele alan etkinlik kitaplarıyla birlikte süreci çocuklar için etkili bir hale getirmeye çalışmaktadır. Çocukların saygı, sevgi, yardımseverlik, hoşgörü, sorumluluk gibi değerlere sahip olmaları gerekmekte ve bunun için okullarda çalışmalar yapılması beklenmektedir Değerler soyut kavramlardır ve okul öncesi grubundaki çocuklar yaş grupları bu kavramları anlamlandırmada zorlanabilmektedirler (Uzun ve Köse, 2017). Bu nedenle değerlerin çocuklar için somut bir hale dönüştürülmesi onların öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Bu değerlerin çocuklarda somut hale gelebilmesi, kalıcı olması, davranışa dönüşebilmesi için farklı yöntem ve teknikler araştırılmıştır. Soyut kavramlar olan değerler ODÖO'da etkinlik sırasında çocuklar için somut bir hale dönüşebilmektedir. Çocukların bulundukları ortam içerisinde yaşadıkları olaylar, gözlemleri, deneyimleri, çevreleriyle iletişimleri farklı değerleri yaşamalarına neden olabilecektir. Soyut değerlerin çocuklar açısından somutlaşması, çocukların aktif olarak yaparak yaşayarak yaşamaları değerleri kalıcı hale getirebilecektir. Bütün bunlar göz önüne alındığında ODÖO'nun değerler eğitimi sürecini daha etkin hale getirebileceği ifade edilebilir (Yıldırım, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO'ya ilişkin görüşleri öğrenmek amacıyla farklı birçok çalışma yapılmıştır. Ocak, Korkmaz (2018) fen ve okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO'ya ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışma da, çocukların bu ortamlarda soyut kavramları somutlaştırarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Yıldırım, Özyılmaz Akamca (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocuklarının ODÖO ile birlikte bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal, motor becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Kuloğlu vd. (2023) fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO'ya yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin ODÖO'yu çok önemli ve kalıcı öğrenmede etkili bulduklarını belirtmişlerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı, değerler eğitimini okul öncesi dönemde çocuklara verecek olan okul öncesi öğretmenlerinin bu değerlerin kalıcı olarak çocuklara aktarılabilmesinde ODÖO'nun da kullanılabileceğini programlarda belirtmektedir. ODÖO'nun etkin uygulanabilmesi, etkinlik sırasında istenilen öğrenmelerin gerçekleşebilmesi, değerler eğitiminin bu süreçte ki yerine dair öğretmenlerin bilgileri, tutumları, görüşleri büyük önem taşımaktadır (Sevinç Özgen ve Tantekin Erden, 2024).

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO'ya, bu ortamların değerler eğitimine olan etkilerine dair görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma soruları:

- 1) ODÖO'nun okul öncesi çocuklarına kazandırdığı değerler nelerdir?
- 2) ODÖO'nun değerler eğitimine katkısında öğretmenin rolü nasıl tanımlanabilir?
- 3) ODÖO'nun değerleri kazandırmasına yönelik sağladığı katkılar nelerdir?
- 4) Okul öncesinde ODÖO'nun değerler eğitiminde daha etkili kullanılabilmesi için hangi önerilerde bulunulabilir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma da nitel araştırmalardan olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, olayları inceleyerek, röportajlar, ses kayıtları, video kayıtları gibi çeşitli kaynaklardan verilerin toplanarak bu veriler üzerinden incelemelerin ve yorumların yapılmasıdır (Creswell and Poth, 2016). Olgubilim deseni, bireylerin deneyimledikleri olguya ilişkin oluşturdukları anlamlara odaklanmaktadır (Sart, 2021). Bu yaklaşım, eğitim öğretim süreçlerinde ODÖO'yu tercih eden okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almak ve incelemek, yorumlamak amacıyla tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Elazığ'da resmi kurumlarda görev yapmakta olan ODÖO'yu deneyimlemiş 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine uygun niteliklere sahip bireyleri seçmeye denir (Büyüköztürk vd. 2024). Katılımcılar "Ö1, Ö2....Ö15" şeklinde kodlanmıştır. Bu çalışma grubunun seçilmesinin nedeni değerler eğitimin okul öncesi öğretmenleri tarafından erken çocukluktan itibaren verilmeye başlanması gerekmektedir. Dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim temel ilkeleri arasında değerler eğitiminin önemine vurgu yapmıştır (MEB, 2024b).

