



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2026 • Cilt / Volume 40 • Sayı / Issue 2

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Türkiye

Editör / Editor

Dr. Mehmet Toran

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Türkiye

Eş Editör/ Associate Editor

Dr. Taibe Kulaksız

Heidelberg Eğitim Üniversitesi, Almanya / Heidelberg University of Education, Germany

Yardımcı Editör / Assistant Editor

Dr. Ebru Aydın Yüksel

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Türkiye

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Veysel Aksoy , Anadolu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Veysel Aksoy , Anadolu University, Türkiye
Dr. Taner Atmaca , Düzce Üniversitesi, Türkiye	Dr. Taner Atmaca , Düzce University, Türkiye
Dr. Cem Babadoğan , Ankara Üniversitesi, Türkiye	Dr. Cem Babadoğan , Ankara University, Türkiye
Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş , Adıyaman Üniversitesi, Türkiye	Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş , Adıyaman University, Türkiye
Dr. Mehmet Boyacı , İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye	Dr. Mehmet Boyacı , Istanbul Medeniyet University, Türkiye
Dr. Mehmet Engin Deniz , Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye	Dr. Mehmet Engin Deniz , Yıldız Technical University, Türkiye
Dr. Özgür Dinçer , Ordu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Özgür Dinçer , Ordu University, Türkiye
Dr. Serdar Erkan , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye	Dr. Serdar Erkan , Istanbul Kültür University, Türkiye
Dr. Ali Ersoy , Anadolu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ali Ersoy , Anadolu University, Türkiye
Dr. Demetra Evangelou , Thrace Democritus Üniversitesi, Yunanistan	Dr. Demetra Evangelou , Thrace Democritus University, Greece
Dr. Gary Grossman , Arizona State Üniversitesi, ABD	Dr. Gary Grossman , Arizona State University, US
Dr. Meryem Demir Gündül , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye	Dr. Meryem Demir Gündül , Istanbul Kultur University, Türkiye
Dr. Demet Gülçiçek , Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye	Dr. Demet Gülçiçek , Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye
Dr. Devrim Güven , Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye	Dr. Devrim Güven , Boğaziçi University, Türkiye
Dr. Susan Hill , Güney Avustralya Üniversitesi, Avustralya	Dr. Susan Hill , Güney Avustralya University, Avustralya
Dr. Alim Kaya , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye	Dr. Alim Kaya , Istanbul Kültür University, Türkiye
Dr. Nilay Kayhan , Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Nilay Kayhan , Hasan Kalyoncu University, Türkiye
Dr. Serkan Keleşoğlu , Ankara Üniversitesi, Türkiye	Dr. Serkan Keleşoğlu , Ankara University, Türkiye
Dr. Canan Laçın Şimşek , Sakarya Üniversitesi, Türkiye	Dr. Canan Laçın Şimşek , Sakarya University, Türkiye
Dr. Yılmaz Mutlu , Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye	Dr. Yılmaz Mutlu , Muş Alparslan University, Türkiye
Dr. Bülent Özden , Marmara Üniversitesi, Türkiye	Dr. Bülent Özden , Marmara University, Türkiye
Dr. Hasan Özder , Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC	Dr. Hasan Özder , Eastern Mediterranean University, North Cyprus
Dr. Arzu Özen , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye	Dr. Arzu Özen , Istanbul Kültür University, Türkiye
Dr. Özkan Özgün , Çukurova Üniversitesi, Türkiye	Dr. Özkan Özgün , Çukurova University, Türkiye
Dr. Umut Birkan Özkan , İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye	Dr. Umut Birkan Özkan , Istanbul Aydın University, Türkiye
Dr. Ingrid Pramling Samuelsson , Göteborg Üniversitesi, İsveç	Dr. Ingrid Pramling Samuelsson , University of Gothenburg, Sweden
Dr. Ramazan Sak , Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ramazan Sak , Van Yüzüncü Yıl University, Türkiye
Dr. Mehmet Hayri Sarı , Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye	Dr. Mehmet Hayri Sarı , Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye
Dr. Karen Seashore , Minnesota Üniversitesi, ABD	Dr. Karen Seashore , Minnesota University, US
Dr. S.Sadi Seferoğlu , Hacettepe Üniversitesi, Türkiye	Dr. S.Sadi Seferoğlu , Hacettepe University, Türkiye
Dr. BettsAnn Smith , Michigan State Üniversitesi, ABD	Dr. BettsAnn Smith , Michigan State University, US
Dr. Ali Ekber Şahin , Hacettepe Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ali Ekber Şahin , Hacettepe University, Türkiye
Dr. Ziya Toprak , Adıyaman Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ziya Toprak , Adıyaman University, Türkiye

Yaşadıkça Eğitim ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, EBSCO, ERIH Plus, Scilit, MIAR, JUFO Portal, The Open Ukrainian Citation Index, BASE, WorldCat'te taranmaktadır.

Journal of Education for Life is indexed in ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, EBSCO, ERIH Plus, Scilit, MIAR, JUFO Portal, The Open Ukrainian Citation Index, BASE, WorldCat.

Sahibi / Owner: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi / Istanbul Kültür University

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Dr. Mehmet Toran

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Basın Ekspres Yerleşkesi 34303 Küçükçekmece/ İSTANBUL

Telefon/ Phone: +90 212 498 41 41

Yayın Türü: Yılda üç kez yayımlanan, süreli, hakemli, açık erişimli akademik dergi.

Publication Type: Triannually published, peer reviewed, open access academic journal.

Yayın Tarihi / Publication Date: Mayıs 2026 / May 2026

WEB: <http://journals.iku.edu.tr/yed>

ISSN: 1300-1272 / eISSN: 2667-4874



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Uygulamacılara Sunulan Performans Geribildirimi Hakkındaki Görüşleri / Opinions on Performance Feedback Provided to Practitioners Working in Special Education and Rehabilitation Centers	
Akın Gönen.....	246-260
İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumları ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişki / The Relationship between School Adjustment and Executive Function Skills of First Grade Primary School Students	
Hatice Yağmur Kul, Erdal Küçükler & Nuran Tuncer.....	261-281
Okul Öncesinde Oryantiringin Çalışma Belleği, Problem Çözme ve Bilişsel Esneklik Becerilerinin Gelişimine Etkisi / The Effect of Orienteering on the Development of Working Memory, Problem Solving, and Cognitive Flexibility Skills in Preschool	
Ceylan Özbek Ayaz & Belma Tuğrul.....	282-305
Deprem Dirençli Toplum İçin Ortaokul Eğitiminde İhtiyaç Belirleme / Identifying Needs in Secondary School Education for an Earthquake-Resilient Society	
Gamze Tezcan.....	306-322
Öğretmenlerin Teknostres Düzeyleri, Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi / Examination of Teachers' Technostress Levels, Motivation to Access Digital Technologies and Digital Literacy Skills	
Gürcan Çağan & Soner Doğan.....	323-340
Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs in the Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Their Profession and Their Professional Learning Levels / Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumları ile Mesleki Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkide Özyeterlik İnancının Aracı Rolü	
İsmail Erol, Özge Erduran Tekin, Semih Çayak & Merve Aydın.....	341-357
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Perspektifinden Değerler Eğitimi: 2018 ve 2024 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması / Examination of Social Studies Teachers' Opinions on Values Education in the 2018 And 2024 Programmes	
Hakan Öngören & Yusuf Yıldırım.....	358-376
Administrative Experiences of Academic Middle Leaders in Turkish Higher Education: A Phenomenological Inquiry into the Organizational Interface Role / Türk Yükseköğretiminde Akademik Orta Düzey Liderlerin Yöneticilik Deneyimleri: Örgütsel Arayüz Rolüne Yönelik Fenomenolojik Bir İnceleme	
Kürşat Arslan.....	377-394
Erken Çocukluk Eğitimi Konu Alan Nitel Yöntemli Tezlerde Katılımcı Teyidi / Member Checking in Qualitative Theses on Early Childhood Education	
Salih Türkmen, Somayyeh Soysal, Yılmaz Soysal, Şeyma Türkmen.....	395-423
Öğretmen Yetiştirme Paradigmaları Bağlamında Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Algılarının Nitel Analizi / A Qualitative Analysis of Pre-Service Teachers' Perceptions of Inclusive Education within the Context of Teacher Education Paradigms	
Ümran Şahin.....	424-442

Öğrencilerin Matematiğe İlişkin İnançlarının, Benlik Algılarının ve Öz-Yeterliklerinin Matematik Başarısı ile İlişkisi / <i>The Relationship Between Students' Beliefs About Mathematics, Self-Perceptions, and Self-Efficacy with Mathematics Achievement</i>	
Zeynep Çiğdem Özcan.....	443-462
Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının PISA Fen Okuryazarlığı Çerçevesine Göre Analizi: Bilgi Türleri Boyutu / <i>Analysis of Secondary School Transition Examinations According to the PISA Science Literacy Framework: Knowledge Types Dimension</i>	
Ayşegül Bilecik & Cemil Aydoğdu.....	463-481
Kız Çocuklarının Ortaöğretime Devam Edememeleri Üzerine Bir Çözümleme / <i>An Analysis of Girls' Non-Participation in Secondary Education</i>	
Zeynep Saraç & Meltem Sünkür Çakmak.....	482-499
DERLEME MAKALELER / REVIEW ARTICLES	
Reggio Emilia Yaklaşımında Yönetim Pratikleri: Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir İnceleme / <i>Administrative Practices in the Reggio Emilia Approach: An Analysis from Critical Pedagogy Perspective</i>	
Çağlar Durulan & Tahir Yılmaz.....	500-523

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Uygulamacılara Sunulan Performans Geribildirim Hakkındaki Görüşleri

Akın GÖNEN¹

Öz: Bu çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki meslek elamanlarına sunulan performans geribildirimine ilişkin uygulamacı görüşlerinin detaylı bir şekilde ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiş nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan 20 uygulamacı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınan iki açık uçlu sorudan oluşan “Açık Uçlu Anket Formu” ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz yapılmıştır. Araştırma bulguları, performans geribildirimi uygulamacıların mesleki ve kişisel gelişimlerinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Bununla birlikte sunulan hizmetlerle ilgili beklentileri ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir. Sonuç olarak uygulamacıların iş birliğine dayalı geribildirim sunulması hakkında olumlu görüş bildirdiği ve performans geribildirim sürecinin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Performans Geribildirimi, Mesleki Gelişim

Opinions on Performance Feedback Provided to Practitioners Working in Special Education and Rehabilitation Centers

Abstract: This study aims to reveal in detail the views of practitioners on performance feedback given to professionals working in special education and rehabilitation centers. The research was designed as a qualitative study using a phenomenological approach. In this context, it was conducted with 20 practitioners working in special education and rehabilitation centers. As data collection tools, an “Open-Ended Questionnaire Form” consisting of two open-ended questions prepared by the researcher and reviewed by experts, and a “Personal Information Form” to determine the demographic characteristics of the participants were used. The obtained data were analyzed using content analysis. The research findings indicate that performance feedback plays an important role in the professional and personal development of practitioners. Additionally, expectations regarding the services provided were determined in detail. In conclusion, it was determined that practitioners expressed positive views on the provision of collaborative feedback and that adjustments were needed to improve the process.

Keywords: Special Education and Rehabilitation Center, Performance Feedback, Professional Development

Geliş Tarihi: 18.07.2025

Kabul Tarihi: 07.12.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Selçuk Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Terapi ve Rehabilitasyon, Konya, Türkiye, e-posta: akin.gonen@selcuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1346-8975>

Atıf için/ To cite:

Gönen, A. (2026). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan uygulamacılara sunulan performans geribildirim hakkındaki görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 246–260. <https://doi.org/10.33308/26674874.2026402983>

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri (ÖERM), özel gereksinimli bireylerin (ÖGB) çeşitli gelişim alanlarını desteklemek, davranış problemlerini gidermek ya da ortaya çıkan etkileri azaltmak ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla faaliyet gösteren özel eğitim kurumudur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018; 18/05/2012 tarihli ve 28296 sayılı MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği). Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2024a) verilerine göre, bu kurumlar toplumsal açıdan büyük önem taşıyan ve geniş bir kitleye ulaşan hizmetleriyle aylık ortalama 481 bin özel gereksinimli bireye destek sağlamıştır. ÖERM'lerin yapısal ve işlevsel özellikleri, Resmî Gazete 'de yayımlanan güncel yönetmelik değişiklikleri (örneğin; 14 Haziran 2024 tarihli ve 32576 Sayılı Yönetmelik) ile belirlenen kontenjan, personel zorunluluğu ve açılış izinlerine ilişkin düzenlemelerle sürekli güncellenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b). Bu kapsamda bakanlık tarafından belirlenmiş olan tanı gruplarına özgü destek eğitim programları kullanılmaktadır (Kaplan & Aksoy, 2019; Millî Eğitim Bakanlığı, 2021).

ÖERM'de verilen destek eğitim hizmetleri, bu bireylerin gelişim alanlarının desteklenmesinde planlanan derslerin çeşitliliği ve alana özgü meslek elemanlarının yeterliliği önemlidir (Karakaş & Yılmaz, 2023). Bu merkezlerde çeşitli meslek elemanları (psikolog, çocuk gelişimci, okul öncesi öğretmen, odyolog, dil ve konuşma terapisti, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni vb.) görev alır. Bu çalışmada kapsayıcı olarak kullanılan "uygulamacı" terimi altında farklı roller netleştirilebilir: örneğin, özel eğitim öğretmeni, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hedefleri doğrultusunda eğitim programlarını doğrudan uygulayan temel personeldir. Rehber öğretmen/psikolog, bireyin gelişimini izleme, psikolojik destek, aile eğitimi ve danışmanlık hizmetlerini üstlenirken; terapi uzmanları (fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, ergoterapist vb.) motor, dil-konuşma ve duyu bütünleme gibi özel gereksinimli bireylere (ÖGB) yönelik bireysel terapi ve rehabilitasyon hizmetlerini sunar. Son olarak, çocuk gelişimci/okul öncesi öğretmen ise bireyin erken çocukluk ve temel öz bakım ile sosyal-duygusal gelişim alanlarını destekleyen programları planlar ve uygular. Merkezlerde görev yapan uygulamacılar tarafından ÖGB'lerin gelişimini takip etmek, ilgili becerileri kazandırmak ve desteklemek amacıyla ise bireysel veya grup dersleri yürütülür.

ÖERM'ne devam eden ÖGB'nin bireysel özelliklerine uygun kısa ve uzun dönemli hedefler seçilir. Uygulamacıların sunduğu eğitimin kalitesinin artırılması ve var olan şartların amaca yönelik olarak geliştirilmesi beklenir (Eldeniz-Çetin & Şen, 2017). Özel eğitim hizmetleri sunulurken uygulamacılar önemli bir faktördür. Ancak kanıta dayalı öğretim stratejileri konusunda uygulamacılar sınırlı becerilere sahiptir (Brock & Carter, 2015). Bu alanda çalışan uygulamacıların öğretim yöntemleri kullanabilmesi, BEP'ni etkin biçimde uygulayabilmesi ve öğrenci davranışlarına uygun müdahalelerde bulunabilmesi amacıyla personelin çeşitli eğitimlerle mesleki gelişiminin desteklenmesi gerekir (Florian & Black-Hawkins, 2011; Guskey, 2002). Merkezlerde uygulamacıların öğretim etkinliklerini geliştirme ve öğrenci kazanımlarını desteklemek için etkisi belirtilen mesleki gelişim uygulamalarından söz edilir. Bu uygulamaları etkili hale getirdiği belirlenen bileşenlerden birisi performans geribildirimidir (Barton ve diğerleri, 2011; Değirmenci, 2018; Guskey, 2002).

Performans geribildirimi (PG), genellikle bir mesleki gelişim süresince bir personelde değiştirilmesi hedeflenen davranışın mevcut performansı ya da personelin bir müdahaleyi uygulama düzeyi için sunulan bilgidir (Akalin & Sucuoglu, 2015; Scheeler ve diğerleri, 2004). Bununla birlikte uygulamacının hedeflenen öğretim uygulamalarını kullanımıyla ilgili belirli geribildirim sağlamak için kendi davranışlarından elde edilen bilgilerin kullanımını içerir (Hemmeter ve diğerleri, 2015). Uygulama süreçleri, işyerleri ve kurumlar dışında hem genel hem de özel eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılır (Akalin, 2014). PG, anında veya gecikmeli olarak iki şekilde sunulabilir. Anında sunulan geribildirim, kişinin öğretimi gerçekleştirdiği sırada ya da hemen ardından, gecikmiş geribildirim ise birkaç gün içerisinde sunulmasıdır (Akalin, 2014; Scheeler ve diğerleri, 2004).

PG'nin teorik etkililiği, uygulamacıların mesleki gelişimini destekleyen temel yetişkin eğitimi ilkeleriyle uyumludur. Joyce ve Showers'ın (2002) modeline göre PG, becerilerin kalıcılığı için kritik olan uygulamalı ve izlemeye dayalı öğrenme bileşenini doğrudan karşılar; bu da yetişkinlerin deneyime dayalı ve problem merkezli olma tercihlerini kapsar. PG'nin etkililiği, Hattie ve Timperley'nin (2007) Geri Bildirim Modeli ile kuramsal olarak desteklenir. Bu modelin dört düzeyinden PG, özellikle Görev ve Süreç düzeylerinde sağlanan geribildirimleri güçlendirerek, uygulamacının beceri edinimini hızlandırır. Bu sayede PG, uygulamacının

öğrenme hedeflerini belirlemesine, performansını izlemesine ve sürekli mesleki gelişimi desteklemesine olanak tanır. Bu kuramsal beklentiler, PG'nin öğretim uygulamalarının doğruluğunu ve sürekliliğini artırdığını ortaya koyan araştırmalarla (Fallon ve diğerleri, 2015) da uyumludur. Guskey'in (2002) Değerlendirme Modeli çerçevesinde bakıldığında ise PG, uygulamacıların yöntem ve becerilerdeki değişikliklerini etkiler. Bu uygulama değişiklikleri başarılı öğrenci çıktıları sağladığında, uygulamacının tutum ve inançları da olumlu yönde etkilenir. Sonuç olarak PG, öğretim uygulamalarında kalıcı değişim sağlayarak mesleki yeterlik algılarını güçlendiren bütünsel bir gelişim sunabilir.

Öğretim esnasında sunulan PG, uygulamacıların farkındalık düzeylerini artırmakta, karar alma süreçlerini olumlu yönde etkilemekte ve hedef odaklı iyileştirme sağlayan dinamik bir süreçtir (Criss ve diğerleri, 2024; Scheeler ve diğerleri, 2004). Bu geribildirim, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri gibi pek çok alanda gelişim sağlayarak (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017) personelin motivasyonunu, iş doyumunu ve hizmet kalitesini artırır (Locke & Latham, 2002). Ancak, PG'nin insan kaynakları ve zaman yönünden sınırlılıkları bulunmaktadır (Değirmenci, 2018). Özellikle nitelikli insan kaynağı eksikliği, geribildirim sunacak kişilerin hazır olmaması anlamına gelebilir (Eldeniz-Çetin ve Şen, 2017), bu da geribildirim yüzeyel veya yanlış anlaşılmalara yol açacak şekilde iletilmesine neden olabilir (Akalin, 2014). Zaman kısıtlaması ise uygulamacıların yoğun ders saatleri nedeniyle seanslara yeterince zaman ayıramaması ve uyarılama stratejilerini aksatması (Akalin & Sucuoğlu, 2015; Kılıç & Tepeli, 2025) veya geribildirim sunan kişinin yeterli gözlem süresi ve analiz için ek iş yükü üstlenmesiyle ortaya çıkar (Scheeler ve diğerleri, 2004). Bu tür sınırlamalar, PG sürecini yüksek maliyetli hale getirirse de PG eğitim ortamlarında uygulama güvenilirliğini artırmak amacıyla kanıt temelli bir strateji olmayı sürdürmektedir (Fallon ve diğerleri, 2015).

Literatürde PG hizmetleri, genellikle genel ve özel eğitim okullarındaki öğretim uygulamalarının etkilerine odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, kanıt temelli uygulamaların kullanımından sınıf yönetimi stratejilerine (Akalin & Sucuoğlu, 2015; Hemmeter ve diğerleri, 2015), önleyici uygulamaların kullanımına (Artman-Meeker & Hemmeter, 2013) ve teknoloji aracılı PG'nin etkilerine (Hemmeter ve diğerleri, 2011; Scheeler ve diğerleri, 2012) kadar çeşitli konuları içerir. Bunun yanı sıra, geribildirim zamanlamasının (anında/gecikmeli) öğretim becerilerinin kazandırılmasındaki etkileri de araştırılmıştır (Erbaş & Yücesoy, 2002). Bu çalışmalar tematik olarak kanıt dayalı uygulamalar, sınıf yönetimi, önleyici uygulamalar, teknoloji kullanımı ve geribildirim zamanlaması gibi alanlara odaklanmaktadır. Uygulamacılardan elde edilen sosyal geçerlik verileri, PG'nin öğretim sürecinde önemli ve olumlu bir strateji olduğunu güçlü bir şekilde vurgulamaktadır (Akalin & Sucuoğlu, 2015; Hemmeter ve diğerleri, 2011; Tunç-Paftalı & Tekin-İftar, 2021).

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan meslek elemanlarının görüşleri alınarak gerçekleştirilen araştırmalar literatürde yer almaktadır. Örnek olarak, öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemlerine (Gül & Koçak, 2025; Köse & Aslan Bağcı, 2025), iş birliğine (Pürsün ve diğerleri, 2021), karşılaştıkları sorunlara (Kılıç & Tepeli, 2025; Eldeniz-Çetin & Şen, 2017) ve destek hizmetlerine (Gürgür ve diğerleri, 2016; Yenigün & Odluyurt, 2020) ilişkin görüşler incelenmiştir. Bunun yanı sıra meslek elemanlarının cinsel eğitim hakkındaki görüşleri (Karaca ve diğerleri, 2016) ile öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeyleri (Tarakçı ve diğerleri, 2012) de araştırılmıştır. Ancak, ÖERM'de çalışan farklı branşlardaki uygulamacılara yönelik PG hakkında yapılmış bir araştırmaya rastlanmaması, bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu literatür boşluğu, aynı zamanda Türkiye'deki ÖERM'lerin hizmet içi eğitim politikalarında sistematik bir PG yaklaşımını yeterince desteklemediği yönündeki yaygın kanıyı güçlendirmektedir (Artman-Meeker & Hemmeter, 2013; Guskey, 2002).