Tablo 1*Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	15	100
Öğrenim Durumu	Lisans	13	86,6
	Lisansüstü	2	13,4
Kıdem	0-5 yıl	6	40
	6-10 yıl	5	33,4
	11 yıl ve üzeri	4	26,6

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde bütün katılımcıların kadın olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki 2 öğretmenin lisansüstü (%13,4) geriye kalan 13 öğretmenin ise (%86,6) lisans mezunu olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki 6 okul öncesi öğretmenin 0-5 yıl arası (%40), 5 öğretmenin 6-10 yıl (%33,4) ve 4 öğretmenin ise 11 yıl ve üzeri (%26,6) kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ODÖÖ'nün değerler eğitimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı, araştırmanın temel amacı olan değerler eğitimi ve ODÖÖ ilişkisini ortaya koymaya yönelik olarak, literatür taraması sonucunda belirlenen temalar doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla form taslağı, alanyazın bilgisine sahip üç akademisyen ve bir deneyimli okul öncesi öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular içerik ve ifade açısından gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla pilot çalışma üç okul öncesi öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda soruların anlaşılabilirliği ve açıklığı üzerinde tekrar düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, okul öncesi öğretmenlerinin ODÖÖ'yu değerler eğitimi bağlamında nasıl değerlendirdiklerini anlamaya yönelik olarak yapılandırılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO'nun değerler eğitimine ilişkin görüşlerini incelemek yorumlamak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara verilmiştir ve veriler gönüllülük esasına dayalı, yaklaşık 20-25 dakika sürede sessiz bir ortamda ses kaydı alınarak toplanmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Elde edilen veriler MAXQDA 2018 programına yüklenerek içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi sözcük, sözcük öbeklerinin, kavramların içeriğine odaklanan, inceleyen analize denir (Kızıltepe, 2021). Veri analizinin iç geçerliliği için bütün dökümanlar dikkatli şekilde incelenmiştir. Verilerin analizinde, veriler okundu ve kodlara bölündü, ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturuldu. Yapılan analizler MAXMAPS aracılığıyla şekillendirilmiştir. Analiz sonuçlarının geçerliliği için hazırlanan analiz şekilleri 1 uzmana gösterilerek görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma Etiği

Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 30/11/2023-20222 sayılı onay alınmıştır.

3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO'nun değerler eğitimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonuçları MAXQDA 2018 programında yer alan şekillendirme aracı olan MAXMaps kullanılarak şekillendirilmiştir.

Tablo 2

MAXQDA 2018 Programında Yer Alan MAXMaps Aracıyla Kullanılan Semboller

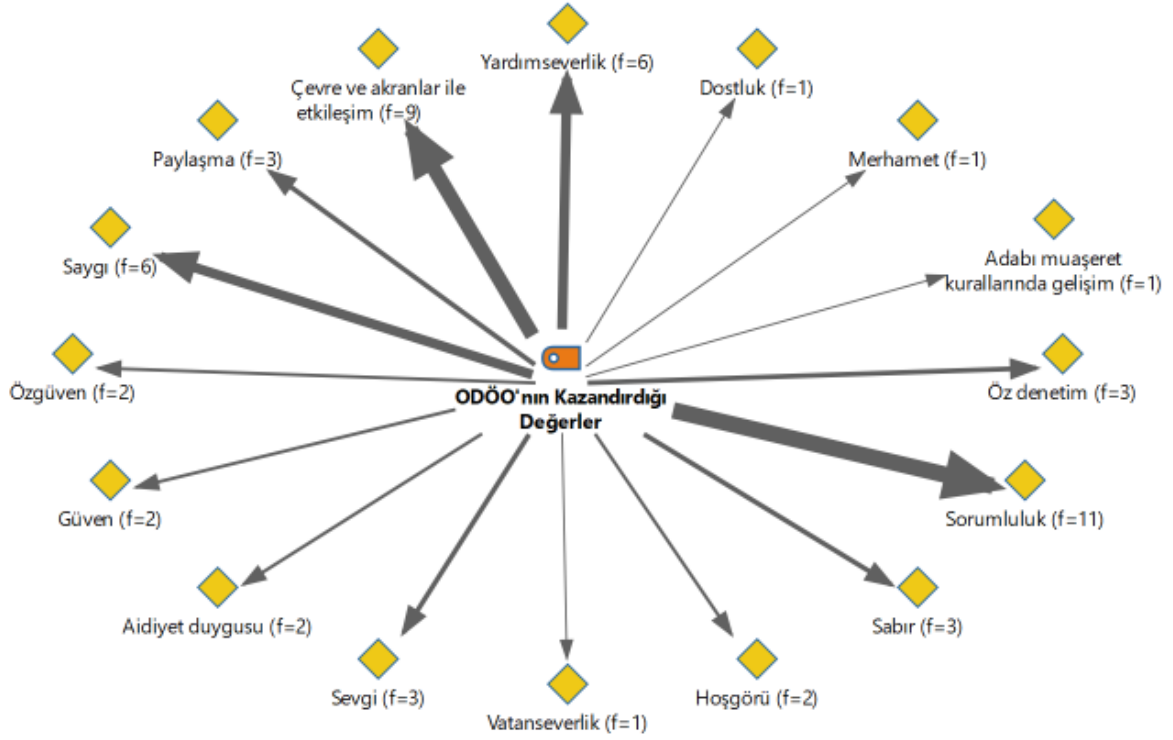
Sembol	Anlamı
	Tema
	Kategori
	Kod

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre ODÖO'nun Çocuklara Kazandırdığı Değerler

Okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO'nun çocuklara kazandırdığı değerlere ilişkin görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre ODÖO'nun Çocuklara Kazandırdığı Değerler



Okul öncesi öğretmenleri ODÖO'nun çocuklara *sorumluluk* (f=11) duygusunu kazandırdığını, bu ortamlarda *çevreleri ve akranlarıyla etkileşim* (f=9) içerisinde olabildiklerini, çevrelerine ve insanlara karşı *saygı* (f=6) değerini kazanabildiklerini, etkinlik sırasında *yardımseverlik* (f=6) değerini de deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Grupla hareket etme ile *aidiyet duygularının* (f=2) geliştiği, *öz denetimlerini* (f=3) sağlamaya çalıştıklarını gözlemlemişlerdir.

Ö5: “Toplu halde hareket etmek birbirleriyle işbirliği yapmalarını, yardım etmelerini sağlıyor.”

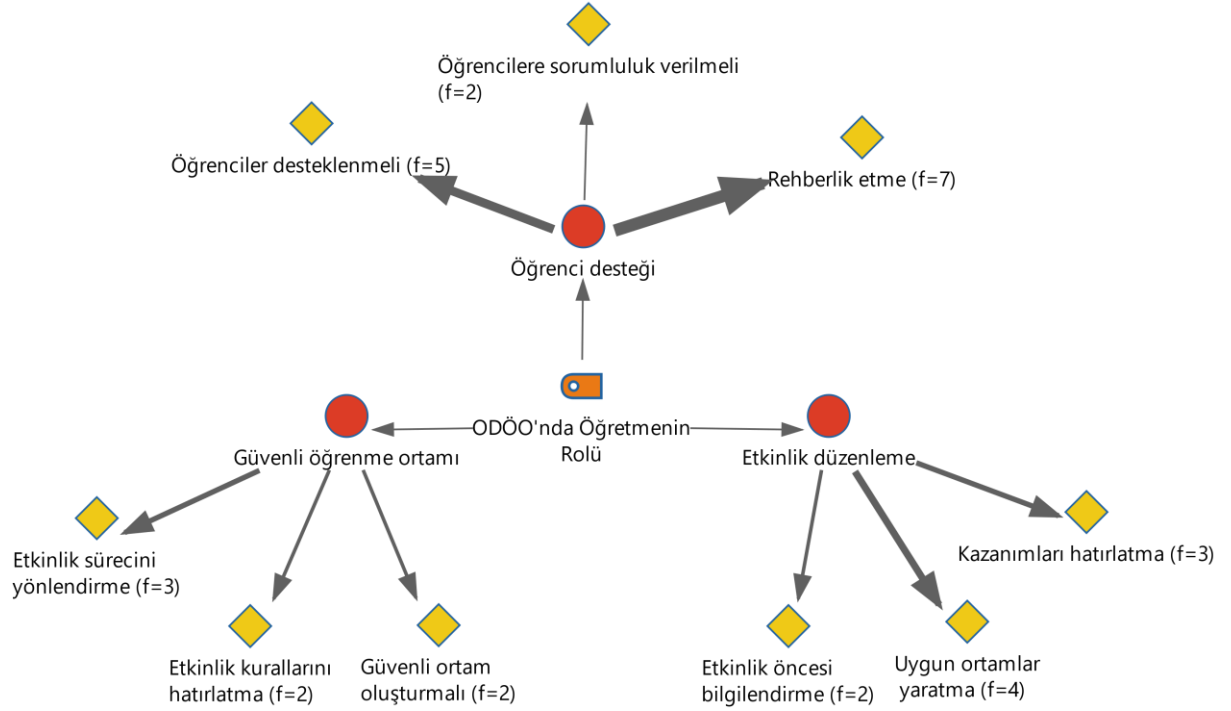
Ö9: “ODÖO etkinliklerinde en önce çocukların sorumluluk bilinçlerinin geliştiğini düşünüyorum. Çünkü alışlagelmiş eğitim ortamlarının dışına çıktıklarında birçok dikkat etmeleri gereken durumun da beraberinde oluştuğunu görüyorlar.”