Türkiye'deki ÖERM'lere yönelik mevzuatta (Millî Eğitim Bakanlığı, 2012) personelin hizmet içi eğitim alması gerektiği belirtilse de çeşitli branşları kapsayan standartlaştırılmış ve sistematik bir PG modeline rastlanmamaktadır. PG faaliyetlerinin merkezlerin inisiyatifinde yürütülmesi, kurumdan kuruma farklılıklara ve standardizasyon eksikliğine yol açarak PG'nin sistematik olmaktan uzak kalmasına neden olabilmektedir (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017; Eldeniz-Çetin & Şen, 2017). Literatürde ele alınan meslek elemanlarının tükenmişlik (Tarakçı ve diğerleri, 2012) ve iş birliği eksikliği (Pürsün ve diğerleri, 2021) gibi sorunları, düzenli ve nitelikli PG fırsatlarının eksikliğinin bir sonucu olarak yorumlanabilir. Oysa PG'nin öğretmen becerilerini

geliştirmedeki kanıtlanmış etkililiği (Akalin & Sucuoğlu, 2015; Scheeler ve diğerleri, 2004), PG'nin sistematik uygulama ihtiyacını göstermektedir. Bu bağlamda, farklı branşlardaki uygulamacıların kendi mesleki ihtiyaçlarına yönelik PG algılarını ve beklentilerini ortaya koyan bu çalışma, alandaki önemli bir boşluğu doldurarak hizmet içi eğitim politikalarının geliştirilmesine kanıt temelli katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Uygulamacılara sağlanan PG, teorik bilgilerin pratik uygulamaya nasıl yansıdığını görme ve anında müdahale etme olanağı sunması açısından değerlidir (Joyce & Showers, 2002). Ayrıca uygulamacıların PG sürecine yönelik deneyimleri ve görüşleri, gelecekteki mesleki gelişim faaliyetlerinin katılımcı odaklı ve etkili bir şekilde planlanmasına olanak tanıyabilir (Cornelius & Nagro, 2014). Öğretim sırasında yapılan gözleme dayalı anlık veya kısa süreli geribildirimlerin, uygulamacıların eğitsel yaklaşımlarını nasıl şekillendirdiği ve bireysel gelişimlerine nasıl katkı sağladığı bu araştırmanın temel odak noktalarından biridir. Bununla birlikte uygulamacıların bu sürece dair görüşleri ve önerilerini içeren nitel veriler çalışmanın kapsamını güçlendirmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, merkezlerde mesleki gelişim programlarının tasarlanması ve uygulanması süreçlerine önemli katkılar sağlayabilir. Dolayısıyla araştırmada, uygulamacıların mesleki gelişimine yönelik bilimsel bir bakış açısı sunarak ÖGB'nin yaşam kalitesinin artmasına dolaylı katkıda bulunabilir. Bu çalışmayla da özel eğitim alanındaki uygulamacıların yeterliklerinin artırılması ve hizmet içi mesleki gelişim programlarının etkililiğini anlamaya yönelik güncel eğilimlere önemli bir katkı sunarak literatürdeki boşluğu doldurması ve uygulamaya yönelik önemli çıkarımlar sunması hedeflenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, ÖERM'de görev yapan uygulamacılara sunulan PG sürecine ilişkin deneyimlerini, PG'nin kişisel ve mesleki gelişimlerine olan etkilerini ve süreçten beklentilerini incelemektir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Uygulamacılar, performans geribildirimi sürecine ilişkin deneyimlerini, bu sürecin mesleki gelişimlerine olan etkilerini ve gelecekte performans geribildirimi uygulamalarından beklentilerini nasıl değerlendirmektedir?
2. Performans geribildirimi hakkında uygulamacıların beğendiği veya geliştirilebileceğini düşündüğü yönler nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan uygulamacılara sunulan performans geribildirimine yönelik görüşlerin tespit edilmesi amacıyla araştırma modeli, katılımcı grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, ÖERM'de görev yapan uygulamacılara sunulan PG'ye ilişkin deneyimlerini, PG'nin kişisel ve mesleki gelişimlerine olan etkilerini ve süreçten beklentilerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan fenomenolojik desen, merak edilen konu ile ilgili bilgisi ve deneyimi olan kişilerin (Patton, 2002), bakış açıları doğrultusunda konu hakkındaki algılarını ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla kullanılan bir desendir (Ersoy, 2017). Bu bağlamda, PG sürecinin uygulamacılar için ne anlama geldiği, bu sürecin mesleki gelişimlerine nasıl katkı sağladığı ve geliştirilmesi gereken yönleri kendi ifadeleriyle detaylı olarak incelenebilir.

Katılımcı Grubunu

Araştırmanın katılımcı grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan ÖERM'lerde görev yapan 20 meslek elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına karar verilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden oluşturulan ve araştırmanın amaçları doğrultusunda kritik ve önemli görülen ölçütlere uygun şekilde belirlenen bir amaçlı örneklem yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu yöntemin tercih edilmesinin temel gerekçesi, çalışmanın odaklandığı PG sürecine aktif olarak katılan, bu alanda gerekli bilgi ve deneyime sahip meslek elemanlarından zengin ve derinlemesine veri toplamaktır. Bu

araştırmada öncelikli katılımcı koşulları; ÖERM’de görev yapıyor olma, PG sürecine katılma, en az lisans mezunu olma ve araştırmaya gönüllü katılma olarak belirlenmiştir. Katılımcı grubundaki kişiler “K” kodu ile sunulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler ise Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim düzeyi	Deneyim	Mezun olduğu bölüm
K1	Kadın	23	Lisans	1	Okul öncesi öğretmenliği
K2	Kadın	25	Lisans	3	Çocuk gelişimi
K3	Kadın	26	Lisans	3	Çocuk gelişimi
K4	Kadın	27	Lisans	3	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık
K5	Kadın	32	Lisans	6	Çocuk gelişimi
K6	Kadın	30	Lisans	5	Sınıf öğretmenliği
K7	Kadın	23	Lisans	1	Çocuk gelişimi
K8	Kadın	27	Lisansüstü	4	Okul öncesi öğretmenliği
K9	Erkek	25	Lisans	2	Özel eğitim
K10	Kadın	26	Lisans	3	Çocuk gelişimi
K11	Kadın	24	Lisans	1	Özel eğitim
K12	Kadın	35	Lisans	8	Sınıf öğretmenliği
K13	Kadın	29	Lisansüstü	6	Psikoloji
K14	Kadın	24	Lisans	2	Çocuk gelişimi
K15	Kadın	27	Lisans	3	Çocuk gelişimi
K16	Kadın	25	Lisans	2	Dil ve konuşma terapistliği
K17	Kadın	25	Lisans	3	Odyoloji
K18	Kadın	28	Lisans	5	Psikoloji
K19	Kadın	26	Lisans	2	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık
K20	Kadın	38	Lisans	7	Okul öncesi öğretmenliği

Tablo 1’de çalışmaya katılım gösteren 20 uygulamacının (n=20) demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılar sunulmuştur. Katılımcıların büyük ölçüde kadınlardan (n=19) oluştuğu, sadece bir katılımcının erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı 23 ile 38 arasında değişmektedir. Eğitim düzeyleri açısından ağırlıklı olarak lisans mezunlarından (n=18) oluşmakla birlikte, iki katılımcının lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu görülmektedir. Deneyim sürelerine bakıldığında, uygulamacıların deneyimlerinin 1 yıl ile 8 yıl arasında bir dağılım belirlenirken grubun çoğunluğu 3 yıldan az deneyime sahiptir. Mezun olunan bölümlere bakıldığında en yüksek frekanslı mezuniyet alanları sırasıyla çocuk gelişimi (n=7) ve okul öncesi öğretmenliği (n=3) iken, bunun yanı sıra rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji, özel eğitim, odyoloji, sınıf öğretmenliği, dil ve konuşma terapistliği gibi farklı disiplinlerden uygulamacılar yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için “Katılımcı Bilgi Formu” ve PG’ye yönelik görüşlerine ulaşmak amacıyla da açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma anketi katılımcı grubun özellikleri, algıları veya düşünceleri hakkında bilgi toplamak amacıyla (Howitt & Cramer, 2011) kullanılabilirken katılımcılar açık uçlu sorulara öznel ve istediği şekilde yanıt verebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Anket formu geliştirilirken literatürde yer alan mevcut araştırmalar (Akalin & Sucuoglu, 2015; Hemmeter ve diğerleri, 2011; Tunc-Paftali & Tekin-Iftar, 2021) incelenmiştir. Form oluşturulduktan sonra özel eğitim alanında doktora derecesine sahip iki akademisyen tarafından görüş alınarak son hali verilmiştir. Ankette açık ve anlaşılır bir dil kullanılmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların yaşantılarını objektif bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımak amacıyla yönlendirici ifadelerle yer verilmemiştir.

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen iki açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Anket soruları; “Soru-1) Performans geribildirimini, mesleki gelişiminiz üzerindeki etkileri ve bu süreçle ilgili gelecekteki beklentileriniz hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Soru-2) Performans geribildirimini hakkında beğendiğiniz veya geliştirilebileceğini düşündüğünüz yönler nelerdir?”. Anketin geçerliliğini sağlamak amacıyla özel eğitim alanında ve nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışmalara sahip olan iki akademisyenden destek

alınmıştır. Uzman görüşleri, özellikle açık uçlu soruların kapsamını ve nitel veri toplama potansiyelini güçlendirmeye odaklanmıştır. Aynı zamanda iki uygulamacı ile bir pilot çalışma yürütülerek gerekli düzenlemeler gözden geçirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, katılımcılar tarafından farklı yorumlanma potansiyeli taşıyan ifadeler netleştirilmiş ve yönergelerin anlaşılabilirliği sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aşamasına geçilmeden önce belirlenen ÖERM yöneticilerinden araştırma onayı alınmıştır. Katılımcılarla yapılacak gözlem öncesinde araştırmanın amacı, veri toplama süreci, gizlilik ilkesi ve katılımcıların gönüllülüğüne dayalı araştırmaya katılım ve vazgeçme hakkında bilgiler yüz yüze verilmiştir. Araştırmada elde edilen bilgilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Bu açıklamalardan sonra gönüllü onam formu verilmiştir.

Performans geribildirim sunulması amacıyla her bir katılımcının istediği gün ve saatler için gözlem listesi oluşturulmuştur. Gözlem oturumlarında kullanılan form, katılımcıların performansını standart ve objektif bir şekilde değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış bir gözlem formudur. Bu form, katılımcıların BEP uygulamaları, öğretim yöntemleri, hedef davranışı sunuş şekilleri ve eğitim materyali kullanımları gibi kritik davranışları kontrol listesi formatındadır. Belirlenen gün ve saatte katılımcıların kendi sınıfında geribildirim gözlemine başlanmıştır. Öğrencilerin gelmediği veya servisten kaynaklı bir gecikme olduğunda gözlem iptal edilmiş ve farklı bir gün için gözlem zamanı belirlenmiştir. Gözlem oturumları bir ders/seans süresi (40 dakika) olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı katılımcıların mevcut performanslarına yönelik anlık ve performans geribildirimini sunmak olduğundan, her bir katılımcı için sadece bir ders saati süresince gözlem yapılmıştır. Anında dönüt verme süreci iki şekilde yürütülmüştür. İlki gözlem sırasında diğeri ise gözlem bitiminin hemen sonrasında. Gözlem süresi içinde öğrenciye ait BEP, öğretim yöntemi, seçilen hedef davranışlar ve kullanılan eğitim materyalleri incelenmiştir. Uygulamacı davranışlarına yönelik anlık geribildirimler gözlem sırasında vermeye başlanmıştır. Gözlem süresi bitiminde ise katılımcının öğrencisini aileye veya servise teslimi için yaklaşık beş dakika beklenmiştir. Her bir katılımcının kendi sınıfında ve bir sonraki derse geçmeden önceki 15 dakikalık zaman aralığında performans geribildirimine devam edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış anket, katılımcı bilgi formu ve zarf, PG oturumunun hemen arkasından katılımcılara verilmiştir. İlgili belgeleri doldurmaları ve kapalı bir zarf içinde araştırmacıya teslim edilmesi için üç gün süre verilmiştir. Araştırmacı tarafından anket sorularıyla ilgili cevapları etkileyecek herhangi bir yönlendirme ya da bilgilendirme yapılmamıştır.

Verilerin Analizi ve Güvenirliği

Araştırmada verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin kodlanmasından raporlanmasına kadarki süreci kapsayan bir analizdir (Merriam & Tisdell, 2015) ve genel olarak "nasıl, neden ve niçin" sorusuna karşılık cevap bulmada katkılar sunmaktadır. Birbirleriyle ilişkili veriler ile ilgili kavramlar ve temalar çerçevesinde yorumlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu yolla uygulamacıların PG sürecindeki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci, elde edilen verilerin tekrar eden ve benzer örüntüler sunmaya başladığı, yeni bir kavram veya tema üretilmediği noktaya kadar sürdürülmüştür. Bu noktada veri doygunluğuna ulaşıldığına karar verilmiş ve daha fazla veri toplanmamıştır. Böylece, araştırma bulgularının katılımcı görüşlerinin tamamını temsil ettiği güvencesi sağlanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde izlenen aşamalar sırasıyla açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen tüm veriler araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacıyla ilgili verilerin tamamı detaylı bir şekilde okunarak incelenmiştir. Bu süreç araştırmacı ve özel eğitim alanında doktora unvanına sahip bir uzman tarafından yürütülmüştür. Bir sonraki aşama olarak kodlar oluşturmuş ve sonrasında her bir kodlayıcı kendi temalarını belirlemiştir. Araştırmacı ve uzman, kodlar üzerinde uzlaşmaya çalışarak kod ve temalara ulaşmıştır. Son olarak katılımcılardan elde edilen görüşler içinden seçilen örnek ifadeler aracılığıyla sonuçların ve bulguların yorumlanması aşaması tamamlanmıştır (Creswell, 2013). Araştırma verilerinin güvenirliliğin sağlanması amacıyla ilgili aşamalara ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenirliliği

“Güvenirlilik / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile %90 hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde, uygulamacıların PG süreçlerine yönelik deneyim ve beklentilerini detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla yapılan nitel araştırmanın bulguları verilmiştir. Açık uçlu anket formu aracılığıyla elde edilen veriler, uygulamacıların görüşlerini doğrudan yansıtarak, sunulan PG'nin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken noktaları detaylı incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen yazılı cevaplar, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikli olarak veriler dikkatlice kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş ve alt temalar ise ana temalar altında gruplandırılmıştır. Detaylı bir şekilde yapılan analiz sonucunda, iki ana başlık altında beş ana tema ve on yedi alt tema belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerini doğrudan aktarmaya yönelik olarak katılımcıların ifadeleri metin içinde sunulmuştur. Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcı ifadeleri “K1”, “K2” gibi kodlar metin içinde gösterilmiştir. Katılımcıların cevapları doğrultusunda “Uygulamacıların Mesleki Gelişimi Üzerindeki Etkileri ve Gelecekteki Beklentileriyle İlgili Görüşleri” ve “Uygulamacıların Performans Geribildirimi Hakkındaki Olumlu veya Geliştirmeye Açık Görüşleri” bölümleri altında tema ve alt temalar açıklanmıştır.

Araştırmanın açık uçlu anket sorularından ilki olan “Performans geribildirimi, mesleki gelişiminiz üzerindeki etkileri ve bu süreçle ilgili gelecekteki beklentileriniz hakkında ne düşünüyorsunuz?” için katılımcıların yanıtlarına ilişkin tema ve alt temalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uygulamacıların Mesleki Gelişimi Üzerindeki Etkileri ve Gelecekteki Beklentileriyle İlgili Görüşleri

Temalar	Alt Temalar
Mesleki Gelişim ve Farkındalık Kazanma	Hatalarını değerlendirme Teorik bilgilerin uygulamaya aktarılması Kendi davranışlarını değiştirme isteği Doğru uygulama örnekleriyle fark etme Yeni yöntemleri fark etme ve uygulamada gelişim Pekiştireç kullanımı ve hedef seçmede farklılaşma
Kişisel Gelişim	Özgüven sağlama Bakış açısını farklılaştırma Tutum ve davranış değişikliği kazanma
Sunulan Hizmetle İlgili Beklentiler	Sunulan geribildirimlerin devamlılığı Destek ve eğitim beklentisi

Tablo 2’ye göre uygulamacılara sunulan PG’de mesleki gelişim ve farkındalık ifadeleri öne çıkmaktadır. Bu bağlamda “hatalarını değerlendirme, teorik bilgilerin uygulamaya aktarılması, kendi davranışlarını değiştirme isteği, doğru uygulama örnekleriyle fark etme, yeni yöntemleri fark etme ve uygulamada gelişim” alt temalarına ulaşılmıştır. Ortaya çıkan alt temaları destekleyici katılımcı görüşleri, hangi alt temayla ilişkili olduğu belirtilerek aşağıda sunulmuştur. Teorik bilgilerin uygulamaya aktarılması alt teması için: K3, “Alanında teorik bilgilerin yanında doğru uygulamaları gözlemleme şansı buldum. Bu durum benim uygulamalarda değişiklikler yapmama, yeni yöntemler deneyip uygulamama yardımcı oldu.”, Yeni yöntemleri fark etme ve uygulamada gelişim alt teması için K2, Öğrencinin uyarana göre tepkisini iyi bir şekilde daha hızlı müdahale etmeye başladım., Hatalarını değerlendirme ve kendi davranışlarını değiştirme isteği alt teması için: K8, “Dersi anlatma yöntemimde eksiklikler olduğunu fark ettim. Daha etkileşim temelli ders işlemem gerektiğini fark ettim.”, Pekiştireç kullanımı ve hedef seçmede farklılaşma alt teması için: K7, “İlk kez katıldığım çalışmada pekiştirecin, öğrenciyi derse daha verimli, istekli, dahil etmenin önemini anladım. Öğrencilerimde de buna dikkat ediyorum.”, Doğru uygulama örnekleriyle fark etme alt teması için: K17, “Yanlış bildiğim şeylerin doğrusunu öğrendim.” ifadelerini kullanarak görüşlerini belirtmiştir. Kendi davranışları değiştirme isteği alt teması için K18, “Benim düşünemediğim veya göremediğim bazı noktaları değiştirdim. Bu yüzden çok faydalı oldu.”

Uygulamacıların görüşleri incelendiğinde, PG'nin mesleki uygulamalarına dair farkındalık

kazandırdığı ve mevcut uygulamaları değiştirme isteği (K3, K8) konusunda önemli bir ortak nokta bulunmaktadır. Benzerlik, özellikle teorik bilgileri uygulamaya aktarma (K2, K3) ve hatalı uygulamaları fark etme (K8, K17) noktasında yoğunlaşmıştır. Farklılaşan nokta ise, bazı uygulamacıların (K7) odak noktasının teknik bir detay (pekiştirme kullanımı) olması, bazılarının (K3, K8) ise genel yöntem ve yaklaşım (uygulamada değişiklik yapma, etkileşim temelli ders işleme) üzerindeki etkileri vurgulamasıdır. Bu durum, PG'nin uygulamacının o anki mesleki ihtiyacına göre farklı alanlarda tetikleyici rol üstlendiğini göstermektedir.

Uygulamacıların mesleki gelişim dışında kişisel gelişim ana temasına yönelik ifadeleri ile “özgüven sağlama, bakış açısını farklılaştırma, tutum ve davranış değişikliği kazanma” alt temaları tespit edilmiştir. Bu alt temalara ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir; Özgüven sağlama alt teması için: K12, “Uygulamalarda aslında yapılanların hiç de yanlış olmadığını hatta faydalı müdahaleler olduğunu düşündüm. Bazı noktalarda bir özgüven oldu.”, Bakış açısını farklılaştırma alt teması için: K20, “Öğrencim için daha istekli derse getirmem gerektiğini, bunun yollarını fark ettim. Akademik ve tek düze olmaktan biraz vazgeçmem gerektiğini fark ettim. Farklı bakış açıları kazanmamda faydalı oldu.”, Tutum ve davranış değişikliği kazanma alt teması için: K1, “Sabit bir tutumda ilerlemenin otizm için çok doğru olmadığını ve öğrenciye göre tutumların oluşturulması gerektiğini fark ettim.” görüşlere ulaşılmıştır.

Bu temada, PG'nin uygulamacılara olan olumlu etkisi (K12: özgüven, K20: bakış açısı, K1: tutum değişikliği) konusunda bir uzlaşma gözlenmiştir. Tüm katılımcılar, PG'nin sadece teknik becerilerini değil, aynı zamanda hizmet sunumundaki psikolojik dayanıklılıklarını ve esnekliklerini de artırdığını belirtmiştir. Ayrışan bir görüşe rastlanmamakla birlikte, alt temalar (özgüven, bakış açısı, tutum) bu içsel değişimin farklı boyutlarını (bilişsel, duygusal, davranışsal) temsil etmektedir. Örneğin, K12 duygusal/psikolojik (özgüven) bir kazanımı vurgularken, K1 davranışsal bir esnekliği (tutum değişikliği) ön plana çıkarmıştır.

Son olarak uygulamacılara sunulan PG sürecinde, mesleki gelişimlerine yönelik beklentileri ile “sunulan geribildirimlerin devamlılığı, destek ve eğitim beklentisi” alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalar için katılımcı görüşleri de sunulmuştur. Sunulan geribildirimlerin devamlılığı alt teması için: K1, “Performans geribildirimini aralıklarla devam etmesini isterim. Yeni başlayan bir eğitmen olarak meslek yaşantımda ilerledikten sonra da devam etmesinin katkıları olacağını düşünüyorum.”, Destek ve eğitim beklentisi alt teması için: K7, “Bazı öğrencilerde biraz desteğe ve eğitime ihtiyacımız olabilir.” diyerek uygulamacılar beklentilerini göstermiştir.

Bu temada katılımcı (K1), PG sürecinin tek seferlik değil, meslek yaşamı boyunca devam etmesi gereken sürekli bir destek olması gerektiği konusunda ortak noktadır. Benzerlik, PG'nin sağladığı mesleki gelişimin sürdürülebilirliğine olan inançta yoğunlaşmaktadır. Farklılaşan görüş ise, K7'nin ifadesindeki gibi, bazı uygulamacıların beklentisinin PG'nin yapısal sürekliliğinden (devamlılık) ziyade, öğrenciye özgü zorluklar karşısında ek, spesifik “destek ve eğitim” ihtiyacı yönünde olmasıdır.

Araştırmanın açık uçlu anket sorularından ikincisi olan “Performans geribildirim hakkında beğendiğiniz veya geliştirilebileceğini düşündüğünüz yönler nelerdir?” için katılımcıların yanıtlarına ilişkin tema ve alt temalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Uygulamacıların Performans Geribildirim Hakkındaki Olumlu veya Geliştirmeye Açık Görüşleri

Temalar	Alt Temalar
İş Birliğine Dayalı Geribildirim Sunulması	Geri bildirimin uygulamalı ve anlık sunulması
	Olumlu iletişim yaklaşımının kullanılması
	Uygulamacı görüşlerini önemseme ve ortak karar alma
	Öğrenci merkezli yönlendirme sağlama
Geribildirim Sürecinin Geliştirilmesi	Ayrıntılı bilgi verme ve rehberlik sağlama
	Geribildirim süresinin arttırılması

Tablo 3 incelendiğinde uygulamacıların performans geribildiriminde iş birliğine dayalı geribildirim sunulmasına yönelik ifadeleri ile “geribildirim uygulamalı ve anlık sunulması, olumlu iletişim yaklaşımının kullanılması, uygulamacı görüşlerini önemseme ve ortak karar alma, öğrenci merkezli yönlendirme sağlama, ayrıntılı bilgi verme ve rehberlik sağlama” alt temalarına ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu alt temaları destekleyici

katılımcı görüşleri, hangi alt temayla ilişkili olduğu belirtilerek aşağıda sunulmuştur. Uygulamacı görüşlerini önemseme ve ortak karar alma alt teması için: K6, “Kendi fikirlerimizi de dinlemesi ve yorumlaması. Yeni beceriler ve bilmediğimi düşündüğüm hedeflere açıklık getirilmesi. Düşüncelerimize de önem vermesi.”, Ayrıntılı bilgi verme ve rehberlik sağlama alt teması için: K8, “Eksik olduğum kısımları ders esnasında uygulamalı olarak gösterilmesi hoşuma gitti.”, Öğrenci merkezli yönlendirme sağlama ile olumlu iletişim yaklaşımı alt temaları için: K11, “Hocamızın destekleyici tutumunu ve kullandığı iletişim dili öğrencilerin ikinci göz tarafından ders esnasında gözlemlemesi ve yanlış uygulamalar sırasında o an geribildirimini sağlanması”, Geri bildirimin uygulamalı ve anlık sunulması alt teması için: K14, “Gözlem sırasında anlık geri dönüt vermesi. Öğrenci için yeni çalışma yöntem ve hedeflerin ortak karar doğrultusunda vermemiz güzel oldu” ifadeleriyle olumlu yöndeki görüşler tespit edilmiştir.

Uygulamacılar arasında, PG sürecinin iş birliği yapısı ve uygulamalı/anlık sunumu (K8, K11, K14) konusunda güçlü bir benzerlik görülmektedir. Katılımcılar, özellikle geribildirim ders esnasında, anlık olarak verilmesini (K11, K14) ve uygulamacının görüşlerinin önemsenmesini (K6, K14) sürecin en olumlu yönleri olarak görülmektedir. Farklılıktan ziyade, bu ortak beğeni farklı detaylara odaklanmıştır: K6 fikirlerin dinlenmesi ve ortak karar almayı vurgularken, K8 ve K11 ise PG’yi sunan kişinin destekleyici tutumunu ön plana çıkarmıştır. Bu, PG’nin sadece içeriğinin değil, sunuluş biçiminin (anlık, uygulamalı) ve insan ilişkileri boyutunun (olumlu iletişim, saygı) başarının anahtarı olduğunu gösteren bir ortak kanıdır.

PG’nin olumlu ya da beğenilen yönleri dışında sürecin geliştirilmesi hakkında “geribildirim süresinin artırılması” alt teması da ortaya çıkmıştır. Geribildirim süresinin arttırılması alt teması için: K6, “Danışmanlık olumlu yönde gelişmemi sağladı fakat öğrencinin tanınmasına çok daha fazla zaman verilerek yeniden görüşmeler sağlanmalı.” görüşü ile sınırlı ve geliştirilmesi gereken bir noktayı katılımcı vurgulamıştır.

Bu alt tema, olumlu görüşlerin (iş birliği, anlık sunum) hâkim olduğu bu ana başlık altında ayrışan tek beklentidir. Bu durum, uygulamacıların süreçten genel olarak memnun olduğunu ancak zaman kısıtlamasının sürecin en kritik geliştirilebilecek yönü olduğunu gösteren sınırlı ama önemli bir farklılık ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ÖERM’lerde görev yapan uygulamacılara sunulan PG’nin uygulamacıların mesleki gelişimleri üzerindeki etkilerini ve bu süreçle ilgili beklentileri nitel bir biçimde incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, PG’nin uygulamacıların hem mesleki hem de kişisel gelişimlerinde önemli ve çok boyutlu bir rol oynadığını açıkça göstermektedir. Bununla birlikte uygulamacıların iş birliğine dayalı geribildirim sunulmasına yönelik olumlu görüşleri ve geribildirim sürecinin geliştirilmesi yönünde süreklilik beklentisinin olduğuyla ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. PG sürecinin uygulamacılar tarafından nasıl algılandığının anlaşılması, alanda çalışan personelin gereksinimlerinin belirlenmesi ve daha etkili, sürdürülebilir mesleki gelişim programlarının tasarlanması açısından önemli bilgiler sunmaktadır.

Elde edilen nitel bulgulara göre ÖERM’de çalışan meslek elemanları, PG yoluyla kendi hatalarını değerlendirme, teorik bilgiyi uygulamaya aktarma, davranışlarını değiştirme, eksik becerilerini fark etme ve uygulama becerilerini geliştirme potansiyeli elde ettiklerini belirtmiştir. Bu bulgular, literatürde belirtilen ÖERM’lerdeki uygulamacıların akademik becerileri kazandırmada, yöntem belirlemede ve teorik altyapıyı uygulamaya dönüştürmede yaşadığı zorluklara (Eldeniz-Çetin & Şen, 2017; Gürgür ve diğerleri 2016; Yenigün & Odluyurt, 2020) önemli bir çözüm sunmaktadır. Mevcut çalışma, geribildirime ve iş birliğine dayalı PG’nin, bu tür zorlukların aşılmasında etkili olduğunu ve uygulamacıların öz yeterliklerini artırdığını göstermektedir. Ayrıca, Sucuoğlu ve Akalın (2010)’un vurguladığı kısa süreli hizmet içi eğitimlerin yetersizliği görüşü ile paralellik taşıyan uygulamacıların süreklilik beklentisi, etkili mesleki gelişimin uzun süreli ve uygulamaya yönelik olması gerektiği ihtiyacını güçlendirmektedir.

Bu çalışmadaki PG, uygulamacıların teorik bilgiyi uygulamaya aktarma sorununa doğrudan çözüm sunarak (Artman-Meeker & Hemmeter, 2013; Scheeler ve diğerleri, 2012), pekiştirici kullanımı ve uygulama güvenilirliği gibi kritik alanlarda gelişim sağlamış, hedef belirlemeye destek olmuştur (Criss ve diğerleri, 2024; Sweigart ve diğerleri, 2016). Teorik bilginin sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesi, PG ile uygulamacıların

kendi hatalarını ve geliştirilmesi gereken alanları fark etmelerine ve değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Hemmeter ve diğerleri, 2015; Scheeler ve diğerleri, 2012). Bu süreç, uygulamaya dayalı geribildirim davranış değişimine katkısını vurgulamaktadır. Ancak bu değişimin kalıcı olması için PG'nin sürekliliği kritiktir (Artman-Meeker & Hemmeter, 2013). Çalışmamızda uygulamacıların dile getirdiği süreklilik beklentisi, PG modelinin sadece başlatılmasının değil, aynı zamanda izleme ve destekleme aşamalarının da kurumsal bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Performans geribildirimini sadece mesleki gelişimi değil, aynı zamanda uygulamacıların kişisel gelişimini de olumlu etkilemektedir. Araştırma bulguları; özgüven sağlama, bakış açısındaki farklılaşma, tutum ve davranış değişikliği gibi alt temaları kişisel gelişim teması altında sunar. Uygulamacılar, PG yoluyla uygulamalarındaki yanlış noktaları fark ettiklerinde ve bunları düzelttiklerinde özgüven kazandıklarını ve yaklaşımlarında farklı bakış açıları edindiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, özgüven artışının davranışı, yani uygulama becerilerini (Guskey, 2002) etkilediği yönündeki teorik yaklaşımla uyumludur. Merkezlerde yürütülen çeşitli çalışmalarda uygulamacıların çoğunluğu kendilerini mesleki olarak yeterli görmemektedir (Eldeniz-Çetin & Şen, 2017; Kılıç & Tepeli, 2025). PG'nin sağladığı özgüven artışı, bu olumsuz mesleki yeterlilik algısını değiştirmeye yönelik önemli bir psikolojik etkiye sahip olabilir. Farklı konularda alınacak eğitim ve destekler bakış açılarının farklılaşmasına ve kişisel gelişime katkı sağlayabilir (Kılıç & Tepeli, 2025). Akalin ve Sucuoğlu (2015) çalışmasında uygulamacıların özel gereksinimli öğrencilerle bireysel olarak yoğun çalışması ve daha fazla ödüllendirmesi bakış açılarında olumlu bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Scheeler ve diğerleri (2012), uygulamacıların anlık geribildirim almayı tercih etmelerinin, öğretim yöntemlerine ve hatalarına yönelik bakış açılarını değiştirebileceğini belirtmiştir. Bu durum, PG'nin bilişsel ve duygusal etkilerini ortaya koyarak (Guskey, 2002), davranışta ve müdahaleye yönelik tutumlarda olumlu bir esnekliği işaret etmektedir.

Bu çalışmanın önemli bir diğer bulgusu, ÖERM uygulamacılarının PG'ye yönelik olumlu görüşlerinin iş birliğine dayalı geribildirim çerçevesinde incelenmesidir. Uygulamalı ve anlık geribildirim sunulması, uzman kişinin olumlu iletişim yaklaşımını kullanması, uygulamacı görüşlerinin önemsenmesi ve öğrenciyle ilgili ortak karar alınması (Artman-Meeker & Hemmeter, 2013; Criss ve diğerleri, 2024) gibi alt temalar olumlu değerlendirilmiştir. Bu bulgular, PG'nin yalnızca bilgi aktarımı değil, kişilerarası iş birliği süreci olarak algılandığını göstermektedir. Geribildirim anında ve uygulamaya dayalı olması etkililiği artırırken görüşlerin önemsenmesi ise mesleki motivasyonu destekleyebilir. Uygulamacıların uzmanın ayrıntılı bilgi ve rehberlik sağlamasını değerli bulması, PG sürecinin destekleyici ve katılımcı bir yaklaşımla yürütüldüğünde daha etkili bulunduğunu doğruluyor.

Uygulamacılar problem davranışlara müdahalede, öğretim yöntemlerini belirlemede ve materyal seçmede bilgi ve uygulama eksikliği yaşadıklarını ifade etmiştir (Eldeniz-Çetin & Şen, 2017; Köse & Aslan Bağcı, 2025). Bu durum, uzman kişiler tarafından ayrıntılı bilgi içeren rehberlik veya geribildirim verilmesi ihtiyacını desteklemektedir. PG sunulması sırasında uzman kişilerin doğru uygulanan hedef davranışlar için sözel övgüler vermesi ve destekleyici geribildirim sunması (Akalin & Sucuoğlu, 2015; Artman-Meeker & Hemmeter, 2013), PG'yi sunan uzmanın olumlu iletişim yaklaşımını aktif olarak kullandığını ve sürecin başarısında insan ilişkileri boyutunun kritik olduğunu göstermektedir. Ancak bu çalışmada PG'nin tamamen iş birlikçi bir araç olarak görülmesi, bazı çalışmalarda uygulamacıların geribildirim denetim veya eleştiri olarak algıladığı yönündeki bulgulardan (Yenigün & Odluyurt, 2020) farklılaşmaktadır. Bu farklılık, çalışmamızda kullanılan PG modelinin iş birlikçi çerçevesinin bir sonucu olabilir.

Bütün bu olumlu gelişmelere paralel olarak uygulamacılar, sunulan PG sürecinin devamlılığını, daha fazla destek ve eğitim beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir (Köse & Aslan Bağcı, 2025; Yenigün & Odluyurt, 2020). Uygulamacılar ayrıca geribildirim sunulması sürecinin geliştirilmesiyle ilgili süresinin artırılması alt temasında görüşlerini bildirmiştir. Özel eğitim alanında çalışan uygulamacılar hizmet içi eğitimleri kısa süreli bulmakta (Sucuoğlu & Akalin, 2015) ve düzenli aralıklarla geribildirim beklemektedir (Kılıç & Tepeli, 2025). Bu öneriler PG sunulmasının devamlılığı ve sıklığının artırılmasına yönelik güçlü bir talebi işaret etmektedir.

Çalışmanın temel bilimsel katkısı değerlendirildiğinde, uygulamacıların PG'yi bir denetim aracı yerine, özgüvenlerini ve uygulama yeterliliklerini destekleyen iş birlikçi bir süreç olarak görme eğilimini ortaya koymasındır. Bu bulgular, gelecekteki çalışmaların performans geribildirimini daha verimli hale getirmeye ve karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeye yönelik düzenlemeler yapılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular ışığında, özel eğitim politikaları ve sahadaki uygulamalar için çeşitli çıkarımlar önerilmektedir:

İlki ÖERM'lerde sunulacak olan PG hizmetleri sırasında veya öncesinde, uygulamacılarla birlikte kendi mesleki gelişimleri için hedefler belirlenebilir (Locke & Latham, 2002). Sunulan PG hizmetleri sonuçlarına göre uygulamacılar için bireysel gelişim planı hazırlanarak düzenli takip edilebilir. İkincisi uygulamacıların gelişimi için ÖERM'de bir PG takvimi oluşturularak eğitim veya destek dönemleri planlanmalı, bu dönemlerin sıklığı ve süresi netleştirilebilir. Üçüncüsü ÖERM'lerde PG sunacak uzmanlar, kendi uzmanlık alanlarına göre konu içeriğini çeşitlendirebilir. Uzmanların iş birliğine dayalı, uygulamalı ve anlık geribildirim sunma becerileri standart hale getirilebilir (Barton ve diğerleri, 2011; Fallon ve diğerleri, 2015). Dördüncüsü uygulamacının ÖERM'deki ihtiyaçları gözlem, görüşme veya anket yoluyla belirlenerek PG hizmetleri düzenlenebilir ve geribildirim için talep etme fırsatları tanınabilir. Sonuncusu ise teknoloji araçlarından (açık erişim platformlar, online uygulamalar, web tabanlı öğrenme materyalleri) yararlanılarak PG sunum şekli ÖERM'e göre çeşitlendirilebilir ve erişilebilirliği artırılabilir (Değirmenci, 2018; Tunc-Paftalı & Tekin-Iftar, 2021).

Gelecek çalışmalar için önerilere bakıldığında ÖERM'lerde sunulan PG hizmetlerinin uygulamacının mesleki gelişimine ilişkin etkisini belirlemek amacıyla uzun dönemli çalışmalar planlanabilir. PG veren kişilerin sunum şekillerinin (yüz yüze veya online) etkilerini karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir. Farklı ÖERM'lerde yürütülecek araştırmalar planlanarak sonuçlarının kurumlar arası karşılaştırılması sağlanabilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Yazar tüm bölümleri kendi başına hazırlamıştır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma için Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu'ndan 16.07.2025 tarihli ve 85 sayılı etik izni alınmıştır.

Çatışma beyanı: Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu çalışma, Selçuk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinatörlüğü tarafından 25401312 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir. Önemli Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi yöneticilerine ve personeline desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

- Akalın, S. (2014). Performans geribildirimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 57-70. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000192
- Akalın, S., & Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 739-758. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2543>
- Artman-Meeker, K. M., & Hemmeter, M. L. (2013). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(2), 112-123. <https://doi.org/10.1177/0271121412447115>
- Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M., & Artman, K. M. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children*, 14(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/1096250610395459>
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education*, 49(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/0022466913501882>
- Criss, C. J., Konrad, M., Alber-Morgan, S. R., & Brock, M. E. (2024). A systematic review of goal setting and performance feedback to improve teacher practice. *Journal of Behavioral Education*, 33(2), 275-296. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09494-1>
- Cornelius, K. E., & Nagro, S. A. (2014). Evaluating the evidence base of performance feedback in preservice special education teacher training. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 133-146. <https://doi.org/10.1177/0888406414521837>

- Creswell, J. (2013). *Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları, araştırma deseni* (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap Yayınları.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Erbas, D., & Yucesoy, S. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı donut verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 109-120.
- Eldeniz-Çetin, M., & Şen, S. G. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 59, 53-69. <http://dx.doi.org/10.9761/IJSS57133>
- Ersoy, F. (2017). *Fenomenoloji*. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (2. Baskı, ss. 81-134). Anı Yayıncılık.
- Fallon, L. M., Collier-Meek, M. A., Maggin, D. M., Sanetti, L. M., & Johnson, A. H. (2015). Is performance feedback for educators an evidence-based practice? A systematic review and evaluation based on single-case research. *Exceptional Children*, 81(2), 227-246. <https://doi.org/10.1177/0014402914551738>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gül, E. G., & Koçak, F. (2025). The opinions of teachers working in rehabilitation centers on the methods they use when working with students with mental disabilities. *Edutech Research*, 3(1), 39-52.
- Gürgür, H., Büyükköse, D., & Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4), 1234-1253. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.32423>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., & Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 96-109. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.004>
- Hemmeter, M. L., Hardy, J. K., Schnitz, A. G., Adams, J. M., & Kinder, K. A. (2015). Effects of training and coaching with performance feedback on teachers' use of Pyramid Model practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 144-156. <https://doi.org/10.1177/0271121415594924>
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier*. Pearson Education.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaplan, G., & Aksoy, V. (2019). Özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi: Eskişehir örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 169-186. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332126>
- Karaca, P. P., Başgöl, Ş., Cangöl, E., Aslan, E., & Cangöl, S. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi çalışanlarının engelli bireylerin cinsel eğitimi konusundaki görüşleri. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 13-17.
- Karakaş, G., & Yılmaz, A. (2023). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarına yönelik müdür görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(3), 419-434. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1039723>
- Kılıç, K., & Tepeli, K. (2025). Problems faced by child development specialists working in special education and rehabilitation centers and their solutions. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 27(1), 23-40. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1575969>
- Köse, İ. E., & Aslan Bağcı, Ö. A. (2025). Özel eğitim öğretmenlerinin perspektiflerinden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitim süreçleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.29065/usakead.1574352>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel eğitim kurumları yönetmeliği*. Resmî Gazete: 18/05/2012 tarihli ve 28296 sayılı. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/05112207_YZEL_EYYTYM_KURUMLARI_YYNETMELYYY_05.07.2018.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2017/2018*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Destek eğitim programları*. <https://ookgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-programlari/icerik/205>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023-2024*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Özel öğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. Resmî Gazete: 14 Haziran 2024 tarihli ve 32576 Sayılı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed)*. SAGE Publications
- Pürsün, T., Okutan, S., & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri. *Journal of National Education/Millî Eğitim Dergisi*, 50(232), 287-311. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.747646>
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407. <https://doi.org/10.1177/088840640402700407>
- Scheeler, M. C., McKinnon, K., & Stout, J. (2012). Effects of immediate feedback delivered via webcam and bug-in-ear technology on preservice teacher performance. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/0888406411401919>
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 19-37. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000144
- Sweigart, C. A., Collins, L. W., Evanovich, L. L., & Cook, S. C. (2016). An evaluation of the evidence base for performance feedback to improve teacher praise using CEC's quality indicators. *Education and Treatment of Children*, 39(4), 419-444.
- Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F., & Tarakcı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35. <https://doi.org/10.21653/tfrd.156509>
- Tunc-Paftali, A., & Tekin-Iftar, E. (2021). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 44(3), 255-273. <https://doi.org/10.1177/0888406420925014>
- Yenigün, E., & Odluyurt, S. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek hizmetler hakkında uygulamacı görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 895-919. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.6m>
- Yıldırım, H., & Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In order for practitioners working in the field of special education to be able to use teaching methods, effectively implement individualized education programs, and intervene appropriately in student behavior, it is necessary to support the professional development of staff through various training programs (Florian & Black-Hawkins, 2011; Guskey, 2002). In special education and rehabilitation centers (SERCs), professional development practices that were shown to be effective in improving practitioners' teaching activities and supporting student achievement were discussed. One of the components that was identified as making these practices effective was performance feedback (Barton et al., 2011; Değirmenci, 2018; Guskey, 2002).

Performance feedback (PF) is information provided about the current performance of a behavior that is targeted for change in an employee during a professional development period, or about the employee's level of implementation of an intervention (Akalin & Sucuoglu, 2015; Scheeler et al., 2004). PF can be provided in two ways: immediate or delayed. Immediate feedback is provided during or immediately after the person's instruction, while delayed feedback is provided within a few days (Akalin, 2014; Scheeler et al., 2004).

In the literature, PF has mostly been examined in relation to the effects of teaching practices in general and special education schools. Practitioners emphasize that PF is an important and positive strategy during teaching (Akalin & Sucuoglu, 2015; Hemmeter et al., 2011; Tunc-Paftali & Tekin-Iftar, 2021). There are studies that were conducted by gathering the opinions of professionals working in special education and rehabilitation centers. However, no research was found on PF specifically targeting practitioners from different fields working in SERCs. In this context, the aim of the study was to examine the experiences of practitioners working in SERCs regarding the PF process, its effects on their personal and professional development, and their expectations from the process.

Method

The phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. A phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. This design is used to learn the perceptions and thoughts of people who have knowledge and experience about the subject of interest (Patton, 2002) in line with their perspectives (Ersoy, 2017). In this context, the meaning of the PF process for practitioners, how this process contributes to their professional development, and the areas that need to be improved could be examined in detail through their own statements. The participant group of the study consisted of 20 professionals working at SERCs in Selçuklu district of Konya province during the 2024-2025 academic year, in line with the research objective.

A "Participant Information Form" was used to determine the demographic characteristics of the participants, and an "Open-Ended Questionnaire Form" consisting of open-ended questions were used to obtain their opinions on PF. Before proceeding to the data collection stage, research approval was obtained from the managers of the special education and rehabilitation centers that had been identified. Instant feedback on practitioner behaviors was provided during observations. Performance feedback continued for each participant in their own classroom and during the 15-minute period before moving on to the next lesson. The questionnaire, participant information form, and envelope prepared by the researcher were given to the participants immediately after the PF session.

Content analysis was used to analyze the data in the study. Content analysis is an analysis that covers the process from coding to reporting data (Merriam & Tisdell, 2015) and generally contributes to finding answers to the questions "how, why, and for what purpose." The stages that were followed in the data analysis process were explained in order (Creswell, 2013). Detailed information was provided on the relevant stages to ensure the reliability of the research data. Additionally, the reliability of the research was calculated as 90% using the formula "Reliability / (Consensus + Disagreement) x 100" (Miles & Huberman, 1994).

Results

The findings of the qualitative research that was conducted to reveal the experiences and expectations of practitioners regarding PF processes are presented. The data that were obtained through an open-ended questionnaire directly reflected the opinions of practitioners, and the strengths and areas for improvement of the PF offered were examined in detail. The written responses that were obtained from the participants were analyzed using content analysis, one of the qualitative data analysis methods. Based on the participants' responses, themes and subthemes were identified under the sections titled "Practitioners' Views on the Impacts on Their Professional Development and Future Expectations" and "Practitioners' Positive Views or Areas for Improvement Regarding Performance Feedback."