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre ODÖO'da Öğretmenlerin Rolü

Okul öncesi öğretmenlerine ODÖO'da öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analizler Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖO'da Öğretmenin Rolü



Okul öncesi öğretmenleri ODÖO'da öğretmenlerin *rehberlik etmeleri* (f=7) gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte etkinlik öncesinde *uygun* (f=4) ve *güvenli* (f=2) okul dışı ortamın belirlenmesi, etkinlik öncesi *çocukların bilgilendirilmesi* (f=2) ve *kuralların hatırlatılması* (f=2) şeklinde görevleri vardır. Etkinlik sırasında *çocukların desteklenmesi* (f=5), onlara *sorumluluklar verilerek* (f=2) *etkinlik sürecini yönlendirmelidir* (f=3).

Ö2: “Öğretmenler gezi öncesinde çocukları bilgilendirmeli, gezi sırasında rehberlik etmeli, kuralları hatırlatmalıdır.”

Ö6: “Öğretmen kazandırmayı hedeflediği değerlere göre güvenli okul dışı öğrenme ortamları seçerek etkinlikleri planlar ve hatırlatır.”

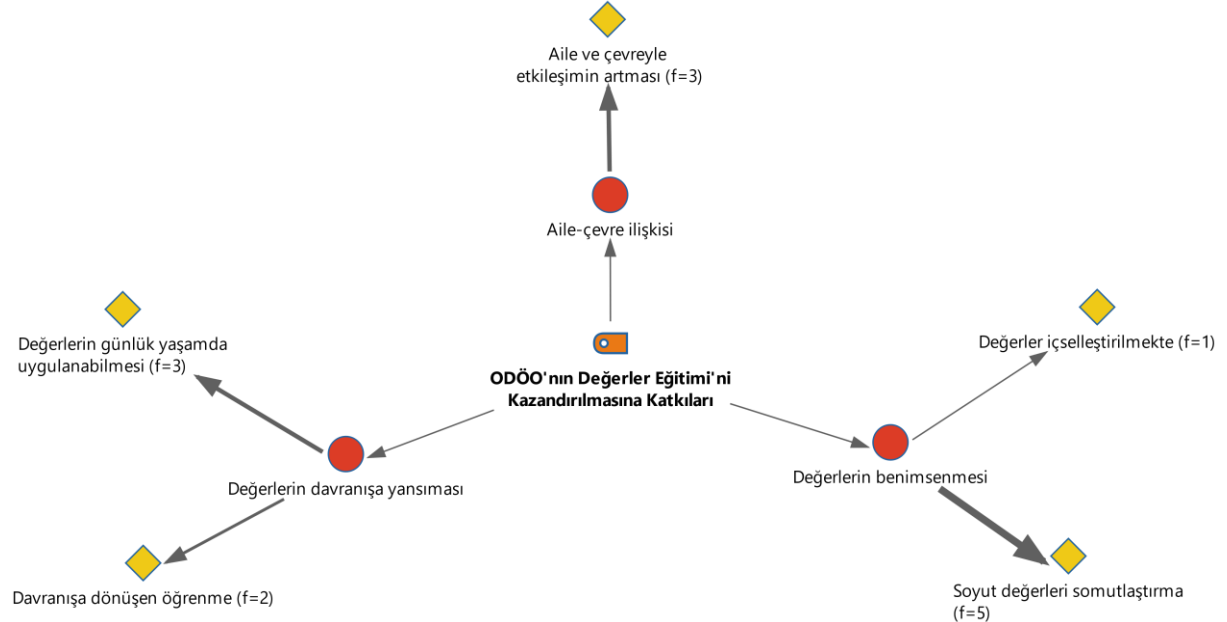
Ö15: “Öğretmen, etkinliği planlayan, yol gösteren roldedir. Dikkat edilmesi gereken noktaları gösteren, gözlem yapmaları için olanak sağlayan, çocukların yorum yapmalarını destekleyen bir roldedir.”

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre ODÖO'nun Değerleri Kazandırmasına Yönelik Katkıları

Okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO'nun değerleri kazandırmasına yönelik katkılarına ilişkin görüşleri alınmıştır ve analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre ODÖO'nun Değerler Eğitimi'nin Kazandırılmasına Katkıları



Okul öncesi öğretmenleri ODÖO'nun değerler eğitiminin kazandırılmasına katkıları üzerine görüşleri alınmıştır ve 3 kategorinin ortaya çıktığı görülmüştür: Değerlerin benimsenmesi, değerlerin davranışa yansımaları, aile-çevre ilişkisi. Okul öncesi öğretmenleri ODÖO'nun değerler eğitiminin içerisinde yer alan *soyut kavramları somutlaştırdığını* (f=5) ifade etmişlerdir. ODÖO, çocukların *günlük yaşamda değerleri uygulayabildiğini* (f=3) ve *davranışa dönüşen değerler* (f=2) çocuklarının *değerleri içselleştirmesine* (f=1) destek sağlayacaktır.

Ö2: “ODÖO'nun değerler eğitimiyle çocukların aile ve çevreleriyle olan etkileşimi artıracak yadsınamaz bir gerçektir.”

Ö11: “ODÖO'da yapılan etkinlikler soyut olan değerleri somutlaştırma bakımından, okul öncesi dönemde en önem verilmesi gereken etkinliklerdendir. Çocuğu ezberden sadece anlatıma dayalı öğretimden uzaklaştırıp çocuğun birebir dokunup, hissedip, yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat tanır.”

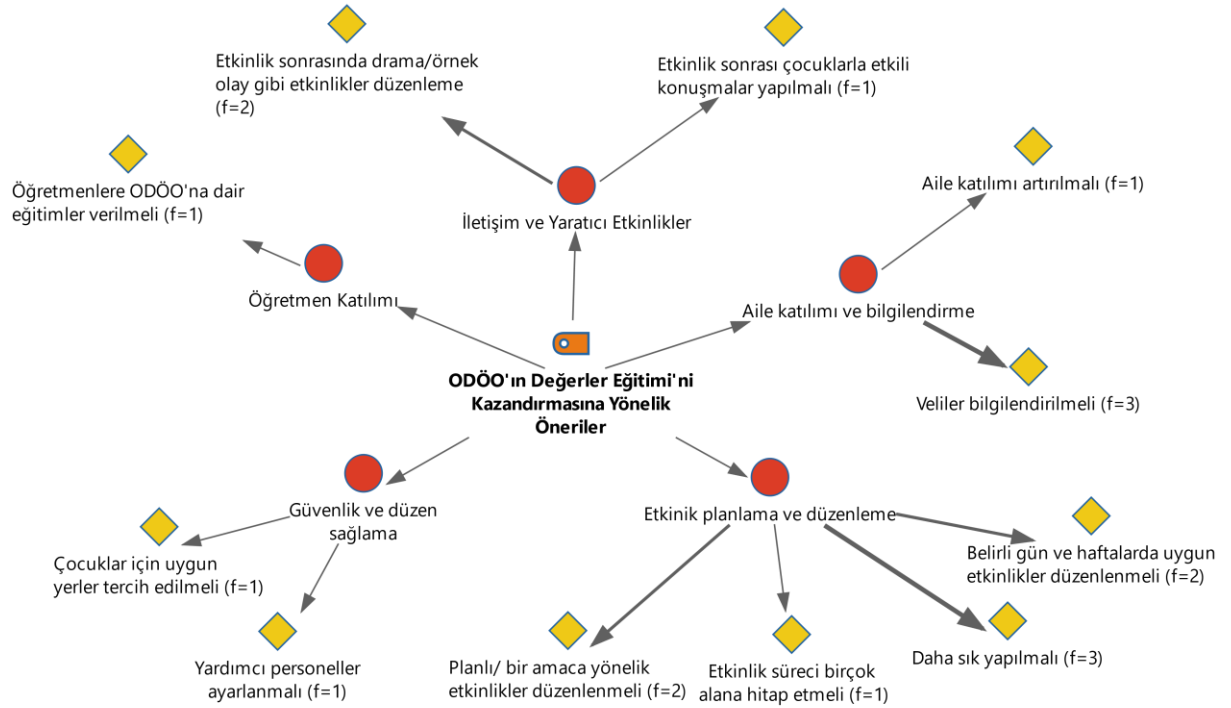
Ö14: “Okul dışı öğrenme ortamları, birçok deneyimi ve fırsatı çocuğa ilk elden sunduğu için değer kazanımı açısından da oldukça faydalıdır.”

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖO'nun Değerler Eğitimi'nde Etkili Olabilmesi İçin Önerileri

Okul öncesi öğretmenleri ODÖO'nun değerler eğitiminde daha etkili olabilmesi için öneriler sunmuşlardır. Görüşleri analiz edilmiş ve Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖO'nun Değerler Eğitimi'nde Etkili Olabilmesi İçin Önerileri



Okul öncesi öğretmenleri ODÖO'nun değerler eğitiminde daha etkili olabilmesi için önerilerini ifade etmişlerdir. Bu önerilerin 5 kategoriye ayrıldığı görülmüştür: *etkinlik planlama ve düzenleme*, *aile katılımı ve bilgilendirme*, *iletişim ve yaratıcı etkinlikler*, *öğretmen katılımı*, *güvenlik ve düzen sağlama*. Öğretmenler ODÖO'nun değerler eğitiminde daha etkili olabilmesi için bu tür etkinliklerin *daha sık yapılması* (f=3) gerektiğini önermişlerdir. Bu etkinliklerin rastgele değil *planlı bir amaca yönelik şekilde düzenlenmesi* (f=2) gerektiğini ve *etkinlik sonrasında drama/örnek olay gibi etkinlikler düzenlenerek* (f=2) öğrenmelerin pekiştirilmesini önermişlerdir. Bunlarla birlikte *velilerin bilgilendirilmesi* (f=3) gerektiğini ve *velilerinde sürece dahil edilmesi* (f=1) gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö6: “Daha etkili olması için aile katılımı daha çok desteklenip, veliler bilgilendirilmelidir.”