Conclusion

The findings that were obtained from this study were discussed in relation to the literature within the framework of themes and sub-themes. The findings of the study clearly showed that PF played an important role in both the professional and personal development of practitioners. In addition, positive views on the provision of collaborative feedback and important findings on the improvement of the feedback process were obtained. Understanding how practitioners perceived the PF process provided important findings in terms of identifying the needs of practitioners working in the field and designing more effective professional development programs.

The performance feedback that was provided at these centers played a very important role in the professional and personal development of practitioners. The research showed that practitioners could support their professional and personal development through PF and that their expectations regarding the services provided were clarified. In addition, it was determined that practitioners positively evaluated the collaborative feedback approach and offered valuable suggestions for improving the performance feedback process. These findings indicate that future studies should focus on making performance feedback more efficient.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumları ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişki

Hatice Yağmur KUL¹, Erdal KÜÇÜKER², Nuran TUNCER³

Öz: Bu çalışmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları ve yürütücü işlev becerileri, cinsiyet, okul öncesi eğitim deneyimi ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiş, ayrıca yürütücü işlev becerilerinin okula uyumu yordama rolü araştırılmıştır. Genel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini 561 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevleri Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, grup karşılaştırma analizleri ve basit doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin okula uyum puanlarının cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitimin alındığı kurum türü ve anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Yürütücü işlev becerileri puanları ise okul öncesi eğitim alma durumu ve anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet ve okul öncesi eğitimin alındığı kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca yürütücü işlev becerilerinin hem okul öncesi eğitim alan hem de almayan öğrencilerin okula uyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okula uyum sürecinde yürütücü işlev becerileri ile okul öncesi eğitimin önemini vurgulamakta ve müfredat düzenlemeleri, öğretmen eğitimi ve veli eğitimine yönelik uygulamalara ışık tutmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Okula Uyum, Yürütücü İşlev Becerileri

The Relationship between School Adjustment and Executive Function Skills of First Grade Primary School Students

Abstract: This study examines first-grade students' school adjustment and executive function skills in relation to gender, preschool educational experience, and parental education level, and investigates the predictive role of executive function skills in school adjustment. The study employed a general survey design. The sample consisted of 561 first-grade students. Data were collected using the Personal Information Form, the School Adjustment Scale for Primary School Students, and the Childhood Executive Function Inventory. Descriptive statistics, group comparison analyses, and simple linear regression analyses were conducted. School adjustment scores differed significantly by gender, preschool education, preschool experience, type of preschool institution attended, and parental education levels. Executive function skills differed significantly by preschool educational experience and parental education levels, but not by gender or preschool institution type. Executive function skills significantly predicted school adjustment for both students with and without preschool education experience. The findings emphasize the importance of executive function skills and preschool education in supporting school adjustment and highlight implications for curriculum design, teacher training, and parental education.

Keywords: Early Childhood Education, School Adjustment, Executive Function

Geliş Tarihi: 13.11.2025

Kabul Tarihi: 15.01.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, Türkiye, e-posta: yagmurkul201@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0530-384X>

² Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Tokat, Türkiye, e-posta: erdal.kucuker@gop.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6040-0848>

³ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim, Tokat, Türkiye, e-posta: nuran.tuncer@gop.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8748-5084>

Atf için/ To cite:

Kul, H. Y., Küçüker, E., & Tuncer, N. (2026). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 261–281. <https://doi.org/10.33308/26674874.20264021042>

Eğitim, bireyin topluma uyumunu sağlayan, çocukların mikro-sosyal çevreden (aile) makro-sosyal sisteme (toplum) geçişinde toplumsallaşma işlevini üstlenen stratejik bir kurumdur. Toplumsallaşma sürecinin en kritik evresi, çocuğun aile ortamının korunaklı yapısından ayrılarak kurumsal eğitim sistemine ilk adımı attığı okula geçiş dönemidir. Okula geçiş, sadece fiziksel bir mekân değişikliği değil, aynı zamanda çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal kapasitelerinin yeniden yapılandırılmasını gerektiren çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir. Sürecin başarısı ve çocuğun uzun erimli akademik gelişimi, büyük ölçüde ilk evrede sergilenen okula uyum becerilerinin niteliğine ve derinliğine bağlıdır.

Okula uyum, öğrencilerin okul ortamına fiziksel, sosyal ve duygusal olarak başarıyla dâhil olduğu çok boyutlu bir süreçtir (Kaya & Akgün, 2016). Bu süreç, öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarını, öğrenme etkinliklerine düzenli biçimde katılmalarını ve sınıf kurallarına uyum sağlamayı içerir. Okula uyum sağlayan çocukların eğitim yaşamlarında akademik başarıya ulaşma, olumlu sosyal ilişkiler kurma ve öz saygı geliştirme olasılıkları daha yüksektir. Okula uyum sürecini etkileyen bireysel ve çevresel faktörler bulunmaktadır (Aslan & Küçüker, 2022). Çocuğun mizacı, aile tutumları ve okulun fiziksel ortamı bu faktörler arasında yer alsa da son yıllarda yapılan çalışmalar, yürütücü işlev becerilerinin okula uyum üzerindeki rolüne dikkat çekmektedir (İvrendi, 2020; Özyürek ve diğerleri, 2022; Yurdakul, 2024). Okula uyum sağlayamayan öğrenciler, akademik başarısızlık, sosyal izolasyon ve düşük benlik saygısı gibi uzun vadeli risklerle karşı karşıya kalabilirler. Ancak bu riskli süreçte yürütücü işlevler, çocukların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını sağlayan koruyucu bir mekanizma işlevi görebilir.

Yürütücü işlev becerileri, bireyin hedefe yönelik davranışlarını düzenlemesini sağlayan; planlama, dikkat kontrolü, çalışma belleği ve bilişsel esneklik gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsar. Bu beceriler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine sürdürülebilir biçimde katılmalarını, yönergeleri takip etmelerini, görevleri organize etmelerini ve sınıf içi davranışlarını düzenlemelerini destekler. Yürütücü işlevlerde yaşanan güçlükler ise dikkatini sürdürme, dürtü kontrolü ve görev yönetimi gibi alanlarda zorlanma olarak gözlenebilir. Bu durum, sınıf içi katılımı ve akran etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Fiziksel aktiviteler ve öğretmen-ebeveyn iş birliği yürütücü işlevlerde hayati bir rol oynamaktadır (Zelazo & Carlson, 2012). Yürütücü işlev becerilerinin temelleri, gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde atılmaktadır. Nitelikli bir okul öncesi eğitim, bu becerilerin gelişimini destekleyerek çocuğun ilkokula daha hazır bir şekilde başlamasına yardımcı olur. Bu bağlamda, literatürde okulların yapılandırılmış bir düzen ile esnekliği birleştiren eğitim modelleri uygulamasının, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmede kritik olduğu savunulmaktadır (Bierman ve diğerleri, 2008). Etkinlik ve görev temelli öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin stratejik düşünme becerilerini teşvik ederek yürütücü işlevlerin akademik süreçlere uyumunu kolaylaştırmaktadır.

Yürütücü işlevler ile okula uyum arasındaki ilişki, çocuğun yeni ortama uyumunu sağlayan temel kuramsal mekanizmalara dayanmaktadır. Öz-Düzenleme Kuramı çerçevesinde bakıldığında; önleyici kontrol ve çalışma belleği gibi beceriler, çocuğun sınıf içindeki yoğun uyarıları filtrelemesini ve öğretmen talimatlarını zihninde tutarak davranışlarını bu yönde organize etmesini sağlar. Bu bilişsel kapasite, okulun yarattığı yüksek bilişsel yükün yönetilmesine olanak tanıyarak uyum sürecini kolaylaştıran bir içsel denetleyici işlevi görür. Ekolojik Sistemler Kuramı bağlamında okula uyum, çocuğun içsel bilişsel donanımı ile okulun dışsal sosyal talepleri arasındaki dinamik bir dengedir. Yürütücü işlevler bu dengede stratejik bir düzenleyici rolü üstlenerek çocuğun aileden okula geçişte karşılaştığı yapısal karmaşıklığı anlamlandırmasına ve sosyal-akademik beklentilere uyumlu yanıtlar üretmesine zemin hazırlar. Bu bağlamda yürütücü işlevler, çocuğun okul ortamındaki karmaşık sosyal ve bilişsel taleplere yanıt vermesini sağlayan evrensel bir bilişsel sermaye olarak değerlendirilir (Birtwistle ve diğerleri, 2025; Chen ve diğerleri, 2025; Donenfeld, 2025; Raz & Shaul, 2025). Okula geçiş sürecinde yürütücü işlevler, çocukların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını sağlayan koruyucu bir mekanizma işlevi görmektedir. Nitekim çocukluk döneminde bu becerilerin desteklenmesi, sadece olası uyum sorunlarını minimize etmekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencinin okul ortamındaki genel başarısına da katkı sağlamaktadır. Uluslararası literatürde yürütücü işlevlerin, çocukların okula geçiş sürecindeki başarısında merkezi bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Barkley, 2012; Bierman ve diğerleri, 2008; Donenfeld, 2025; Sasser ve diğerleri, 2015). Özellikle COVID-19 pandemisi sonrası dönemde,

çocukların yürütücü işlev gelişimindeki olası aksamalar uluslararası literatürde yer bulmuştur. Wright ve diğerleri (2025) ile Korzeniowski (2023), eğitimdeki kesintilerin çocukların düzenleme becerileri ve dürtü kontrolü üzerinde doğrudan olumsuz etkileri olduğunu, bu durumun ise ilkokula geçiş sürecindeki uyum sorunlarını derinleştirdiğini bildirmektedir.

Uluslararası literatürde yürütücü işlevlerin, çocukların okula geçiş sürecindeki başarısında merkezi bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Sasser ve diğerleri (2015) tarafından yapılan boylamsal bir çalışma, okul öncesi dönemdeki yürütücü işlev becerilerinin akademik başarı ile birlikte üçüncü sınıfa kadar devam eden sosyal yetkinliği de anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Monette ve diğerleri (2011) birinci sınıfın sonundaki akademik başarının, çocukların anaokulu dönemindeki çalışma belleği ve önleyici kontrol becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Donenfeld (2025) tarafından yapılan kapsamlı bir meta-analiz, okul eğitiminin çocukların yürütücü işlevlerini geliştirdiğini ve bu becerilerin sosyal uyum ile okul uyumu için temel bir yapı taşı olduğunu ortaya koymuştur. Farklı kültürel bağlamlarda yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, yürütücü işlevlerin IQ'dan daha güçlü bir okula hazırlık göstergesi olduğunu kanıtlamaktadır (Veraksa ve diğerleri, 2024).

Uluslararası literatürde yürütücü işlevler ve okula uyum arasındaki ilişki güçlü bir şekilde vurgulansa da bu ilişkinin farklı eğitimsel ve kurumsal sistemlerde nasıl şekillendiğinin incelenmesi kuramsal derinlik açısından bir gerekliliktir. Bu bağlamda Türkiye, sunduğu kurumsal çeşitlilik (resmi, özel ve sıbyan mektebi) ile uluslararası bulguların yerel ve yapısal dinamiklerle nasıl etkileşime girdiğini anlamak adına özgün bir örnek sunmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalar, okula uyum ve yürütücü işlev becerilerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemiş olsa da (Şahin & Arı, 2024; Şentürk Gülhan & Burak, 2023; Turan, 2023; Yılmaz, 2022), bu kavramlar arasındaki ilişkinin Türkiye’deki çok katmanlı okul öncesi eğitim yapısı içindeki rolünü ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle farklı pedagojik yaklaşımlara sahip kurum türlerinden (resmi, özel ve sıbyan mektebi) gelen çocukların okula uyum ve yürütücü işlev becerileri arasındaki farklılıkların ortaya konulması, sadece yerel eğitim politikaları için değil, aynı zamanda uluslararası literatürdeki kurumsal etki tartışmalarına kanıta dayalı katkı sunması bakımından kritik bir öneme sahiptir.

Bu araştırma, sadece literatürdeki boşluğu doldurmakla kalmayıp, aynı zamanda Türkiye'deki farklı okul öncesi eğitim modellerinin (resmi, özel ve sıbyan mektebi) çocukların bilişsel ve sosyal hazırlığı üzerindeki somut çıktılarını karşılaştırmalı olarak sunması bakımından önem taşımaktadır. Bu veriler, okul öncesi eğitim politikalarının standardizasyonu ve ilkokula geçiş programlarının her çocuğun ihtiyacına göre düzenlenmesi için karar vericilere bilimsel bir zemin sunacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, okul öncesi eğitim deneyimi, ebeveyn eğitim düzeyi) bağlamında incelemek ve yürütücü işlevlerin okula uyumu yordama gücünü belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okula uyum puanları; cinsiyete, okul öncesi eğitim almaya, okul öncesi eğitim alınan kurum türüne, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanları; cinsiyete, okul öncesi eğitim almaya, okul öncesi eğitim alınan kurum türüne, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yürütücü işlev beceri puanları okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okula uyum puanlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyleri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik özellikler ışığında incelemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli; demografik gruplar (cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu vb.) arasındaki olası farklılıkları saptamak amacıyla ise nedensel karşılaştırmalı model yaklaşımlarından yararlanılmıştır (Büyüköztürk ve

diğerleri, 2020). Bu bütüncül yaklaşım, hem değişkenler arasındaki yordayıcı mekanizmaların (regresyon analizi) hem de bu mekanizmaların farklı alt gruplarda nasıl tezahür ettiğinin (t-testi ve ANOVA) kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni, Tokat İli Merkez İlçesinde öğrenim gören toplam 2.414 ilkokul birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde $n = (Z^2 * p * (1-p)) / E^2$ formülü kullanılmıştır. Bu formülde n örneklem büyüklüğünü, Z güven düzeyine karşılık gelen değeri, p olayın gerçekleşme olasılığını ve E hata payını ifade etmektedir (Balcı, 2006; Saracaloğlu & Kumral, 2007). Buna göre, araştırma için gerekli minimum örneklem büyüklüğü 332 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada, gönüllülük esasına dayalı olarak birinci sınıfa devam eden 561 öğrenci tesadüfi olarak örnekleme dâhil edilmiştir. Örneklem demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemi

		f	%
Cinsiyet	Kız	304	54,2
	Erkek	257	45,8
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	476	84,8
	Hayır	85	15,2
Okul Öncesi Eğitim Alınan Kurum (N=476)	Resmi/Devlet (Anaokulu-Anasınıfı)	331	69,5
	Özel (Anaokulu-Anasınıfı)	45	9,5
	Sıbyan Mektebi	100	21,0
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil/okur-yazar/ilkokul	92	16,4
	Ortaokul	155	27,6
	Lise	162	28,9
	Üniversite ve üstü	152	27,1
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil/okur-yazar/ilkokul	75	13,4
	Ortaokul	107	19,1
	Lise	175	31,2
	Üniversite ve üstü	204	36,4
Toplam		561	100,0

Araştırma örneklemine giren öğrencilerin %54,2’si kız, %45,8’i erkektir. Örneklem %84,8’i okul öncesi eğitim almıştır. Katılımcıların çoğu devlet kurumlarında (%69,5) okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi, annelerine göre daha yüksektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç bölümden oluşan veri toplama formu kullanılmıştır. Birinci bölümde, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve katılımcıların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu ile anne-baba özelliklerine ilişkin bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. İkinci bölümde, Kalkan ve diğerleri (2024) tarafından beşli Likert tipinde geliştirilen, üç alt boyut (Akran Uyum, Akademik Uyum, Kurallara Uyum) ve 16 maddeden oluşan “İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Kalkan ve diğerlerinin (2024) çalışmasında ölçeğin faktör yükleri .63 ile .90 arasında değişmekte, ölçeğin açıkladığı toplam varyans %81.72’dir. Cronbach alfa katsayıları boyutlar için sırasıyla 1.00, .81, .79 ve ölçeğin geneli için .97 olarak raporlanmıştır. Mevcut araştırmada ise, Cronbach alfa katsayıları .94, .90, .91 ve ölçeğin geneli için .96 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü bölümde, Kayhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan, iki alt boyut (Çalışma Belleği, Önleyici Kontrol) ve 24 maddeden oluşan “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri” yer almaktadır. Beşli Likert tipi ölçeğin faktör yükleri .45 ile .82 arasında değişmekte, açıklanan toplam varyans %53.72’dir. Cronbach alfa katsayıları boyutlar için sırasıyla .83, .80 ve genel toplam için .88 olarak raporlanmıştır. Mevcut araştırmada ise aynı katsayılar sırasıyla .97, .95 ve .98 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, her iki ölçeğin de hem alt boyutlar hem de genel toplam açısından yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. George ve Mallery’nin (2003) güvenilirlik katsayısı sınıflandırmasına göre (≥ 0.90 : mükemmel; $0.70-0.90$: iyi), ölçeklerin “mükemmel” düzeyde güvenilirlik sergilediği söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecine başlamadan önce, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 26.01.2023 tarihli karar ile gerekli etik onay; Tokat Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Veri toplama sürecinde etik ilkelerin güvence altına alınması amacıyla çok aşamalı gizlilik protokolü uygulanmıştır. İlk olarak, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirdiği formlarda öğrencilerin isimleri yerine araştırmacı tarafından atanan kod numaraları kullanılarak veriler anonim hale getirilmiştir. Öğretmenlere, değerlendirme sürecinde tarafsızlığı korumaları ve verilerin gizliliği konusunda detaylı bir bilgilendirme yapılmış; formların doldurulması aşamasında öğretmen-öğrenci gizliliğini ihlal edebilecek hiçbir kişisel bilgiye yer verilmemiştir. Kişisel bilgi formları velilerden, ölçekler ise öğretmenlerden birbirlerinden bağımsız olarak toplanmış ve sadece araştırmacı tarafından erişilebilen şifreli bir veri tabanında eşleştirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlere ve velilere, araştırmanın herhangi bir aşamasında hiçbir gerekçe göstermeksizin çalışmadan çekilme haklarının olduğu ve bu durumun eğitim süreçlerine olumsuz yansımaları olmayacağı yazılı ve sözlü olarak taahhüt edilmiştir. Toplanan formlar, analiz süreci tamamlanana kadar kilitli bir ortamda muhafaza edilmiş ve dijital analiz sonrasında anonimlik ilkesine uygun olarak imha edilmiştir.

Araştırma verileri 22 Mart – 5 Mayıs 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama araçları, öğretmenlere kapalı zarf usulüyle teslim edilmiş; veli formları ise öğrenciler aracılığıyla ulaştırılıp geri toplanmıştır. Veri toplama sürecinde toplam 930 veliye Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu ve Kişisel Bilgi Formu ulaştırılmıştır. Bu formlardan 800 tanesi geri dönmüştür (dönüş oranı: %86). Geri dönen formlar üzerinde yapılan incelemede; 120 formun eksik doldurulduğu, 119 formun ise öğretmen değerlendirmeleriyle (uyum ve yürütücü işlev ölçekleri) eşleşmediği tespit edilmiştir. Uç değer analizi ve hatalı veri kontrolü sonrasında toplam 561 öğrenciye ait veri seti analize dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecine geçilmeden önce, parametrik testlerin temel varsayımları olan normallik ve varyansların homojenliği durumları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği; görsel tekniklerin (histogram ve Q-Q grafikleri) yanı sıra çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ile kontrol edilmiştir. Katsayıların -1 ile +1 aralığında olması (Leech ve diğerleri, 2005) ve görsel grafiklerin çan eğrisi formuna yakınlık göstermesi nedeniyle verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir. Varyansların homojenliği ise Levene testi ile analiz edilmiş ve $p > .05$ değeri elde edilerek gruplar arası varyansların eşit olduğu saptanmıştır. Bu varsayımlar doğrultusunda; araştırmanın karşılaştırmalı boyutunu test etmek amacıyla iki gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem için t-testi, ikiden fazla gruplu değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarında anlamlı farklılık saptanan durumlarda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı için Scheffe testi tercih edilmiştir. Araştırmanın yordayıcı mekanizmalarını belirlemek amacıyla ise Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Bu analiz yaklaşımı, araştırmanın genel tarama modeli çatısı altında hem gruplar arası mevcut durumu (karşılaştırmalı) hem de değişkenler arası etkileşimi (ilişkisel) bütüncül bir perspektifle ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmada bazı demografik değişkenlerde grup büyüklükleri arasında belirgin bir dengesizlik bulunmasına rağmen (örneğin okul öncesi eğitim alma durumu $n_1=476$, $n_2=85$), parametrik testlerin kullanımına devam edilmiştir. Bu kararın temelinde; toplam örneklem büyüklüğünün ($N=561$) Merkezi Limit Teoremi gereği örnekleme dağılımının normalliğe yaklaşmasını sağlaması ve yapılan Levene testleri sonucunda varyansların homojenliğinin ($p > .05$) saptanması yer almaktadır. Literatürde, varyanslar homojen olduğu sürece t-testi ve ANOVA gibi parametrik testlerin grup büyüklüklerindeki dengesizliğe karşı oldukça dirençli olduğu ve istatistiksel gücünü koruduğu kabul edilmektedir (Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca, bulguların daha sağlıklı yorumlanabilmesi için sadece p değerlerine odaklanılmamış, anlamlı çıkan farklılıklarda etki büyüklüğü değerleri de analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitim alınan kurum, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre okula uyum puan ortalamaları arasındaki farklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okula Uyum Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları

İlkököl birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Okula Uyum Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Akran Uyum	Kız	304	4.51	.578	559	4.57	.001**
	Erkek	257	4.25	.707			
Kurallara Uyum	Kız	304	4.62	.453	559	2.37	.018*
	Erkek	257	4.52	.529			
Akademik Uyum	Kız	304	4.41	.614	559	2.62	.009**
	Erkek	257	4.27	.638			
Okula Uyum	Kız	304	4.52	.499	559	3.48	.001**
	Erkek	257	4.36	.575			

*p≤.05 **p≤.01

Tablo 2’ye göre kız öğrencilerin akran uyumu ($\bar{x}$ =4.51), kurallara uyum ($\bar{x}$ =4.62), akademik uyum ($\bar{x}$ =4.41) ve genel okula uyum ($\bar{x}$ =4.52) puan ortalamaları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Okula Uyum Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Bulguları

İlkököl birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Okula Uyum Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Eğitim	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Akran Uyum	Alan	476	4.41	.642	559	1.385	.167
	Almayan	85	4.30	.704			
Kurallara Uyum	Alan	476	4.59	.487	559	2.318	.021*
	Almayan	85	4.46	.505			
Akademik Uyum	Alan	476	4.37	.616	559	2.196	.028*
	Almayan	85	4.21	.681			
Okula Uyum	Alan	476	4.47	.532	559	2.110	.035*
	Almayan	85	4.33	.579			

*p≤.05

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kurallara uyum ($\bar{x}$ =4.59), akademik uyum ($\bar{x}$ =4.37) ve okula uyum ($\bar{x}$ =4.47) puan ortalamaları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı ve yüksektir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akran uyumu puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4.41), okul öncesi eğitim almayan ($\bar{x}$ =4.30) öğrencilerden yüksek olmakla birlikte aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05).