Ö7: “Çocuklara uygun yerler tercih edilmeli.”

Ö10: “Belirli gün ve haftaların takip edilerek o günlere özel yerler ODÖO olarak seçilmelidir.”

Ö15: “ODÖO’da gerçekleşen öğrenimler sonrasında hikayeleştirme, drama gibi yöntemlerle öğrenmeler pekiştirilmelidir.”

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ve ODÖO’nun değerler eğitimi üzerindeki etkilerine dair görüşleri alınmıştır. Çalışmanın bu bölümünde bulgular tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenleri ODÖO’nun öğrencilere katkıları içerisinde değerler eğitiminin de yer aldığı bilgisine sahip oldukları, ifade ettikleri görüşlerden anlaşılabilmektedir. ODÖO’da çocukların sorumluluk, çevre-akran işbirliği, saygı, sevgi, yardımseverlik gibi birçok değeri kazanabileceklerini belirtmişlerdir. ODÖO’ya toplu bir şekilde gitmek gelmek, etkinlik sırasında çevreleriyle ve akranlarıyla kurdukları etkileşim, etkinlik sonrasında yapılan paylaşımlar çocukların değerleri yaşamalarına olanak tanımaktadır. Dere ve Çifçi (2022) yaptıkları çalışmada ODÖO’nun saygı, yardımseverlik, sorumluluk, sevgi gibi birçok değeri geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Tuuling vd. (2018) yaptıkları çalışmada doğa gezilerinin yapılması çevre bilincini geliştirdiği gibi çevreye karşı sorumluluk duygusunun da gelişimini destekleyeceğini belirtmişlerdir.

ODÖO çok yönlü bir süreçtir. Okul öncesi öğretmenleri ODÖO için öğretmenlere birçok rol tanımlamışlardır. Öğretmenler, etkinlik öncesinde öğrencilere ve amaçlara uygun olacak şekilde ODÖO belirleyebilmeli ve bu ortam çocuklar için güvenli hale getirebilmelidir. Bunlarla birlikte çocuklar etkinlik öncesi bilgilendirilir ve etkinlik sırasında yönlendirmeler ile çocuklar desteklenir ve onlara rehberlik yapılır. Bütün bu roller arasında en fazla öğretmenin süreçte rehber olması yer almıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ifade ettikleri öğretmen rolleri onların bu süreçteki görevlerini farkında olduklarını bilinçli olduklarını bildirebilmektedir. Kiviranta vd. (2023) yaptıkları çalışma da okul öncesi dönemde yapılan ODÖO’yu incelemişler ve bu süreçte öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğünü etkinliği planlama, yönetme rolleriyle birlikte öğrenmeleri de düzenleme rolleri olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri çocuklara değerleri kazandırmada ODÖO’nun katkıları arasında, soyut kavramlar olan değerlerin bu ortamlarda somutlaştırılmasıyla birlikte değerlerin çocuklar tarafından içselleşebileceğini ifade etmişlerdir. ODÖO’da değerlerin uygulanabilmesi bu değerlerin çocuklarda davranışa dönüşebilmesinde olumlu yönde katkı sağladığı öğretmenler tarafından

belirtmiştir. Öğretmenlerin bu düşünceleri onların değerler eğitiminde ODÖO'nun katkılarının farkında olduklarını göstermektedir. Yapılan birçok çalışmada ODÖO yaşantılarla birlikte çocukların değerleri algılamasında, davranışa dönüşmesinde çok önemli bir rol almakta olduğu görülmüştür. Bu durumu açıklarken doğayla iç içe olan çocukların çevresine, hayvanlara karşı sevgi ve saygısının artması, çevresiyle akranlarıyla etkileşimde olan çocuğun sorumluluk duygusunun gelişmesi, hoşgörü, yardımseverlik gibi duygularının artması örneklerine yer verilmiştir (Bardakçı ve Mart, 2023; Kuo vd. 2019; Tuuling vd. 2018).

ODÖO çocukların okul bahçesi alanlarında yaptığı etkinlikler olabileceği gibi okul sınırları dışında yerlerde olabilmektedir. Okul dışı öğrenme alanlarına ulaşım, çocukların süreç içerisindeki kontrolü, etkinlik sırasında öğrenme sürecini yönetememe gibi durumlar öğretmenlerin ODÖO'ya olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir. Öğretmenler bütün bu nedenlerle yaşanabilecek olası olumsuzluklara karşı yardımcı personeller olması gerektiğini önermişlerdir. ODÖO'nun değerleri kazanmasına ilişkin öğretmenler, veli işbirliğinin büyük önem taşıdığını bu nedenle velilerin sürece dair bilgilendirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Çocukların değerleri kazanmasında ilk aşama aile ortamıdır ve aile içi yaşantılar bu süreci etkilemektedir (Özdaş, 2013). Bu nedenle veliler bilgilendirilmesi ve sürece dahil edilmesi çocukların değerlere olan bakış açısını ve davranışlarını da etkileyecektir. Planlı/ amaca yönelik etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini, etkinlik sonrasında çocuklarla etkili sohbetler yapılarak öğrenmeleri kalıcı hale dönüştürülmeye çalışılabilir. Çağlayan vd. (2024) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin ODÖO'da gerçekleşen etkinliklere katılmasının ve sonrasında çocuklarıyla etkinlik hakkında etkili konuşmalar yapmalarının çocuklarının öğrenmelerini geliştirmede büyük rol oynadığını ve bu sürecin daha sağlıklı ilerleyebilmesi adına yardımcı personel desteğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Callanan vd. (2019) okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müze etkinliğinde ebeveynlerin de olmasının çocuklar üzerindeki etkisini incelemişlerdir ve sonucunda etkinlik sırasında ve sonrasında çocuk ile iletişim halinde olunmasının çocuğun öğrenmelerine katkıda bulunduğunu göstermişlerdir.

ODÖO, çocukların değerleri davranışa dönüştürmelerinde, deneyimlemelerinde önemli bir yere sahiptir. Etkinlik öncesinde öğretmenlerin hangi etkinlikle hangi değer kazanılması amaçlandığını önceden belirlemeleri çocukların etkinlik sırasındaki öğrenmelerini düzenleyecektir ve yanlış ya da eksik öğrenmelerin önüne geçebilecektir. Etkinlikler sırasında değerlerin somutlaştırılarak çocukların öğrenmelerinin kalıcı hale gelebilmesi için etkinlik sırasında dönütler verilebilir ve etkinlik sonrasında çocuklarla konu üzerine sohbetler gerçekleştirilebilir. ODÖO öğretmenlerin yönettiği rehberlik ettiği süreçlerdir. Bu öğrenme ortamlarının etkili olabilmesi için öğretmenler hizmet içi eğitimlerle sürece ilişkin bilgilendirilmelidir. Öğretmenlerin bilinçli olması ODÖO'ya etkinlik düzenlemesinde motivasyonlarını artıracaktır. Çocukların öğrenmelerinde velilerin etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

ODÖO hakkında bilgilendirilen ve etkinliklere katılım sağlamaları desteklenen veliler ile bu ortamlar daha etkili hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Bardakçı, M. N. & Mart, M. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarındaki değerler eğitiminin okul öncesi eğitimde uygulanması açısından değerlendirilmesi: Sistematik literatür taraması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 52-71. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1352579>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (36.Baskı). Pegem Akademi.
- Callanan, M.A., Legare, C.H., Sobel, D.M., Jaeger, G.J., Letourneau, S., McHugh, S.R., et al. (2019). Exploration, Explanation, and Parent–Child Interaction in Museums. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 85(1). <https://doi.org/10.1111/mono.12412>
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: Den-making in three different context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 555–566.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çağlayan, İ., Çapar, B., & Şahin Zeteroğlu, E. (2024). Perspectives of teachers, guides, and parents as stakeholders in out-of-school learning environments. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2371152>
- Dere, F. & Çifçi, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik katkılarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 681-695.
- Gerber, B.L., Marek, E.A., & Cavallo, A.M.L. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583.
- Johansson, I. & Sandberg, A. (2012). Learning and knowledge development in preschool teacher education and practicum. *Early Child Development and Care*, 182 (7), 907-920.
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. F. N. Seggie, Y. Bayyurt (ed.) *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s.260-274). Anı Yayıncılık.
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1). <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>