Okula Uyum Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre ANOVA Bulguları

İlkököl birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının eğitim alınan kurum türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Okula Uyum Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim Alınan Kurum	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Akran Uyum	Devlet Okulu ¹	331	4.46	.642	3.509	.031*	1-3
	Özel Okul ²	45	4.30	.688			
	Sıbyan ³	100	4.29	.662			
Kurallara Uyum	Devlet Okulu ¹	331	4.62	.477	2.938	.054	-
	Özel Okul ²	45	4.45	.546			
	Sıbyan ³	100	4.54	.482			
Akademik Uyum	Devlet Okulu ¹	331	4.42	.589	3.794	.023*	1-3
	Özel Okul ²	45	4.22	.677			
	Sıbyan ³	100	4.28	.658			
Okula Uyum	Devlet Okulu ¹	331	4.51	.514	3.857	.022*	1-3
	Özel Okul ²	45	4.33	.593			
	Sıbyan ³	100	4.38	.514			

*p<.05 **p<.01

Analiz sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim aldıkları kuruma göre öğrencilerin akran uyumu (F=3.509; p<.05), akademik uyum (F=3.794; p<.05) ve okula uyum (F=3.857; p<.05) puan ortalamalarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Scheffe testi sonuçları, bu farklılıkların devlet okullarında okul öncesi eğitim alan öğrenciler ($\bar{x}$ =4.46; $\bar{x}$ =4.42; $\bar{x}$ =4.51) ile sıbyan mekteplerinde eğitim alan öğrenciler ($\bar{x}$ =4.29; $\bar{x}$ 4.28; $\bar{x}$ =4.38) arasında devlet okulu lehine olduğunu göstermiştir. Kurallara uyum boyutunda ise gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak devlet okulunda eğitim alan öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerinden yüksektir.

Okula Uyum Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Bulguları

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Okula Uyum Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Akran Uyum	İlkokul ve altı ¹	92	4.34	.615	4.793	.003**	2-4
	Ortaokul ²	155	4.27	.711			
	Lise ³	162	4.39	.650			
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4.54	.586			
Kurallara Uyum	İlkokul ve altı ¹	92	4.47	.508	5.566	.001**	1-4
	Ortaokul ²	155	4.50	.544			
	Lise ³	162	4.58	.467			2-4
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4.69	.425			
Akademik Uyum	İlkokul ve altı ¹	92	4.21	.671	7.708	.001**	1-4
	Ortaokul ²	155	4.23	.672			
	Lise ³	162	4.38	.585			2-4
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4.52	.556			
Okula Uyum	İlkokul ve altı ¹	92	4.35	.549	6.812	.001**	1-4
	Ortaokul ²	155	4.34	.584			
	Lise ³	162	4.46	.519			2-4
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4.59	.478			

**p<.01

Analiz sonuçlarına göre tüm boyutlarda okula uyum puan ortalamaları, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık (p<.01) göstermiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre, annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin okula uyum ($\bar{x}$ =4.59), kurallara uyum ($\bar{x}$ =4.69) ve akademik uyum ($\bar{x}$ =4.52) puan ortalamaları, annesi ilkokul ve altı ($\bar{x}$ =4.35; $\bar{x}$ =4.47; $\bar{x}$ =4.21) ve ortaokul ($\bar{x}$ =4.34; $\bar{x}$ =4.50; $\bar{x}$ =4.23) mezunu olan öğrencilerden istatistiksel olarak yüksektir. Annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine ($\bar{x}$ =4.54)

sahip olan öğrencilerin akran uyumu puan ortalamaları, annesi ortaokul mezunu ($\bar{x}=4.27$) olan öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Okula Uyum Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Bulguları

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Okula Uyum Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Akran Uyum	İlkokul ve altı ¹	75	4.25	.695	4.763	.003**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	107	4.26	.678			
	Lise ³	175	4.41	.648			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4.50	.606			
Kurallara Uyum	İlkokul ve altı ¹	75	4.47	.512	4.843	.002**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	107	4.48	.497			
	Lise ³	175	4.55	.517			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4.66	.442			
Akademik Uyum	İlkokul ve altı ¹	75	4.24	.672	4.918	.002**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	107	4.24	.594			
	Lise ³	175	4.32	.655			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4.48	.587			
Okula Uyum	İlkokul ve altı ¹	75	4.25	.695	5.576	.001**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	107	4.26	.678			
	Lise ³	175	4.41	.648			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4.50	.606			

**p≤.01

Analiz sonuçlarına göre tüm boyutlarda okula uyum puan ortalamaları, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($p \leq .01$) göstermiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre, babası üniversite ve üstü eğitilmiş öğrencilerin okula uyum ($\bar{x}=4.50$), akran uyumu ($\bar{x}=4.50$), kurallara uyum ($\bar{x}=4.66$) ve akademik uyum ($\bar{x}=4.48$) puan ortalamaları, babası ilköğretim ve altı veya ortaokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitim alınan kurum, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre yürütücü işlev beceri puan ortalamaları arasındaki farklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev beceri puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Çalışma Belleği	Kız	304	4.05	.721	559	.986	.777
	Erkek	257	4.03	.716			
Önleyici Kontrol	Kız	304	3.97	.710	559	.469	.083
	Erkek	257	3.86	.759			
Yürütücü İşlev	Kız	304	4.01	.697	559	.834	.324
	Erkek	257	3.95	.710			

Tablo 7'ye göre kız öğrencilerin yürütücü işlev beceri puan ortalamaları tüm boyutlarda erkek öğrencilerden yüksektir. Ancak iki grubun puan ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Bulguları

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev beceri puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Eğitim	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Çalışma Belleği	Alan	476	4.06	.721	559	1.747	.081
	Almayan	85	3.91	.693			
Önleyici Kontrol	Alan	476	3.94	.744	559	2.120	.034*
	Almayan	85	3.76	.663			
Yürütücü İşlev	Alan	476	4.01	.711	559	1.983	.048*
	Almayan	85	3.84	.640			

*p≤.05

Analiz sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin önleyici kontrol ($\bar{x}$ =3.94) ve yürütücü işlev ($\bar{x}$ =4.01) puan ortalamaları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre ($\bar{x}$ =3.76; $\bar{x}$ =3.84) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Çalışma belleği boyutunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puan ortalamaları daha yüksek olduğu halde gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre ANOVA Bulguları

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev beceri puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alınan kurum türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Okulöncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	OÖE Alınan Kurum	N	$\bar{x}$	S	F	p
Çalışma Belleği	Devlet Okulu	331	4.09	.699	1.084	.339
	Özel Okul	45	4.01	.732		
	Sıbyan	100	3.98	.785		
Önleyici Kontrol	Devlet Okulu	331	3.98	.727	1.015	.363
	Özel Okul	45	3.90	.767		
	Sıbyan	100	3.86	.787		
Yürütücü İşlev	Devlet Okulu	331	4.04	.690	1.112	.330
	Özel Okul	45	3.96	.733		
	Sıbyan	100	3.93	.766		

Analiz sonuçlarına göre okul öncesi eğitimini devlete bağlı kurumlarda alan öğrencilerin çalışma belleği, önleyici kontrol ve yürütücü işlev beceri puan ortalamaları, özel okul ve sıbyan mektebinde eğitim alanlardan daha yüksektir. Ancak grupların puan ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05).

Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Bulguları

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev beceri puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10. Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Çalışma Belleği	İlkokul ve altı ¹	92	3.80	.815	10.345	.000**	1-3
	Ortaokul ²	155	3.92	.727			1-4
	Lise ³	162	4.10	.665			2-4
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4.25	.633			
Önleyici Kontrol	İlkokul ve altı ¹	92	3.73	.732	7.225	.000**	1-4
	Ortaokul ²	155	3.80	.712			2-4
	Lise ³	162	3.95	.740			

	Üniversite ve üstü ⁴	152	4.11	.707			
	İlkokul ve altı ¹	92	3.77	.747			
	Ortaokul ²	155	3.86	.692			1-3
Yürütücü İşlev	Lise ³	162	4.03	.681	9.403	.000**	1-4
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4.19	.650			2-4

**p≤.01

Analiz sonuçları, çalışma belleği, önleyici kontrol ve yürütücü işlev boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ($p<.01$) olduğunu göstermiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre, annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=4.10$) çalışma belleği ve yürütücü işlev beceri ($\bar{x}=4.03$) puan ortalamaları, ilkokul ve altı eğitim düzeyinde olan öğrencilere ($\bar{x}=3.80$; $\bar{x}=3.77$) göre istatistiksel olarak yüksektir. Annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin çalışma belleği ($\bar{x}=4.25$) ve yürütücü işlev beceri ($\bar{x}=4.19$) puan ortalamaları, annesi ilkokul ve altı eğitim düzeyinde olan ($\bar{x}=3.80$; $\bar{x}=3.77$) öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksektir. Annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin yürütücü işlev becerileri alt boyutlarında ve toplamdaki puan ortalamaları ($\bar{x}=4.25$, $\bar{x}=4.11$, $\bar{x}=4.19$), annesi ortaokul mezunu öğrencilere ($\bar{x}=3.92$; $\bar{x}=3.80$; $\bar{x}=3.86$) göre yüksektir. Bu sonuçlara göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yürütücü işlev beceri puan ortalamaları yükselmektedir.

Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Bulguları

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev beceri puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. Yürütücü İşlev Beceri Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
	İlkokul ve altı ¹	75	3.93	.756			
	Ortaokul ²	107	3.81	.720			
Çalışma Belleği	Lise ³	175	4.03	.663	8.275	.000**	1-4
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4.21	.712			2-4
	İlkokul ve altı ¹	75	3.85	.749			
	Ortaokul ²	107	3.69	.687			
Önleyici Kontrol	Lise ³	175	3.91	.702	6.577	.000**	2-4
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4.07	.750			
	İlkokul ve altı ¹	75	3.89	.727			
	Ortaokul ²	107	3.76	.679			
Yürütücü İşlev	Lise ³	175	3.97	.655	7.956	.000**	2-4
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4.14	.711			

**p≤.01

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin yürütücü işlev ve alt boyutlarına yönelik puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre, babası üniversite ve üstü eğitime sahip öğrencilerin çalışma belleği puan ortalamaları ($\bar{x}=4.21$), babası ilkokul ve altı eğitim düzeyinde ($\bar{x}=3.93$) ve ortaokul mezunu ($\bar{x}=3.81$) olan öğrencilerden istatistiksel olarak yüksektir. Babası üniversite ve üstü eğitime sahip öğrencilerin önleyici kontrol ($\bar{x}=4.07$) ve yürütücü işlev beceri ($\bar{x}=4.14$) puan ortalamaları, babası ortaokul mezunu ($\bar{x}=3.36$, $\bar{x}=3.76$) olan öğrencilerden istatistiksel olarak yüksektir. Buna göre, baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinde artış görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinin, okula uyum puan ortalamalarını yordama düzeyine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Yürütücü İşlev Becerileri Puan Ortalamalarının, Okula Uyum Puan Ortalamalarını Yordama Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	Veriler	Model ^a							
		R	R ²	β	SE	F	p	Tolerans	VIF
Alan	YİB	.62	.38	.62	.105	289.682	.000**	1.000	1.000
Almayan	YİB	.50	.25	.50	.026	27.254	.000**	1.000	1.000

*p<.01; Not: Bağımlı Değişken: Okula Uyum, YİB: Yürütücü İşlev Becerileri

Okul öncesi eğitim alan çocuklar için yapılan basit doğrusal regresyon analizi, yürütücü işlev becerilerinin okula uyumu anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir ($R = .62$, $R^2 = .38$, $F = 289.68$, $p < .01$). Buna göre yürütücü işlev becerilerindeki artış, okula uyum düzeyinde anlamlı bir artışa yol açmaktadır ($\beta = .62$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okula uyum puanlarına ilişkin varyansın %38'i yürütücü işlev beceri puanları ile açıklanmaktadır. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar için yapılan analizde de benzer şekilde yürütücü işlev becerilerinin okula uyumu anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür ($R = .50$, $R^2 = .25$, $F = 27.25$, $p < .01$; $\beta = .50$). Ancak yordayıcılık düzeyi (%25), okul öncesi eğitim alan çocuklara kıyasla düşüktür.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum süreçlerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim deneyimi ve ebeveyn eğitim düzeyinden etkilendiğini göstermektedir. Özellikle yürütücü işlevlerin okula uyum üzerindeki yordayıcı rolü, bu iki özellik arasındaki ilişkinin sadece akademik değil, aynı zamanda yapısal bir etkileşim olduğunu kanıtlamaktadır. Uluslararası literatürde de vurgulandığı üzere, yürütücü işlevler çocukların okul ortamındaki karmaşık sosyal ve bilişsel taleplere yanıt vermesini sağlayan bilişsel bir temel işlevi görmektedir (Chen ve diğerleri, 2025; Raz & Shaul, 2025).

Araştırma bulgularına göre kız ve erkek öğrencilerin akran uyumu, kurallara uyum, akademik uyum ve okula uyum puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ve kız öğrencilerin lehinedir. Bu bulgu, Kent ve Pitsia (2018) ile Amukune ve diğerleri (2023) tarafından yapılan ve kız çocukların hem bilişsel çıktılarda hem de okula hazır bulunuşluk davranışlarında erkek akranlarından daha yüksek performans sergilediğini gösteren güncel çalışmalarla örtüşmektedir (Demirci, 2019; Tangüner, 2017). İlkokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalarda, kız öğrencilerin okula uyum, sosyal uyum ve kurallara uyum boyutlarında erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı rapor edilmiştir (Birch & Ladd, 1997). Buna karşılık, bazı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, uyumun daha çok çevresel ve ailesel değişkenlerle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Ensar & Keskin, 2014; Kalkan ve diğerleri, 2024; Kurtuluş Çalışkan & Canbulat, 2023; Ladd ve diğerleri, 1999; Yoleri & Tanış, 2014). Öte yandan puan ortalamaları arasındaki farkın erkek çocuklar lehine olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Türker & Tunç, 2021). Literatürdeki bu farklı bulguların, kullanılan ölçme araçlarının farklılığı, örneklemelerin sosyo-kültürel özellikleri, ölçekleri yanıtlayan öğretmenlerin yaklaşım farklılıkları ve okula uyumun çok boyutlu bir yapı olması ile ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Bu durum, cinsiyetin okula uyum üzerindeki etkisinin bağlamsal değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Birbiriyle tutarsız bu sonuçların, cinsiyetin okula uyum üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını; oluşan farkların örneklemdeki öğrencilerin farklı toplumsal cinsiyet algılarının hüküm sürdüğü kültürlerde yetişmelerinin göstergesi olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda okula uyum ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda toplumsal cinsiyet tutumlarının da değerlendirmeye dâhil edilmesi yararlı olabilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum puanlarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula geçiş sürecini kolaylaştırdığını ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Kurtuluş Çalışkan & Canbulat, 2023; Türker & Tunç, 2021; Yoleri & Tanış, 2014). Ancak İran'da yapılmış bir çalışmada okul öncesi eğitimin, çocukların okula uyum puanlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği ortaya konulmuştur (Tahan & Kalantari, 2018). Mevcut çalışmada da katılımcıların akran uyumu

puanları arasında okul öncesi eğitim deneyiminin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Akran uyumu, çocukların diğerleriyle iyi geçinmesini ifade eden davranışları temsil etmektedir. Bu davranışlar, okul öncesi eğitim dışında, çocukların birlikte oynamaları yoluyla da elde edilebilir. Ancak kurallara uyum ve akademik uyum boyutlarındaki farkın manidar olması, okul öncesi eğitimin olumlu katkısını ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin, ilkokulun ilk yıllarında uyum sürecini destekleyici bir rol üstlendiği söylenebilir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin uyum puanlarının almayanlara göre yüksek çıkması, okul öncesi eğitimin sosyal bir köprü olma işlevini teyit etmektedir.

Okul öncesi eğitim alınan kurum türüne göre, kurallara uyum puanları anlamlı farklılaşmazken, akran uyumu, akademik uyum ve okula uyum puanları farklılık göstermektedir. Okul öncesi eğitimini devlet okulunda alan öğrencilerin akran uyumu, akademik uyum ve okula uyum puanları, okul öncesi eğitimini sıbyan mektebinde alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Devlet okulu ile özel okul ve özel okul ile sıbyan mektebi arasındaki puan farkları manidar değildir. Ancak puanlar, devlet okulunda, özel ve sıbyan mektebine göre; özel okulda da sıbyan mektebine göre yüksektir. Ulaşılan kaynaklar kapsamında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini, okul öncesi eğitim alınan kurum türü değişkenine göre inceleyen çalışma tespit edilememiştir. Bu durum, elde edilen bulgunun alana özgün bir katkı sunduğunu göstermektedir. Devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler ile sıbyan mektebine devam etmiş öğrenciler arasındaki uyum puanı farklılıkları, sıbyan mekteplerindeki eğitimin çok boyutlu bir şekilde incelenmesi gereğini ortaya koymaktadır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin akran uyumu, kurallara uyum, akademik uyum ve okula uyum puanları, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Annesi üniversite ve üstü eğitime sahip olan öğrencilerin akran uyum puanı, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerden; kurallara uyum, akademik uyum ve okula uyum puanları, anne eğitim düzeyi ortaokul ve ilkokul ve altı olan öğrencilerden yüksektir. Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin akran uyumu, kurallara uyum, akademik uyum ve okula uyum puanları, baba eğitim düzeyi ortaokul ve ilkokul ve altı olan öğrencilerden yüksektir. Buna göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe okula uyum düzeylerinin de yükseldiğini ifade etmek mümkündür. Anne ve baba eğitim düzeyinin yükselmesiyle okula uyum düzeyinin artması, ailenin kültürel sermayesi ile açıklanabilir. Eğitimli ebeveynlerin çocuklarının okula uyum süreçlerine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olması, çocukların geçiş sürecindeki kaygılarını azaltmakta ve öz-güvenlerini artırmaktadır. Annenin eğitim düzeyinin çocuğun okula uyum düzeyini arttırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akış & Alakoç Pırpir, 2018; Gültekin Akduman, 2013; Mercan Uzun & Alat, 2017). Günaydın Balta (2015) yaptığı çalışmada, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin farkındalıklarının arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Buna karşın Kıt (2023) babanın eğitim düzeyinin okula uyum sürecini arttırdığını ancak annenin eğitim düzeyinin okula uyum sürecini arttırmadığını tespit etmiştir. Bu çelişkili bulgunun çeşitli nedenleri olabilir. Araştırmaların farklı örneklem gruplarında yürütülmüş olması sonuçları etkilemiş olabilir. Örneklem büyüklüğü, yaş grubu ve sosyoekonomik düzey farklılıkları bulguların çeşitlenmesine yol açabilmektedir. Kullanılan ölçüm araçlarının ve veri toplama yöntemlerinin farklılığı, okula uyumun değerlendirilmesinde farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Araştırmaların yürütüldüğü bölgelerin kültürel ve sosyal özellikleri, anne ve babanın çocuğun eğitimine katılım düzeylerini ve dolayısıyla okula uyum sürecine etkilerini farklılaştırabilir. Ayrıca, araştırmaların yapıldığı zaman dilimindeki toplumsal değişimler ve eğitim politikalarındaki farklılıklar da bulguların çeşitlenmesine etki etmiş olabilir.

Araştırma kapsamındaki ilkokul birinci sınıf kız öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanları, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Ancak puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. İlgili alanyazın incelendiğinde, çocukların yürütücü işlev becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik bulguların tutarlı olmadığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda kız çocukların özellikle dikkat, ketleme ve öz düzenleme gibi yürütücü işlev bileşenlerinde erkek çocuklara kıyasla daha yüksek performans sergiledikleri rapor edilirken (Park & Chae, 2024), diğer araştırmalarda yürütücü işlev becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ya da erkek çocukların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Eren & Kanak, 2024; Tuncer, 2021; Wiebe ve diğerleri, 2008). Özellikle meta-analiz ve geniş

örneklemleri çalışmalarda, yürütücü işlev becerilerindeki cinsiyet farklılıklarının genellikle küçük etkiye sahip olduğu ve yaş, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn eğitimi ve kullanılan ölçme araçları gibi bağlamsal değişkenlerden önemli ölçüde etkilendiği vurgulanmaktadır (Grissom & Reyes, 2018). Öte yandan Thorell ve diğerleri (2022) erkek çocukların yürütücü işlevlerde daha fazla zorluk yaşama eğiliminde olduğunu, bu nedenle sınıf içi düzenlemelerin erkek çocukların dürtü kontrolü ve dikkat yönetimi ihtiyaçlarına göre optimize edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Mevcut çalışmada ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin yürütücü işlev beceri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, literatürde cinsiyet farkı bulunmayan çalışmalarla örtüşmektedir. İlkokula başlama döneminde kız ve erkek öğrencilerin benzer eğitimsel uyarıcılara maruz kalmaları ve yürütücü işlev becerilerinin bu dönemde hızlı bir gelişim göstermesi, cinsiyete dayalı farklılıkların belirginleşmemesinde etkili olmuş olabilir. Bu sonuç, yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde cinsiyetten ziyade eğitimsel deneyimler ve çevresel faktörlerin daha belirleyici olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre çalışma belleği alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Farkın anlamlı olmamasında çalışma belleği kavramının dört yaşında ortaya çıkması, altı yaşında hız kazanarak ergenlik döneminde gelişmesi (Ertuğrul, 2011; Gathercole ve diğerleri, 2004) göz önünde bulundurulabilir. Farklılığın olmadığını gösteren mevcut araştırma bulgusu, Öğütçen'in (2020) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre önleyici kontrol alt boyutunda ve toplam yürütücü işlev beceri düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Hamamcı (2020), bir yıldan fazla okul öncesi eğitime devam eden çocukların önleyici kontrol becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Burrage ve diğerleri (2008), okul öncesi eğitim alan çocukların, almayan çocuklara göre çalışma belleği becerisinde daha iyi performans gösterdiklerini bildirmişlerdir. Belsky ve diğerleri (2007) okul öncesi eğitimin yürütücü işlev becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Güncel araştırmalar, okul öncesi eğitimin özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar için yürütücü işlevlerdeki açığı kapatmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Coelho ve diğerleri, 2023).