- Kuloğlu, A., Özer, M., Tutuş, F. & Orhan, F.G. (2023). Fen bilgisi ve okul öncesi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin farkındalıkları. *International Education Congress*. Ankara.
- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause and effect relationship. *Frontiers in Psychology*. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Değerler eğitimi öğretim programlarında yer Alan kök değerler temalı etkinlik kitabı*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eylem-Değer-Eylem çerçevesi*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Okul Öncesi Eğitim Programı*.
- Ocak, İ. & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Fırat Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/12220>
- Salmi, H. S. (1993). *Science Centre Education: Motivation and Learning in Informal Education*. University of Helsinki Department of Teacher Education.
- Sart, G. (2021). Fenomoloji ve yorumlayıcı fenomolojik analiz. . F. N. Seggie, Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s.74-84). Anı Yayıncılık.
- Schürmann, L. & Quaiser-Pohl, C. (2022). Out-of-school learning levels prior achievement and gender differences in secondary school students' motivation. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1-10.
- Sevinç Özgen, E., & Tantekin Erden, F. (2024). Field trips as gateways to out-of-school learning: perspectives and practices among preschool teachers. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2428670>
- Tuuling, L., Õun, T., & Ugaste, A. (2018). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358–370. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1553722>

Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 305–338.

Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* [Doktora tezi, Siirt Üniversitesi].
https://www.researchgate.net/publication/343055246_okul_disi_etkinlik_temelli_degerler_egitimi_programinin_ogrencilerin_etkin_vatandaslik_degerlerine_etkisi

Yıldırım, G. & Özyılmaz Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal Of Education*, 37(2), 1-10.
<https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>

Extended Abstract

Values are abstract concepts, and children in the preschool age group may have problems understanding these concepts at times. Therefore, materializing values for children is very important for them to learn and internalize these concepts. Transforming abstract values into material experiences in the preschool period may enable children to understand such values better and reflect them in their behaviors. In this context, it could be argued that out-of-school learning environments play a significant role in the process of values education. Out-of-school activities may enable children to learn through direct experience, materializing abstract concepts. Such environments support children to observe, learn actively and interact with their environment. In out-of-school environments, children may participate in activities that support their cognitive and psychomotor development using different sensory organs. Such environments contribute to permanent learning of values as they present a learning process open to discovery, in which children actively participate. When children find the opportunity to observe, experience, and interact with the environment, they can internalize values more effectively. Activities performed in out-of-school learning environments may help children learn important values such as responsibility, self-confidence, benevolence, and sharing. Transformation of values from abstract into material experiences enables children to learn them by practicing in their lives. This study aims to investigate opinions of preschool teachers on the contributions of out-of-school learning environments to values education. The study was made using a phenomenological design, which is one of the qualitative research methods. This method aims to have an in-depth understanding of participant experiences and in this context, it was selected as a suitable method to learn the opinions of preschool teachers regarding out-of-school learning environments. A semi-structured interview form was used in data collection. The interview form was first presented to preschool teachers through a pilot application, and required edits were made based on the feedback collected from teachers to give its final shape. The study was conducted through face-to-face interviews with 15 preschool teachers working at public schools under the Ministry of National Education in Elazığ province in the 2023-2024 school year. Sample group was determined with criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods. In this method, preschool teachers experienced in out-of-school environments and values education were selected. The data collected were uploaded to MAXQDA 2018 program and analyzed using the content analysis method. Content analysis allows for the systematic analysis of data and categorize opinions of participants into themes and codes. Participants mentioned that children display active participation in out-of-school environments, bringing their feelings of curiosity to the forefront, and they become open to discovering and learning with this process. This situation increases interaction of children with their environments, transforming their values into a material state. Teachers expressed that out-of-school learning environments support cognitive, emotional, and social developments of children while simultaneously encouraging their holistic development. It was mentioned that out-of-school learning environment supported children's learning by using multiple sensory organs, contributing to their development in this process. Teachers emphasized out-of-school activities such as vocational workshops, nature visits, science centers, picnics, and local tradesmen visits. Such activities enable children to form a closer bond with their environments, enriching their learning processes with material experiences. In addition, out-of-school activities were described as contributing to children's development of social skills, their ability to work coherently in a group, and internalization of social values. The guidance role of teachers is very significant regarding transmission of values to children. Teachers give correct guidance to children during activities, supporting their

learning processes. In this process, materializing values may help learning of children become permanent. Planning by teachers before activities, regarding which value would be developed through which activity, would regulate learning processes of children, preventing their wrong learning. In addition, chatting with children about the subject after the activities may help reinforcement of learned values. Out-of-school learning environments are processes in which teachers guide and direct, and they must be informed with in-service trainings for these environments to be useful. Awareness of teachers would increase their motivation to organize activities in out-of-school learning environments. Support of parents is also important in children's learning. Parents who are informed about out-of-school learning environments and supported to participate in activities can make children's learning processes more effective. Consequently, it could be argued that out-of-school learning environments could enrich the process of values education, enabling children to learn abstract values with material experiences. Teachers' guiding role, activity planning, and support of parents in this process are very important.