Devlet okulunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin çalışma belleği, önleyici kontrol ve yürütücü işlev becerileri puanları, özel okulda ve sıbyan mektebinde; özel okulda eğitim alan öğrencilerin puanları da sıbyan mektebinde eğitim alan öğrencilerden yüksektir. Ancak, grupların puan ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Okul öncesi eğitimin yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi, erken çocukluk eğitimi literatüründe güçlü biçimde vurgulanmakla birlikte, bu etkinin okul türüne (kamu/özel) göre nasıl farklılaştığına ilişkin bulgular sınırlı ve tutarsızdır. Boylamsal ve karşılaştırmalı çalışmalar, okul öncesi eğitime katılımın özellikle çalışma belleği ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlev alt boyutlarında olumlu ilişkiler gösterdiğini, ancak bu etkilerin zaman içinde zayıflayabildiğini ve program türüne göre heterojenlik sergilediğini ortaya koymaktadır (Little, 2021). Benzer biçimde, kamu ve özel okul öncesi programlarını karşılaştıran araştırmalar, akademik çıktılar açısından özel okullar lehine bazı farklar bildirir de davranışsal düzenleme ve yürütücü işlevlere ilişkin göstergelerde farkların genellikle küçük ya da istatistiksel olarak anlamsız olduğunu rapor etmektedir (Magnuson ve diğerleri, 2007). Türkiye bağlamında yürütülen sınırlı sayıdaki çalışmada da yürütücü işlev becerilerinin okul türüyle ilişkili olabildiği, ancak bu ilişkinin çoğunlukla dolaylı değişkenler (motivasyon, sınıf iklimi, öğretmen etkileşimi gibi) aracılığıyla şekillendiği görülmektedir (Özsoy ve diğerleri, 2025). Ayrıca yürütücü işlev becerilerinin ölçümüne ilişkin çalışmalar, bu becerilerin gelişiminde bireysel, ailesel ve eğitsel çoklu etmenlerin birlikte rol oynadığını vurgulamakta ve tek başına okul türü değişkeninin açıklayıcılığının sınırlı olduğunu göstermektedir (Hamamcı ve diğerleri, 2021). Bu çerçevede, mevcut araştırmada devlet okulunda okul öncesi eğitim alan ilkököl öğrencilerinin yürütücü işlev beceri puanlarının, özel okul ve sıbyan mektebinde eğitim alan öğrencilere kıyasla yüksek olmasına karşın, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, alanyazındaki genel eğilimle örtüşmektedir. Bulgular, okul öncesi eğitimin yürütücü işlev gelişimi açısından önemli olduğunu, ancak bu katkının okul türüne göre keskin ve belirleyici farklılıklar yaratmadığını düşündürmektedir. Bu durum, yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde okul türünden ziyade eğitimin niteliği, pedagojik yaklaşım, öğretmen-çocuk etkileşimi ve çocuğun sosyoekonomik çevresi gibi değişkenlerin daha belirleyici olabileceğine işaret etmektedir (Little, 2021; Magnuson ve diğerleri, 2007). Dolayısıyla gelecekte yapılacak çalışmalarda, okul öncesi eğitimin yalnızca kurum türüne değil, içerik ve nitelik göstergelerine odaklanan çok değişkenli modellerin kullanılması

önerilmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin çalışma belleği, önleyici kontrol ve toplam yürütücü işlev beceri puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin çalışma belleği ve yürütücü işlev puanları, annesi ilkokul ve altı eğitilmiş olan öğrencilerden; annesi üniversite ve üstü eğitilmiş olan öğrencilerin çalışma belleği, önleyici kontrol ve yürütücü işlev beceri puanları, annesi ilkokul ve altı eğitilmiş ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden yüksektir. Babası üniversite ve üstü eğitilmiş olan öğrencilerin çalışma belleği puanları, baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrencilerden; çalışma belleği, önleyici kontrol ve yürütücü işlev beceri puanları da babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden yüksektir. Anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanları da yükselmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Ardila ve diğerleri, 2005; Groen, 2015; Hoff, 2003; Noble ve diğerleri, 2015; Ögüt ve diğerleri, 2020; Yılmaz, 2022).

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinin okula uyum düzeylerini yordama gücü incelenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerde yürütücü işlev beceri puanlarının okula uyum puanlarını anlamlı ve güçlü bir biçimde yordadığı görülmüştür ($R=.62$, $R^2=.38$, $p<.01$). Buna göre, yürütücü işlev beceri değişkeni okula uyumdaki toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde ise yürütücü işlev becerilerinin okula uyumu anlamlı biçimde yordadığı ancak açıklanan varyans oranının daha düşük olduğu belirlenmiştir ($R=.50$, $R^2=.25$, $p<.01$). Bu bulgular, yürütücü işlev becerilerinin her iki grupta da okula uyum için önemli bir yordayıcı olduğunu, ancak bu ilişkinin okul öncesi eğitim alan öğrencilerde daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, yürütücü işlev becerileri ile okula uyum arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan birçok araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. McClelland ve diğerleri (2007) ile Morrison ve diğerleri (2010) gibi çalışmaların yanı sıra, 2025 yılına ait güncel boylamsal veriler (Raz & Shaul, 2025; Rungsattatharm ve diğerleri, 2025), yürütücü işlevlerin ilkokuldan ortaokula kadar uzanan akademik ve sosyal dayanıklılığın en güçlü belirleyicisi olduğunu kanıtlamaktadır. Yürütücü işlev becerilerinin dikkat kontrolü, dürtü denetimi ve bilişsel esneklik gibi bileşenlerinin, çocukların sınıf kurallarına uyum sağlamaları, öğretmen yönergelerini takip etmeleri ve akran ilişkilerini düzenlemeleri açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır (Blair & Razza, 2007; Diamond, 2013). Özellikle erken çocukluk döneminde desteklenen yürütücü işlev becerilerinin, ilkokula geçiş sürecinde çocukların akademik ve sosyal uyumlarını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Rimm-Kaufman ve diğerleri, 2000). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde yürütücü işlev becerilerinin okula uyumu daha yüksek oranda yordaması, okul öncesi eğitimin yürütücü işlev gelişimini destekleyici rolüyle açıklanabilir. Nitelikli okul öncesi eğitim ortamlarının, planlama, problem çözme ve öz düzenleme becerilerini teşvik eden yapılandırılmış etkinlikler sunduğu; bu becerilerin de ilkokulda okula uyumun temel belirleyicileri arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Barnett, 2011; Ursache ve diğerleri, 2012). Buna karşılık, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde yürütücü işlev becerilerinin okula uyumu yordama gücünün görece daha düşük olması, bu çocukların ilkokula başlarken yürütücü işlev temelli öz düzenleme deneyimlerinin daha sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Bu durum, okul öncesi eğitimin yalnızca yürütücü işlev beceri düzeylerini artırmakla kalmayıp, bu becerilerin okula uyum üzerindeki işlevselliğini de güçlendirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının ve yürütücü işlev becerilerini destekleyen programların erken eğitim süreçlerine entegre edilmesinin, ilkokula uyumu artırmada önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Yürütücü işlevler, çocukların dikkatlerini yönetme, dürtülerini kontrol etme, bilgiyi zihinlerinde tutma ve esnek düşünme gibi temel bilişsel becerilerini kapsamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, çocukların sınıf kurallarına uyum sağlaması, öğretmen talimatlarını takip etmesi, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurması ve akademik görevleri başarıyla tamamlaması için önemli bir rol üstlenmektedir (Blair ve diğerleri, 2008; McClelland ve diğerleri, 2007; Nguyen & Duncan, 2019). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programlarının yürütücü işlev becerilerini destekleyici etkinlikler içermesi ve öğretmenlerin bu becerilerin gelişimine yönelik farkındalıklarının artırılması büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak; yürütücü işlevler sadece bilişsel bir kapasite değil, çocuğun okul yaşamına başarılı bir geçiş yapmasını sağlayan temel bir yapı taşıdır. Bu nedenle, eğitim politikalarının yürütücü işlevleri destekleyici müdahaleleri müfredatın merkezine almasının önemli

olduğunu söylemek mümkündür.

Öneriler

Araştırma bulguları ışığında, ilkokula geçiş sürecini optimize etmeye yönelik şu somut öneriler sunulmaktadır:

1) Müfredat Düzenlemesi: Yürütücü işlevlerin okula uyum üzerindeki güçlü yordayıcı etkisi dikkate alınarak, okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf müfredatlarına dikkat yönetimi, dürtü kontrolü ve çalışma belleğini destekleyen oyun temelli etkinlikler (örneğin; kurallı grup oyunları, strateji gerektiren görevler) sistematik olarak eklenmelidir.

2) Öğretmen Eğitimleri: Sınıf ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, yürütücü işlev becerilerinin okula uyumdaki kritik rolü konusunda farkındalıklarını artıracak hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir. Özellikle erkek öğrencilerin bu becerilerde yaşadığı göreceli zorluklar göz önünde bulundurularak, öğretmenlere hareket odaklı öğrenme ve yapılandırılmış sınıf yönetimi stratejileri kazandırılmalıdır.

3) Veli Bilgilendirme Programları: Ebeveyn eğitim düzeyinin uyum üzerindeki etkisi bulgusundan hareketle, özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelere yönelik; ev ortamında çocukların öz-düzenleme becerilerini destekleyecek rutinler ve bilişsel uyaranlar hakkında rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

4) Geçiş Programlarının Standardizasyonu: Farklı kurum türlerinden gelen çocukların uyum düzeyleri arasındaki farkları minimize etmek için, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm kurum türlerini kapsayan, standart bir İlkokula Hazırlık ve Geçiş Protokolü geliştirilmeli ve denetim mekanizmalarıyla bu standartların uygulanabilirliği takip edilmelidir.

5) Araştırma bulguları, farklı kurum türlerinden gelen çocukların uyum düzeyleri arasında devlet okulları lehine anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, tüm okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim programlarının standardize edilmesi, denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi ve pedagojik niteliğin Millî Eğitim Bakanlığı temel amaç ve ilkeleriyle tam uyumlu hale getirilmesi önerilmektedir. Böylece, kurum türü fark etmeksizin her çocuğun ilkokula geçişte benzer nitelikte bir hazırlık sürecinden geçmesi sağlanabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışma Prof. Dr. Erdal Küçükler ve Doç. Dr. Nuran Tuncer'in danışmanlığında Hatice Yağmur Kul'un "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Birinci yazar tarafından araştırmanın verileri toplanmış, analizleri yapılmış ve makalenin taslağı yazılmıştır. İkinci yazar ve üçüncü yazar analiz sonuçlarının yorumlanmasına katkı sağlamış ve çalışmanın aşamalarında kontrolleri sağlayarak gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamıştır.

Etik Kurul Kararı: Araştırma ile ilgili etik onay, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 26.01.2023 tarihli ve 02.09 sayılı izin doğrultusunda alınmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında veya yazarlar ile diğer kişi, kurum veya kuruluşlar arasında araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek nitelikte herhangi bir ilişki veya çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında herhangi bir ticari kuruluştan finansal destek alınmamış olup, yazarların hiçbirisi araştırma konusu ile ilgili ürün veya hizmet sunan kuruluşlarla herhangi bir bağlantıya sahip değildir.

Destek ve teşekkür: Araştırmamızın yürütülmesinde herhangi bir kurumdan destek alınmamıştır. Bu araştırmanın veri toplama süreçlerine gönüllü olarak katkı sağlayan velilere ve öğretmenlere teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kaynaklar

Akış, G., & Alakoç Pırpır, D. (2018). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 21-49. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.13950>

- Amukune, S., Józsa, G., & Józsa, K. (2023). Comparing executive functioning in the school readiness of Hungarian and Kenyan preschoolers. *International Journal of Early Childhood*, 55(2), 205-222. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00331-0>
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 539-560. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2801_5
- Aslan, G., & Küçüker, E. (2022). Meslek lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeyleri: Öğrenci ve okul düzeyine ilişkin bazı değişkenlerin aşamalı doğrusal modelleme (HLM) ile analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 158-181. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1049891>
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., & NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821-843. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000394>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birtwistle, J., Williamson, G., Relton, S., Bradshaw, A., Sleeman, K., Twiddy, M., ... & Allsop, M. (2025). Community and hospital-based healthcare professionals' perceptions of digital advance care planning for palliative and end-of-life care: a latent class analysis. *Health Soc Care Deliv Res.*, 1-22. Advance online publication. <https://doi.org/10.3310/xcge3294>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blair, C., Knipe, H., & Gamson, D. (2008). Is there a role for executive functions in the development of mathematics ability? *Mind, Brain and Education*, 2(2), 80-89. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2008.00036.x>
- Burrage, M. S., Ponitz, C. C., McCready, E. A., Shah, P., Sims, B. C., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Age- and schooling-related effects on executive functions in young children: A natural experiment. *Child Neuropsychology*, 14(6), 510-524. <https://doi.org/10.1080/09297040701756917>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Chen, L. L., Heng, J. A., Xu, C., Ellefson, M. R., Edwards, M., D'Souza, H., Fink, E., Jess, M., Gray, L., Dempsey, C., Mehrotra, M., Wong, S. C., Wu, C., Huang, B., Zheng, J., Wu, Z., Devine, R. T., & Hughes, C. (2025). Links between child executive function and adjustment: A three-site study. *Child Development*, 96(5), 1590-1604. <https://doi.org/10.1111/cdev.14264>
- Coelho, V. A., Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Verissimo, M. (2023). Child functioning in inclusive preschools: Associations between self-regulation, classroom engagement, prosociality, and hyperactivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101518>
- Demirci, E. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve okula uyum durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Donenfeld, J. (2025). *Interference and interleaving effects in visual memory* [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of Massachusetts Boston.
- Ensar, F., & Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(2), 459-477. <https://doi.org/10.17244/eku.08678>
- Eren, N. H., & Kanak, M. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1108-1134. <https://doi.org/10.53444/deubefed.1390780>
- Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177-190. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11.0 update, 4th ed.). Allyn & Bacon.

- Grissom, N. M., & Reyes, T. M. (2018). Let's call the whole thing off: Evaluating gender and sex differences in executive function. *Neuropsychopharmacology*, 44(1), 86–96. <https://doi.org/10.1038/s41386-018-0179-5>
- Groen, L. (2015). *De invloed van gezinsfactoren op de ontwikkeling van executieve functies bij kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Leiden University.
- Gültekin Akduman, G. (2013). Okulöncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (ss. 2–14). Pegem Akademi.
- Günaydın Balta, R. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Yeditepe Üniversitesi.
- Hamamcı, B. (2020). *Okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Hamamcı, B., Acar, İ. H., & Uyanık, G. (2021). The validity and reliability study of parent report of the childhood executive functioning inventory for preschoolers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 1-10. <https://doi.org/10.17244/eku.884918>
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147–160). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 66–87. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042208>
- Kalkan, F., Küçüker, E., & Alatl, B. (2024). Bir ölçek geliştirme çalışması: İlkokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1904-1928. <https://doi.org/10.51460/baebd.1224102>
- Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1311–1324. <https://doi.org/10.17051/eeo.2016.51992>
- Kayhan, E. (2010). *A validation study for the childhood executive functioning inventory: Behavioral correlates of executive functioning* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Kent, G., & Pitsia, V. (2018). Gender differences in cognitive development and school readiness. *Children's Research Digest*, 5(3), 32-41.
- Kıt, B. (2023). *5–6 yaş çocukların okula uyum durumunun farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Korzeniowski, C. (2023). Impact of COVID-19 pandemic on the development of children's executive functions: Implications for school-based interventions. *Journal of Biomedical Research & Environmental Sciences*, 4(6), 1120–1135. <https://doi.org/10.37871/jbres1776>
- Kurtuluş Çalışkan, G., & Canbulat, T. (2023). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-280. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114797>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Little, M. (2021). Nationally representative evidence on the association between preschool and executive function skills throughout elementary school. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211048399>
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33-51. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.008>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 83–107). Information Age Publishing.
- Mercan Uzun, E., & Alat, K. (2017). Okulöncesi dönemde uygulanan “Okula Hazırız” eğitim programının ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(2), 59–80. <https://doi.org/10.7822/omuefd.373028>
- Monette, S., Bigras, M., & Guay, M.-C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.01.008>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Human brain development: Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-011>
- Nguyen, T., & Duncan, G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.006>

- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., ... & Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, 18(5), 773–778. <https://doi.org/10.1038/nn.3983>
- Öğüt, D. K., Özbaran, N. B., Köse, S., & Kesikçi, H. (2020). Okulöncesi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 423–428. <https://doi.org/10.5455/apd.69056>
- Öğütçen, A. (2020). *Okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özsoy, Ş. Ö., Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2025). The relationship between executive function skills and motivation in preschool children. *Journal of Pedagogical Research*, 9(4), 35-52. <https://doi.org/10.33902/jpr.202534723>
- Özyürek, A., Korkut, E. S., & Yavuz, E. C. (2022). Erken çocuklukta bilişsel gelişimin değerlendirilmesinde kullanılan araçlar. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 5(9), 78–96. <https://doi.org/10.36731/cg.976419>
- Park, S., & Chae, Y. (2024). Gender differences in executive function changes in school-age children (8 to 11 years): Latent profile analysis. *Korean Journal of Child Studies*, 37(1), 63-78. <http://doi.org/10.35574/KJDP.2024.3.37.1.63>
- Raz, T., & Shaul, S. (2025). Executive functions development: A longitudinal study of children from kindergarten to third grade across varied socioeconomic backgrounds. *Cognitive Development*, 74, 101576. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2025.101576>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.01.001>
- Rungsattatharm, W., Chng, C. S., Hoh, J., Chee, S. W. K., Ramasamy, S., Rajendran, K., & Sethikumarasamy, V. (2025). Longitudinal associations between executive function difficulties, positive parenting, resilience, and self-regulation on later internalizing and externalizing behavioral problems: Comparison between clinical and nonclinical children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 19(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s13034-025-00875-8>
- Saracaloğlu, A. S., & Kumral, O. (2007, Nisan 27–29). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 354–359.
- Sasser, T. R., Beekman, C., & Bierman, K. L. (2015). Preschool executive functions, single-parent status, and school readiness. *Development and Psychopathology*, 27(3), 855–867. <https://doi.org/10.1017/s0954579414000947>
- Şahin, G., & Arı, R. (2024). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 1-9. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.183>
- Şentürk Gülhan, N., & Burak, Y. (2023). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 707–729. <https://doi.org/10.16916/aded.1258552>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tahan, M. & Kalantari, M. (2018). The effectiveness of preschool education on social adjustment of elementary students. *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 3(1), 8-14. <https://doi.org/10.23917/indigenous.v3i1.5954>
- Tangüner, D. (2017). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A. B. M., Groom, M. J., Mammarella, I. C., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B. J., Luman, M., & Christiansen, H. (2022). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *Child Psychiatry & Human Development*, 53(6), 1297–1310. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01216-5>
- Tuncer, N. (2021). Okul öncesi dönemdeki Türk ve mülteci çocukların yürütücü işlev becerilerinin karşılaştırılması: Nesne seçiminde esneklik görevi (NSEG). *European Journal of Education Studies*, 8(1), 235-265.
- Turan, S. (2023). *İlkokul çocuklarında yürütücü işlevler ile okula uyum ve sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Atlas Üniversitesi.
- Türker, M., & Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 104-122. <https://doi.org/10.20860/ijoses.986252>
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122–128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>
- Veraksa, A. N., Veresov, N. N., Sukhikh, V. L., Gavrilova, M. N., & Plotnikova, V. A. (2024). Play to foster children's executive function skills: Exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play. *International Journal of Early Childhood*, 56(3), 687-709. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00377-8>

- Yılmaz, N. (2022). *Okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yoleri, S., & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141. <https://doi.org/10.14230/joiss82>
- Yurdakul, Y. (2024). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin sosyal beceriler üzerindeki yordayıcı rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 1729–1751. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1376413>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354–360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>
- Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*, 44(2), 575–587. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.575>
- Wright, A. M., Martin, A., Pollak, S. D., Phillips, D. A., Stein, G. L., & Johnson, A. D. (2025). COVID-19-induced educational disruptions and children's executive functioning: A longitudinal cohort study. *Developmental Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dev0002113>

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

The transition from early childhood settings to formal primary education represents a critical developmental milestone for children. During this period, students are required to adapt to structured learning environments, comply with classroom rules, establish peer relationships, and manage increasing academic demands. This multifaceted process, commonly referred to as school adjustment, has been consistently linked to children's later academic achievement, social competence, and emotional well-being. Difficulties experienced during the early stages of school adjustment may persist over time, increasing the risk of academic failure, behavioral problems, and low self-esteem. In recent years, executive function skills have gained prominence as key cognitive mechanisms underlying successful school adjustment. Executive functions encompass higher-order cognitive processes such as working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility, which enable children to regulate attention, control impulses, follow instructions, and engage in goal-directed behavior. These skills are particularly important in the first year of primary school, when children encounter novel social expectations and cognitively demanding tasks. Empirical evidence suggests that executive function skills are shaped by both early educational experiences and family-related factors, including parental education level. Although international research has extensively documented the association between executive function skills and school adjustment, studies conducted within the Turkish educational context remain limited. Moreover, few studies have examined this relationship by simultaneously considering preschool education experience, type of preschool institution attended, and parental education level. Addressing this gap, the present study aims to examine first-grade students' school adjustment and executive function skills in relation to gender, preschool education experience, type of preschool institution, and parental education level, and to investigate the predictive role of executive function skills in school adjustment among students with and without preschool education experience.

Method

The study was designed as a general survey model, incorporating both relational and comparative research approaches. The sample consisted of 561 first-grade students enrolled in public primary schools in the central district of Tokat Province, Türkiye. Convenience sampling was employed due to practical constraints, and the sample size exceeded the minimum required for statistical analyses. Of the participants, 54.2% were female, and 45.8% were male. A large majority of the students (84.8%) had attended preschool education prior to entering primary school, predominantly in public preschool institutions, while others attended private preschools or religious-based early childhood education institutions. Data were collected using three data collection instruments. Demographic information was obtained through a Personal Information Form completed by parents. School adjustment was assessed using the School Adjustment Scale for Primary School Students, which consists of three sub-dimensions: peer adjustment, academic adjustment, and compliance with rules. Executive function skills were measured using the Childhood Executive Function Inventory, including the sub-dimensions of working memory and inhibitory control. Both scales demonstrated excellent internal consistency reliability in the current study. Ethical approval and official permissions were obtained prior to data collection. Teachers completed the school adjustment and executive function inventories based on systematic classroom observations, while parents provided informed consent and demographic data. The data were analyzed using SPSS software. Descriptive statistics were calculated by independent samples t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) to examine group differences. Simple linear regression analyses were conducted to determine the predictive role of executive function skills in school adjustment. Assumptions of normality and homogeneity of variance were examined and met.

Results

The findings indicated that school adjustment differed significantly according to several demographic variables. Female students demonstrated significantly higher levels of peer adjustment, academic adjustment, compliance with rules, and overall school adjustment compared to male students. Preschool education experience was also associated with school adjustment outcomes. Students who had attended preschool

exhibited significantly higher academic adjustment, rule compliance, and overall school adjustment scores than those without preschool experience, whereas no significant difference was observed in peer adjustment. Analysis based on the type of preschool institution attended revealed significant differences in peer adjustment, academic adjustment, and overall school adjustment. Students who had attended public preschool institutions demonstrated higher adjustment levels than those who had attended religious-based institutions. Differences involving private preschool institutions were not statistically significant. Additionally, both maternal and paternal education levels were found to be significant determinants of school adjustment. Higher parental education levels were consistently associated with higher school adjustment scores across all sub-dimensions.

Regarding executive function skills, no statistically significant differences were identified by gender, although mean scores favored female students. Preschool education experience was significantly associated with inhibitory control and overall executive function skills, with preschool attendees outperforming non-attendees. Differences in working memory were not statistically significant. The type of preschool institution attended did not result in significant differences in executive function skills. Parental education level emerged as a strong predictor of executive function skills. Students whose parents, particularly mothers, had higher education levels demonstrated significantly higher working memory, inhibitory control, and overall executive function scores.

Regression analyses revealed that executive function skills significantly predicted school adjustment for both groups of students. Among students with preschool education experience, executive function skills explained 38% of the variance in school adjustment. For students without preschool education experience, executive function skills accounted for 25% of the variance. Although executive function skills were a significant predictor in both groups, the predictive strength was greater for students who had attended preschool.

Conclusion

The results of this study underscore the critical role of executive function skills in facilitating first-grade students' adjustment to school. Stronger executive function skills were associated with higher levels of school adjustment regardless of preschool education experience, highlighting executive functions as foundational capacities for successful adaptation to formal schooling. The stronger predictive effect observed among students with preschool education experience suggests that early educational contexts may enhance children's ability to effectively utilize executive skills in school settings. The findings further demonstrate that preschool education and parental education levels are important contextual factors influencing both school adjustment and executive function development. Gender differences observed in school adjustment, but not in executive function skills, indicate that social and behavioral expectations in classroom environments may differentially affect boys and girls during the early years of primary education.

From a practical perspective, the results suggest that early childhood and primary school curricula should systematically incorporate activities aimed at strengthening executive function skills. Teacher education programs should emphasize the identification and support of children with self-regulation difficulties, while parental education initiatives may contribute to more supportive home environments for executive function development.

In conclusion, this study provides robust evidence from the Turkish context regarding the interplay between executive function skills, preschool education, and school adjustment. By highlighting executive functions as a key cognitive foundation for school adaptation, the findings offer valuable implications for educational policy, curriculum development, and future research focusing on early school transitions.

Okul Öncesinde Oryantiringin Çalışma Belleği, Problem Çözme ve Bilişsel Esneklik Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Ceylan ÖZBEK AYAZ¹, Belma TUĞRUL²

Öz: Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan oryantiring eğitim programının çalışma belleği, problem çözme ve bilişsel esneklik becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 60-72 aylık 50 çocuktan oluşan çalışma grubu ile karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın nicel aşaması ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutu ise durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca toplam 20 oturumluk Oryantiring Eğitim Programı uygulanmıştır. Veriler Çalışma Belleği, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Nesne Seçiminde Esneklik Görevi, ebeveyn görüşme formları ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular oryantiring eğitimi alan deney grubu lehine çalışma belleği, problem çözme ve bilişsel esneklik becerilerinde anlamlı bir gelişim olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak oryantiringin okul öncesi dönemde bu temel bilişsel becerileri geliştiren etkili bir uygulama olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Oryantiring, Çalışma Belleği, Problem Çözme, Bilişsel Esneklik

The Effect of Orienteering on the Development of Working Memory, Problem Solving, and Cognitive Flexibility Skills in Preschool

Abstract: This study aimed to investigate the effect of an orienteering training program applied to preschool children on their working memory, problem-solving, and cognitive flexibility skills. The research was conducted using a mixed-method approach with a study group consisting of 50 children aged 60–72 months. The quantitative phase of the study had a quasi-experimental design with a pre-test–post-test control group, while the qualitative dimension was designed as a case study. The experimental group received a total of 20 sessions of the Orienteering Training Program over 10 weeks. The data were collected through the Working Memory Scale, Problem-Solving Skills Scale, Flexible Item Selection Task, parent interview forms, and reflective journals. The results revealed a significant improvement in working memory, problem-solving, and cognitive flexibility skills in favor of the experimental group that received orienteering training. In conclusion, it can be argued that orienteering is an effective practice for developing the fundamental cognitive skills in early childhood.

Keywords: Preschool, Orienteering, Working Memory, Problem-Solving, Cognitive Flexibility

Geliş Tarihi: 19.11.2025

Kabul Tarihi: 17.03.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Tekirdağ, Türkiye, e-posta: ceylanayaz@nku.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5379-499X>

² İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: belmatugrul@aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4487-4514>

Atıf için/ To cite:

Özbek Ayaz, C., & Tuğrul, B. (2026). Okul öncesinde oryantiringin çalışma belleği, problem çözme ve bilişsel esneklik becerilerinin gelişimine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 282–305. <https://doi.org/10.33308/26674874.20264021044>

Okul öncesi dönem doğumla başlayan ve ilkokula kadar olan süreci kapsayan çok kritik bir dönemdir. Bu dönem çocukların birçok önemli deneyim edindiği, ilk öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği (Koçyiğit, 2014), çocukların sosyal duygusal, motor, bilişsel ve fiziksel olmak üzere birçok alanda hızlı gelişim gösterdikleri bir dönemdir (Dyah & Setiawati, 2019). Eğitimcilerin bu dönemdeki kritik görevi bu gelişim alanlarını destekleyecek eğitim ortamlarını yaratmak olmalı; ancak eğitimciler eğitimin sadece sınıf içi etkinliklerle gerçekleştirilecek bir süreç olmadığını, kalıcı öğrenmenin sınıf dışı etkinliklerle de sağlanabileceğini unutmamalıdır (Bektaş ve diğerleri, 2019; Mart ve diğerleri, 2021). Açık hava etkinlikleri aktif katılımı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamakta, keşfedici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmaktadır; bunun yanında bilişsel, sosyal, fiziksel ve motor gelişim üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Avcı & Gümüş, 2019).

Okullarda akademik eğitime verilen önemin artması fiziksel aktiviteye ayrılan zamanın azalmasına, bununla birlikte bilişsel becerilerin gerilemesine neden olmaktadır (Álvarez-Bueno ve diğerleri, 2020; James ve diğerleri, 2023; Marques ve diğerleri, 2017). Her ne kadar biliş, çevreden ve bedenden soyutlanmış bir bilgi işlemci olarak görülse de fiziksel aktivite ile olan güçlü bağlantısını savunan çalışmalar bulunmaktadır (Gölgeli, 2020; Lorgier & Braičić, 2019; Ning ve diğerleri, 2021; Sibley & Beilock, 2007; Spencer ve diğerleri, 2020). Oryantiring hem fiziksel hem de bilişsel becerilerin entegrasyonunu gerektiren aktivitelerden biri olmakla birlikte (Bradford, 1977; Celestino ve diğerleri, 2015; Gölgeli, 2020; Ning ve diğerleri, 2021; Yang, 2019; Zach ve diğerleri, 2015) sınıfta ya da okul bahçesinde yapılan oryantiring uygulamalarının bilişsel ve motor performansı geliştirdiği vurgulanmaktadır (Quenneville, 1979).

Oryantiring her yaştan bireyin bireysel ya da grup olarak katılabileceği, her hava koşulunda ve her türlü ortamda yapılabilen bir spordur (Aksın, 2008; Deniz ve diğerleri, 2012; Huikko & Raus, 2020; Tannehill & Dillon, 2009). Bunun yanında pahalı ve karmaşık bir donanım ihtiyacı olmaması, öğreniminin kısa sürede ve kolay olması hem bedensel hem de zihinsel gelişime yönelik olumlu etkileri, ailelerin çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri bir spor olması sayılabilecek birçok avantajdan birkaçıdır (Aksın, 2008). Bu nedenlerden dolayı oryantiring ilkokuldan üniversiteye kadar okul müfredatlarına kullanılabilen ve matematik, coğrafya, fen ve sanat gibi birçok disiplinle bütünleştirilebilen bir eğitim etkinliği olarak yer almaktadır (Huikko & Raus, 2020).

Oryantiring navigasyonun temel rolünün bulunduğu, koşu ile yön bulmayı birleştiren bir spordur. Oryantiring katılımcıları harita ve pusula aracılığıyla haritalarında daire içine alınmış kontrol noktalarını bulmaya çalışırlar (Hammes, 2007; Yang, 2019). Ancak kontrol noktaları arasında herhangi bir rota belirlenmediği için arazi hakkında önceden bilgisi olmayan katılımcıların kazanmak için en kısa rotayı bulmaları ve bu esnada en hızlı olmaları gerekir (Cych, 2007; Feraco ve diğerleri, 2021). Performans sınıflandırması önce parkurun başarıyla tamamlanması, ardından parkurdaki en kısa süre ile belirlenir (Guzman ve diğerleri, 2008). Bu nedenle oryantiristlerin fiziksel kapasite yanında dikkat, karar verme ve görsel algı gibi bilişsel kapasiteye de sahip olması gerekir (Vaskan ve diğerleri, 2019). Bu bilişsel becerilerin kullanımı özellikle haritaya dayalı rota planlamada çok önemlidir. Çünkü haritayı okuma ve haritada yer alan önemli detayları tanıyabilmek oryantiringte hızı büyük ölçüde etkiler. Rota seçimi doğru olmadığında bu durum hem enerji hem de zaman kaybına neden olabilmektedir (Larkin, 1976; Yang, 2019).

Oryantiring sporunun doğduğu İskandinav ülkelerinden İsveç, Finlandiya ve Norveç'teki eğitim müfredatı incelendiğinde içeriğinde yön bulma becerilerinin gelişimini sağlayan dersler bulunduğu ve federasyonların bu anlamda okulları desteklediği görülmektedir (Uzuner, 2019). Oryantiringin eğitim sürecinde etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabildiği ve birçok gelişim alanını destekleyebildiği belirtilmesine rağmen ülkemizde halen eğitim alanında bir öğretim yöntemi olarak gerekli ilgiyi görememektedir. Oryantiringle ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda Özal ve Girgin (2013) karar verme, hızlı ve yaratıcı düşünme, Harput ve diğerleri (2015) okuma zevki ve mekânsal keşif, Atakurt ve diğerleri (2017) dikkat ve bellek, Şengör (2018) uzamsal görselleştirme, Şenol (2018) haritayı kullanma, Uzuner (2019) problem çözme, Sezgin (2020) uzamsal yönelim, Yiğit ve Karatekin (2021) mekânsal düşünme, Baytaş ve diğerleri (2023) kısa süreli hafıza, görsel hafıza, dikkat ve konsantrasyon becerileri ile olumlu ilişkisine vurgu yapmıştır. Okul öncesi oryantiring ile ilgili olarak ülkemizde yapılmış olan tek çalışmada Kara (2020) oryantiringin yön ve konum kavramlarının gelişimine yönelik olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Yine oryantiring becerilerinden biri olan harita kullanma ve yorumlama becerilerine yönelik yaptıkları çalışmalarda Karadeniz

(2014) ile Tarman (2017) çocukların bu becerileri okul öncesi dönemde edinebildiklerini vurgulamışlardır. Bunun dışında bazı özel kurumların uyguladıkları oryantiring etkinliklerini sosyal medya üzerinden paylaştıkları; ancak bu uygulamaların henüz çok yaygın olmadığı görülmektedir. Di Tore (2016) ile Huikko ve Raus (2020) oryantiring etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilebileceğini ve birçok oryantiring becerisinin erken dönemlerde kazandırılabilirliğini, aynı doğrultuda Blaut (1997), Stea ve diğerleri (2004) ile Sönmez ve Aksoy (2012) da okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlar aracılığıyla harita ile tanıştırılması ve bu becerilerin öğretiminin bu dönemde elzem olduğunu belirtmektedir. Ancak ülkemizde oryantiringin okul öncesi dönemdeki çocuklara katkısına yönelik çalışmalar çok sınırlı olmakla birlikte bu sporun eğitim öğretim sürecindeki etkililiğine yönelik yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yurtdışında okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda Jovignot (1995), Zach ve diğerleri (2015) uzamsal algı ve dikkat, Carreira ve diğerleri (2019) mekânsal, Barroso ve diğerleri (2020) ile Sigurjónsson ve diğerleri (2020) yön bulma, Cataldi ve diğerleri (2021) görsel-uzamsal bellek, Chaolun ve diğerleri (2023) uzamsal, Græsli ve Lien (2024) mekânsal farkındalık becerilerinin oryantiring uygulamalarıyla geliştirilebildiğini vurgulamışlardır.

Oryantiring bireyin yeni ve alışık olmadığı bir ortamda bulunduğu, bu nedenle de problem çözme ve esnek düşünme becerilerinin önemli olduğu bir öğretim yöntemidir (Hammes, 2007). Ayrıca bir oryantiring parkurunda planlama yapabilme, haritaya ilişkin zihinsel temsilleri akılda tutup bu verileri manipüle edebilme becerileri bireyin çalışma belleği kapasitesiyle ilişkilidir (Batista, 2020). Bir alanda yönünü ve yolunu bulmak için haritayı kullanan bireylerin, haritayı temsil ettiği ortamlarla ilişkilendirme, haritadan ilgili verileri çıkarma ve bu verileri gerçek ortama uyarlama becerileri bilişsel kapasitelerini kullanabilmelerini gerektirir (Blades & Spencer, 1987; Ottosson, 1986).

Oryantiring harita ve pusula kullanarak bilinmeyen bir arazide kontrol noktalarına ulaşmayı amaçlayan ve çeşitli bilişsel süreçleri içeren bir etkinliktir. Bu yönüyle farklı öğrenme kuramlarıyla açıklanabilmektedir. Bilgi işleme kuramına göre oryantiring sırasında bireyler çevreden aldıkları bilgileri algılayarak harita ve araziye karşılaştırır, rota planlar ve karar verme süreçlerini kullanır (Johansen, 1997; Mottet ve Sauri, 2013). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise bireyler öğrenme sürecinde aktif rol alır ve deneyimleri aracılığıyla bilgiyi yapılandırır; oryantiring etkinlikleri de katılımcılara keşfetmeye dayalı öğrenme fırsatı sunarak harita kullanma ve çevreyi yorumlama becerilerini geliştirir (Engström, 2014; Moyer, 2016). Ayrıca probleme dayalı öğrenme modelinde olduğu gibi oryantiringte bireyler kontrol noktalarına ulaşabilmek için rota seçimi yapar, karşılaştıkları durumları değerlendirir ve problem çözme becerilerini kullanır (Coulter & Woods, 2012; Torp & Sage, 2002). Bu nedenle oryantiring bilişsel süreçleri destekleyen ve deneyime dayalı öğrenmeyi teşvik eden etkili bir eğitim etkinliği olarak değerlendirilmektedir.

Eş zamanlı olarak koşma ve satranç oynayabilme gibi yüksek fiziksel ve bilişsel becerilere sahip olmayı gerektiren oryantiringte (Bao ve diğerleri, 2022; Batista ve diğerleri 2020; Chikha ve diğerleri, 2021) harita kullanma ve yorumlama becerisi önemli bir yaşam becerisidir ve harita etkinlikleri beyni aktive etmekte, bu süreçte edinilen deneyimlerle birlikte nöron bağlantılarının artmasına yardımcı olmakta, bu da çoklu zekâ yanında birçok farklı becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Anderson & Vasconcellos, 1995).

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde kullanımı sınırlı olan oryantiring etkinliklerini çocuklarla tanıştırmak yön bulma, rota belirleme ve harita kullanma gibi temel uzamsal becerilerin yanı sıra problem çözme, çalışma belleği ve bilişsel esneklik becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Oryantiring navigasyon ve fiziksel becerileri birleştiren, sınıf ortamından okul bahçesine ve açık alanlara kadar farklı ortamlarda uygulanabilen eğitsel bir etkinliktir. Bu özellikleri sayesinde öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları uzamsal becerilerin gelişimini desteklerken aynı zamanda eğlenerek ve kalıcı öğrenme yoluyla öğrenmelerine katkı sağlar. Okul öncesi çocuklarla yapılan uygulamalarla bilişsel becerilerin değerlendirildiği sınırlı sayıda çalışma bulunması nedeniyle bu araştırma hem alan yazına katkı sağlaması hem de oryantiring etkinliklerinin okul öncesi eğitim programlarında yer almasının gerekliliğini vurgulaması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı, Oryantiring Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların çalışma belleği, problem çözme ve bilişsel esneklik becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenleri arasında yer alan sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir (Creswell, 2021). Bu desende önce nicel veriler toplanarak analiz edilir; sonrasında nicel bulguların ayrıntılandırılarak açıklanması amacıyla nitel veriler elde edilir. Son aşamada iki veri türü bir araya getirilerek yorumlanır (Creswell, 2017).

Araştırmanın nicel boyutu, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Deneysel çalışmalarda grupların yansız atamayla belirlenmesi ideal olmakla birlikte, bunun her zaman mümkün olmadığı durumlarda yarı deneysel desen kullanılabilir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Bu tür desenlerde genellikle önceden oluşturulmuş gruplarla çalışılır ve araştırmacı deney ve kontrol gruplarını belirleme konusunda esneklik (Başol, 2008). Bu doğrultuda mevcut çalışmada da önceden eşleştirilmiş iki grup üzerinden random atama yapılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her iki gruba ön test uygulanmış, ardından deney grubuna Oryantiring Eğitim Programı uygulanmış ve süreç sonunda her iki gruba da son test yapılarak farklar karşılaştırılmıştır (Creswell, 2017).

Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Durum çalışması, belirli bir bireyin, kurumun veya programın derinlemesine incelenmesini amaçlayan nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2014). Bu kapsamda, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte katıldıkları Oryantiring Eğitim Programı'nın son iki oturumuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ebeveyn görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcı grubu Tekirdağ'ın Süleymanpaşa ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında eğitimlerini sürdüren deney grubunda 25, kontrol grubunda 25 olmak üzere 60-72 aylık toplam 50 çocuk ve onların ebeveynlerinden oluşmuştur. Katılımcılar araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Oryantiring Eğitim Programı'na katılan ebeveyn sayısı 16'sı anne, ikisi baba olmak üzere toplam 18'dir. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinden 7'si programa katılım sağlamamıştır.

Amaçlı örneklem yöntemi belirli özellik ve belirli ölçütleri karşılayan gruplarla çalışılmak istendiğinde tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2022). Bu çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen ölçütler şunlardır:

- Çalışma grubunda yer alan çocukların yaşlarının 60-72 ay arasında olması,
- Tipik gelişim gösteren çocuklardan oluşması,
- Çocukların daha önce oryantiring eğitimi almamış olmaları,
- Okulun oryantiring etkinliklerini yapabilecek yeterli büyüklükte bahçesi olmasıdır.

Deney ve kontrol grubunun seçimi sürecinde çocukların cinsiyet, anne ve baba çalışma durumu ile öğrenim düzeyleri, okul öncesi eğitim alma durumları ve kardeş sayılarının benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler Demografik Bilgi Formu, çocuklara uygulanan Çalışma Belleği Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Nesne Seçiminde Esneklik Görevi, son iki uygulamaya çocuklarıyla birlikte katılım sağlayan ebeveynlerin program hakkındaki görüşlerinin alındığı Ebeveyn Görüşme Formu ile her oturum sonrasında çocukların etkinlik içeriklerini ve bu etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini çizimleriyle aktardıkları yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları için araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır.

Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ)

Ergül ve diğerlerinin (2018) geliştirdiği ölçek, 5–10 yaş arası çocukların çalışma belleği performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, sözel ve görsel bellek olmak üzere iki alt alandan oluşmakta; her biri kısa süreli ve çalışma belleğini ölçen alt boyutlar içermektedir. Sözel bellek bölümünde rakam, sözcük ve anlamsız sözcük hatırlama gibi alt testler yer alır. Çocuklardan verilen dizileri tekrar etmeleri veya işleme gerektiren görevleri yerine getirmeleri istenir. Her doğru yanıt 1, yanlış yanıt 0 puan verilerek değerlendirilir. Çocuğun bir maddeyi geçebilmesi için iki denemenin birinde başarılı olmalıdır. İki denemenin tümünde başarısızlık durumunda alt test sonlandırılır. Alt ölçek puanlarının toplamı genel puanı oluşturur. Ölçek bireysel olarak uygulanır ve çocukların performansı sınıf düzeyine göre “çok düşük”ten “çok yüksek”e kadar derecelendirilir. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayıları 0.66–0.99 arasında bulunmuştur.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ)

Ömeroğlu ve diğerlerinin (2010) geliştirmiş olduğu ölçek, çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmek için hazırlanmıştır. İki formu bulunan ölçeğin bu çalışmada 4–7 yaş grubuna yönelik formu kullanılmıştır. Toplam 50 ve 2 örnek maddeden oluşan ölçek, 10 alt boyut içermektedir: problemi fark etme, tanımlama, neden tahmin etme, çözüm için bilgi yeterliliğini değerlendirme, nesneleri farklı kullanma, çözüm üretme ve en uygun seçeneği belirleme gibi. Değerlendirmede doğru cevapların her biri için 1, yanlış cevaplara ise 0 puan verilmektedir. Ölçek bireysel olarak uygulanır ve çocukların gözlemlenebilir problem çözme davranışlarını ölçmeyi amaçlar. Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin geçerlik çalışmaları, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden seçilen çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ön uygulaması Ankara’da 20 okulda toplam 522 çocukla yapılmış, norm çalışması ise Türkiye’nin farklı bölgelerini temsil eden 12 ilde toplam 2996 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bu süreçte ölçeğin maddeleri problem çözme sürecini kapsayacak biçimde yapılandırılmış ve ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlandığı belirtilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemleri ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde 4–7 yaş grubu için KR-20 iç tutarlılık katsayısının 0.79 ile 0.81 arasında değiştiği, dört hafta arayla yapılan test-tekrar test uygulamasında ise güvenirlilik katsayısının 0.75 olduğu belirlenmiştir.

Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG)

Jacques ve Zelazo (2001) tarafından geliştirilen testin Türkçe uyarlamasını Şahin ve Arı (2017) yapmıştır. Test, soyutlama ve bilişsel esneklik olmak üzere iki alt boyut ve 30 maddeden oluşur. Orijinal adı the Flexible Item Selection Task (FIST) olan testin 18 denemelik bilgisayar versiyonu bulunmaktadır. Katılımcılara üç nesnenin gösterildiği her denemede nesneler; renk (sarı, kırmızı, mavi), şekil (ayakkabı, gemi, çaydanlık) ve ebat (küçük, orta, büyük) boyutlarında farklı kombinasyonlarla sunulur.

Çocuklara sırasıyla üç görev verilir: İlk olarak nesne tanıtm görevinde çocuklardan her boyuttaki nesneleri doğru tanımlamaları istenir. Favori nesneler görevinde çocuklara iki nesneyi nasıl seçecekleri gösterilir (bir gösteri, üç uygulama denemesi). Son olarak nesne seçiminde esneklik görevi ise bir gösterim, iki uygulama ve 15 test denemesinden oluşur. Her denemede iki seçim yapılır:

Seçim 1 (Soyutlama): Katılımcı, bir özelliği benzer iki nesneyi seçer. Seçim 2 (Bilişsel esneklik): Katılımcı, farklı bir özelliğe göre başka iki benzer nesneyi seçer. Seçimler ayrı ayrı puanlanır; soyutlama ve bilişsel esneklik alt boyutlarında alınabilecek en yüksek toplam puan 15’tir. Nesne Seçiminde Esneklik Görevi’nin (NSEG) güvenirliliği iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Yapılan analizlerde Cronbach Alpha katsayısı soyutlama becerileri için 0.81, bilişsel esneklik alt boyutu için 0.86 olarak bulunmuş; test-tekrar test korelasyonlarının ise sırasıyla 0.89 ve 0.90 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliği kapsamında yapılan analizlerde NSEG ile Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Boyut Değiştirerek Kart Eşleme görevi arasında 0.44 ile 0.73 arasında değişen anlamlı ilişkiler elde edilmiş, ayrıca açıklayıcı faktör analizi sonucunda testin toplam varyansın %62’sini açıklayan iki faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular NSEG’nin 60–71 aylık çocuklarda yürütücü işlevleri değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Aydoğan ve diğerleri, 2012).

Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu

Oryantiring Eğitim Programı'nın son iki uygulaması çocuklar ve ebeveynleriyle birlikte yapılmıştır. Uygulama sonrası araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları aracılığıyla ebeveynlerin hem katıldıkları oryantiring etkinliklerine ve hem de bu etkinliklerin çocuklarının gelişim ve becerileri üzerine gözlemlediklerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Ebeveyn görüşme soruları için yedi alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Dönütler doğrultusunda bazı sorular açık uçlu hale getirilmiş ve uzman görüşünün ardından okul öncesi dönemde çocuğu bulunan üç ebeveyn ile yapılan pilot uygulamanın ardından görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Form yedi sorudan oluşmaktadır.

Yansıtıcı Günlükler

Yansıtıcı günlükler, çocukların her oturum sonrasında o gün yapılan oryantiring etkinliklerine yönelik olarak duygu ve düşüncelerinin resim yoluyla ifade etmelerinin istendiği bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan resimler araştırmacı tarafından çocuklara anlatılarak notlar alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında planlanan Oryantiring Eğitim Programı'nın uygulama aşamasını gerçekleştirmek için gereken etik kurul izni İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 14.12.2023-104893 sayı ile alınmıştır. Uygulanan eğitim programı öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara bireysel olarak Çalışma Belleği Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Nesne Seçiminde Esneklik Görevi ön test olarak uygulanmıştır. Bu çalışmada eğitim programının çocuklara oyunlar aracılığıyla sunulması ve aşamalandırılmış oryantiring becerileri ile bilişsel becerilerin eğlenceli bir şekilde öğretimi amaçlanmıştır. Programın planlama aşamasında çocukların yaş ve gelişim özellikleri doğrultusunda oryantiring becerileri basitten zora doğru mekânsal farkındalık becerileri, coğrafi yönler, harita ve zemin üzerindeki özellikleri ilişkilendirme, kontrol noktalarının yerini bulma ve konumlarını hatırlama, rota takibi yapma, verileri kontrol kartına kaydetme, oryantiring sembollerini tanımlama, rota seçimi, çoklu yönergeleri izleyerek uygulama ve mini parkur planlama şeklinde 10 başlık altında kademeli olarak yapılandırılmıştır.

Araştırmacılar tarafından oryantiring ve entegre edilen bilişsel becerilere ilişkin özgün kazanımlar oluşturulmuş, hazırlanan eğitim programı 11 alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve dönütler sonrasında programa son şekli verilmiştir. Program 10 hafta ve haftada iki gün olarak toplam 20 oturum şeklinde hazırlanmıştır. Oryantiring becerileri mekânsal farkındalık becerileri, coğrafi yönler, harita/zemin eşleştirme, kontrol noktalarının konumlarını bulma/hatırlama, rota takibi yapma, verileri kontrol kartına kaydetme, oryantiring sembollerini tanıma, rota seçimi, çoklu yönergeleri izleyerek uygulama ve mini parkur planlama olmak üzere basitten zora doğru aşamalandırılmış, etkinlikler içeriklerine bilişsel bileşenler entegre edilerek sunulmuştur. Oryantiring etkinlikleri öncelikle sınıf, sonrasında ise açık alanda ve hazırlanan oryantiring harita ve parkurları kullanılarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Etkinlik süreçlerinde şerit oryantiringten başlamak üzere noktadan noktaya, yıldız, röle, labirent, hafıza ve foto oryantiring gibi birçok oryantiring türü kullanılmıştır.

Program uygulamaları sonrasında son test olarak hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocuklara Çalışma Belleği Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Nesne Seçiminde Esneklik Görevi tekrar uygulanmıştır. Oryantiring Eğitim Programı'nın son iki uygulaması çocuklar ve ebeveynleriyle birlikte yapılmıştır. Ebeveynlerden uygulanan oryantiring etkinliklerine, etkinliklerin kendilerine ve çocuklarına yönelik kazanımlarına, etkinlikler sonucunda çocuklarında gözlemledikleri davranış, tutum ya da becerilerdeki değişimlere ve bundan sonraki süreçte çocukları için oryantiring alanında planladıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarıyla ilişkili tanımlayıcı değişkenler yüzde ve frekans cinsinden sunulmuş, gruplar arası tanımlayıcı özellikleri karşılaştırmak amacıyla Pearson Korelasyon Analizi, Ki-Kare

Test ve Fisher Freeman Halton Testi'nden yararlanılmıştır. Veri analizlerinde %95 güven düzeyi esas alınmış ve anlamlılık için $p < 0.05$ kriteri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilks Test ve Box Plot grafikleri aracılığıyla incelenmiştir. Shapiro-Wilk Testi'nin verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına karar vermede ve örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğunda kullanıldığı belirtilmektedir (King & Eckersley, 2019).

Araştırmada, normal dağılım sergileyen iki grubun karşılaştırılmasında Student t-testinden faydalanılırken, grup içi karşılaştırmalar bağımlı örneklem t-testi ile yapılmıştır. Normallik varsayımını sağlamayan verilerin analizinde; gruplar arası karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, grup içi tekrarlı ölçümlerin karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

Yarı deneysel araştırmalarda kalıcılık testlerinin kullanımı, ardışık ölçümlerde ortaya çıkan farkların gerçek bir öğrenme değişikliğini mi yoksa ölçme aracının özelliklerini mi yansıttığını belirlemede yaşanan güçlükler nedeniyle eleştirilmektedir (Berchtold, 2016). Ayrıca bu tür testlerin yalnızca kendi kapsamındaki bilgileri değerlendirmesi, kapsam dışı öğrenmeleri yansıtamaması önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir (Duchastel, 1981; Laporte & Voss, 1975). Kalıcılığa ilişkin bulguların kimi zaman yaşla değil, bireylerin öğrenme düzeyi ve önceki öğrenme deneyimleriyle daha yakından ilişkili olabileceği de belirtilmektedir (Dempster, 1984; Nungester & Duchastel, 1982). Buna ek olarak, uygulama sonrasında verilen etkili geri bildirimlerin uzun vadeli öğrenmeyi desteklediği gösterildiğinden, kalıcılık testlerinin her durumda zorunlu olmadığı vurgulanmaktadır (Kang ve diğerleri, 2007). Bu değerlendirmeler doğrultusunda, araştırmanın amaçları gereği çalışmada kalıcılık testi uygulanmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Nitel veriler içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı verilerin içerdiği mesaj ve içeriklerin özetlenerek raporlandığı bir süreçtir. İçerik analizinde metinlerden elde edilen verilerin analizi için kullanılacak kategoriler tanımlanır, metinler incelenerek kodlanır ve kategorilere yerleştirilir. Kod ve kategori oluşumlarının ardından da istatistiksel analiz ve nicel yöntemler uygulanarak sonuçlar yorumlanır (Cohen ve diğerleri, 2007). Çalışmada içerik analizi kapsamında temalar oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla eğitim programına çocuklarıyla katılım sağlayan deney grubundaki ebeveynlerin ifadeleri yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizinde iki kodlayıcı yer almıştır. Metinlerden elde edilen veriler incelenerek öncelikle temalar belirlenmiş ve ardından yine metinler incelenerek çıkarılan kodlar uygun temalara yerleştirilmiştir. Oluşturulan temalar ebeveyn cevaplarından doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Son olarak görüşme formundan elde edilen verilerden çıkarımlar yapılarak bu veriler yorumlanmıştır. Görüş ayrılığı olan noktalarda görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Veri analiz sürecinde ortaya çıkan sonuçlara ilişkin güvenirlik hesaplamaları Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak (Miles & Huberman, 2021) hesaplanmış ve kodlayıcılar arası uyum %96 olarak saptanmıştır. Nitel veri olarak ayrıca çocuklar her oturum sonunda yansıtıcı günlük kapsamında etkinlikleri resmetmiş, çizimlerini sözel olarak açıklamış ve bu anlatımlar da veri analizine katkı sağlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen verilere ait bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda araştırma amacının alt problemleri doğrultusunda bir sıra izlenmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölüm, çocuklara uygulanan Çalışma Belleği Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Nesne Seçiminde Esneklik Görevi'ne ait bulguları içermektedir.

Çalışma Belleğine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çalışma Belleği Ölçeği Sözel Bellek alt alanlarına ait ön test son test karşılaştırmaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Çalışma Belleği Ölçeği “Sözel Bellek” Alanının Ön Test ve Son Testteki Karşılaştırmaları

Alt Test	Grup	Ön Test (Ort±Ss)	Son Test (Ort±Ss)	Grup İçi Değişim (p)	Gruplar Arası Fark (p)
Rakam Hatırlama	Deney	3,36±1,29	4,12 ±1,48	0,001	0,001
	Kontrol	3,12 ±1,24	2,8 ±0,91	0,108	
Sözcük Hatırlama	Deney	2,72±0,84	3,60 ±1,12	0,001	0,008
	Kontrol	2,88 ±0,83	2,72 ±1,02	0,157	
Anlamsız Sözcük Hatırlama	Deney	2,28±1,06	2,32 ±0,99	0,655	0,169
	Kontrol	2,08 ±0,86	2 ±0,65	0,480	
Sözel KSB (Toplam)	Deney	8,36±2,51	10,04 ±3,09	0,001	0,004
	Kontrol	8,08 ±2,56	7,82 ±2,16	0,156	
Geriye Rakam Hatırlama	Deney	1,48±1,05	2,28 ±1,14	0,001	0,001
	Kontrol	1,36 ±0,95	1,28 ±0,79	0,564	
İlk Sözcük Hatırlama	Deney	0,64±0,76	1,16 ±0,94	0,001	0,032
	Kontrol	0,52 ±0,65	0,6 ±0,76	0,480	
Sözel ÇB (Toplam)	Deney	2,12±1,64	3,44 ±1,94	0,001	0,002
	Kontrol	1,88 ±1,42	1,88 ±1,36	0,971	
Toplam Sözel Bellek	Deney	10,48±3,94	13,48 ±4,84	0,001	0,001
	Kontrol	9,96 ±3,77	9,4 ±3,37	0,075	

Araştırma bulgularına göre ön testte deney ve kontrol grupları tüm alt testlerde benzer performans sergilerken eğitim sonrasında deney grubu rakam hatırlama, sözcük hatırlama, geriye rakam hatırlama ve ilk sözcük hatırlama alt testleri ile kısa süreli bellek ve sözel bellek-çalışma belleği ana boyutlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde etmiştir. Deney grubunda ön testten son teste tüm bu alanlarda anlamlı bir gelişim kaydedilirken kontrol grubunun puanlarında herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Sadece anlamsız sözcük hatırlama alt testinde gruplar arası veya grup içi anlamlı bir fark saptanmamıştır. Sonuç olarak uygulanan program anlamsız sözcükler dışındaki tüm sözel bellek bileşenlerinde deney grubundaki çocukların başarısını anlamlı derecede artırmıştır.

Çalışma Belleği Ölçeği’nin Görsel Bellek alt alanına ait ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Çalışma Belleği Ölçeği Görsel Bellek Alt Alanının Ön Test ve Son Testteki Karşılaştırmaları

Alt Test	Grup	Ön Test (Ort±Ss)	Son Test (Ort±Ss)	Grup İçi Değişim (p)	Gruplar Arası Fark (p)
Desen Matrisi	Deney	0,92 ±0,95	1,80 ±1,08	0,001	0,015
	Kontrol	1,00 ±0,76	1,12 ±0,78	0,317	
Blok Hatırlama	Deney	1,08 ±0,95	1,84 ±1,03	0,001	0,002
	Kontrol	0,92 ±0,76	1,00 ±0,76	0,414	
Kısa Süreli Bellek (Toplam)	Deney	2,00 ±1,63	3,64 ±2,04	0,001	0,005
	Kontrol	1,92 ±1,29	2,12 ±1,36	0,225	
Farklı Olanı Seçme	Deney	0,96 ±1,27	1,60 ±1,15	0,001	0,048
	Kontrol	0,88 ±0,73	1,04 ±0,79	0,305	
Mekânsal Ayırt Etme	Deney	0,68 ±0,80	1,40 ±0,96	0,001	0,012
	Kontrol	0,56 ±0,77	0,72 ±0,79	0,102	
Çalışma Belleği (Toplam)	Deney	1,64 ±1,93	3,00 ±2,04	0,001	0,024
	Kontrol	1,44 ±1,29	1,76 ±1,42	0,101	
Görsel Bellek (Toplam)	Deney	3,64 ±3,43	6,64 ±3,98	0,001	0,009
	Kontrol	3,36 ±2,23	3,88 ±2,55	0,101	

Görsel bellek verilerine göre, başlangıçta deney ve kontrol gruplarının tüm alt test puanları birbirine benzer düzeydeyken ($p>0,05$) eğitim sonrasında deney grubunun Desen Matrisi, Blok Hatırlama, Farklı Olanı Seçme ve Mekânsal Ayırt Etme gibi tüm alt boyutlarda kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır ($p<0,05$). Deney grubundaki çocukların Görsel Kısa Süreli Bellek, Görsel Çalışma Belleği ile Görsel Bellek toplam puanlarında ön testten son teste istatistiksel olarak güçlü bir artış kaydedilirken ($p=0,001$) kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir gelişim gözlenmemiştir ($p>0,05$). Sonuç

olarak kontrol grubuyla kıyaslandığında uygulanan programın deney grubundaki çocukların toplam görsel bellek performansını anlamlı ve belirgin bir şekilde artırdığı görülmektedir ($p=0,009$).

Çocukların çalışma belleği toplam puanına ilişkin ön test son test karşılaştırmaları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Çalışma Belleği Ölçeği Toplam Puanının Ön Test ve Son Testteki Karşılaştırmaları

		Deney	Kontrol	p
Ön Test	Ort±Ss	14,12±6,58	13,32±5,58	^a 0,946
Son Test	Ort±Ss	20,12±8,50	13,28±5,78	^a 0,005
Fark Δ	p	^a 0,001	0,595	
	Ort±Ss	6,00±3,69	-0,04±2,01	^a 0,001

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte Çalışma Belleği Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Deney grubunun son testte puanları kontrol grubundakilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ($p=0,005$) ve ön teste göre son test puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p=0,001$; $p<0,01$). Kontrol grubundaki çocukların ön teste göre son test puanlarındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Deney grubunun ön teste göre son test puanlarındaki değişim kontrol grubundakilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p=0,001$).

Problem Çözme Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Çocukların problem çözme becerilerine ilişkin ön test ve son test karşılaştırma verileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Ölçeği Puanlarının Ön Test ve Son Testteki Karşılaştırmaları

Alt Boyut	Grup	Ön Test (Ort±Ss)	Son Test (Ort±Ss)	Grup İçi Değişim (p)	Gruplar Arası Fark (p)
Problemi Fark Etme	Deney	2,40 ±1,32	4,16 ±0,99	0,001	0,002
	Kontrol	2,88 ±0,93	3,36 ±0,70	0,064	
Problemi Tanımlama	Deney	3,32 ±0,95	4,40 ±0,76	0,001	0,029
	Kontrol	3,40 ±0,96	3,72 ±1,14	0,122	
Problem Hakkında Soru Sorma	Deney	2,36 ±1,66	2,96 ±1,49	0,041	0,012
	Kontrol	1,96 ±1,06	1,96 ±0,98	0,953	
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Deney	3,60 ±0,82	4,52 ±0,51	0,001	0,001
	Kontrol	3,20 ±0,96	3,24 ±0,93	0,384	
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Deney	3,00±1,00	3,88±0,83	0,001	0,464
	Kontrol	3,32±0,90	3,72±0,84	0,104	
Problemin Öğelerini Tanımlama	Deney	2,36±1,25	3,00±0,87	0,006	0,001
	Kontrol	2,96±1,07	2,72±0,94	0,958	
Nesnelerin Farklı Kullanımı	Deney	3,72 ±0,74	4,28 ±0,74	0,006	0,001
	Kontrol	3,56 ±0,92	3,60 ±0,65	0,958	
Sonucu Tahmin Etme	Deney	3,72 ±1,10	4,72 ±0,54	0,001	0,001
	Kontrol	3,68 ±0,95	3,28 ±1,21	0,167	
En Uygun Çözümü Bulma	Deney	3,44 ±1,19	3,88 ±1,01	0,027	0,035
	Kontrol	3,52 ±1,00	3,32 ±0,69	0,132	
Alışılmadık Çözümü Seçme	Deney	1,76 ±1,20	2,92 ±1,41	0,001	0,001
	Kontrol	1,28 ±0,84	1,36 ±0,86	0,642	
Toplam Puan	Deney	29,80 ±7,75	38,72 ±6,19	0,001	0,001
	Kontrol	29,28 ±4,69	30,28 ±4,30	0,008	

Problem çözme becerileri ölçeği sonuçları incelendiğinde ön testte deney ve kontrol gruplarının tüm alt boyutlar ve toplam puan bazında benzer düzeyde performans sergiledikleri görülmektedir ($p>0,05$). Eğitim programı uygulandıktan sonraki süreçte deney grubu Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Soru Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Nesnelerin Farklı Kullanımı, Birtakım Eylemlerin

Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma ve Alışılmadık Çözümü Seçme gibi neredeyse tüm alt boyutlarda kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlar elde etmiştir ($p<0,05$). Deney grubunun son test toplam puanları kontrol grubundan anlamlı biçimde yüksektir ve puan artışı istatistiksel olarak anlamlıdır. Kontrol grubunda da sınırlı düzeyde anlamlı artış görülmüştür. Ancak deney grubundaki puan artışı kontrol grubundakilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bilişsel Esneklik Becerilerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Nesne Seçiminde Esneklik Görevi'ne ilişkin ön test son test karşılaştırma verileri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Puanlarının Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları

Soyutlama Becerileri		Deney	Kontrol	p
Ön test	Ort±Ss	13,08±1,73	12,72±1,37	/0,251
Son test	Ort±Ss	14,16±1,07	12,80±1,29	/0,001
Fark Δ	p	s0,001	s0,646	/0,001
	Ort±Ss	1,08±1,00	0,08±1,04	
Bilişsel Esneklik				
Ön test	Ort±Ss	10,72±2,56	10,40±2,20	/0,724
Son test	Ort±Ss	12,56±2,24	10,56±2,27	/0,004
Fark Δ	p	s0,001	s0,498	/0,001
	Ort±Ss	1,84±1,03	0,16±1,18	

Soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelendiği değerlendirmelerde ön testte deney ve kontrol gruplarının her iki alanda da benzer performans sergiledikleri görülmektedir ($p>0,05$). Eğitim sonrasında deney grubu hem soyutlama becerilerinde hem de bilişsel esneklik düzeyinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlar elde etmiştir ($p=0,001$ ve $p=0,004$). Deney grubundaki çocukların ön testten son teste her iki alanda da istatistiksel olarak çok güçlü bir artış kaydettiği saptanırken ($p=0,001$) kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ($p>0,05$). Sonuç olarak uygulanan programın çocukların hem soyutlama yeteneklerini hem de bilişsel esneklik becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde nitel veri toplama araçları olarak uygulanan ebeveyn görüşme formu ve yansıtıcı günlükler olarak kullanılan çocuk çizimlerine ait bulgular yer almaktadır.

Ebeveyn Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel aşamasında, Oryantiring Eğitim Programı'nın son iki oturumuna katılan 18 ebeveyninden görüşme formunu yanıtlayan ebeveynlerin sayısı 15'tir. Bu bölümde 15 ebeveyn ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, yedi tema altında toplanmıştır: Ebeveynlerin oryantiringle ilgili bilgi düzeyi, etkinliğin ebeveynlerce değerlendirilmesi, etkinliğin ebeveynlere yönelik kazanımları, oryantiringin çocuk açısından önemi, programın çocuklara kazandırdıkları, oryantiring becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlar, programa ilişkin öneriler.

"Ebeveynlerin Oryantiringle İlgili Bilgi Düzeyi" temasında ebeveynlere oryantiringi daha önce duyup duymadıkları sorulmuştur. Üç kod belirlenmiştir: hedef ve yön bulma, haritada yer bulma ve bilgi sahibi olmama.

Bir ebeveyn oryantiringi hedef-yön bulma etkinliği olarak tanımlarken, iki ebeveyn harita kullanılarak yapılan bir spor olduğunu belirtmiştir. On iki ebeveyn ise daha önce oryantiring hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.

"Evet, hedef ve yön bulma olarak biliyordum." (K13)

"Etkinliğin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi" teması ebeveynlerin etkinliklerle ilgili görüşleri eğlenceli, öğretici, faydalı ve çocukla verimli zaman geçirme olmak üzere dört kodda toplanmıştır.

Katılımcıların çoğu etkinliği eğlenceli ve öğretici bulmuş; çocuklarıyla takım çalışması yapmaktan keyif aldıklarını belirtmiştir. Ayrıca etkinliklerin ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendirdiği ve birlikte kaliteli zaman geçirmelerini sağladığı vurgulanmıştır.

“Çocuğumla birlikte hedefe ulaşmak, onunla takım çalışması yapmak hoşuma gitti.” (K9)

“Çocuğumla oyun sırasında konuştum, iletişim kurdum, plan yaptık, keyifli vakit geçirdim.” (K8)

“Etkinliğin Ebeveynlere Yönelik Kazanımları” teması kapsamında ebeveynler etkinlikler sonucunda 11 farklı kazanım belirtmiştir: yön bulma, harita okuma, problem çözme, karar verme, ekip çalışması, komut takibi, akılda tutma, farklı düşünme, zamana karşı yarışma, oryantiring terimlerini öğrenme ve okul öncesinde kullanım potansiyeli.

Katılımcılar oryantiringin harita okuma, yönerge takibi, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini; okul öncesi dönemde eğitici bir yöntem olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir.

“Yön bulma, hedefe ulaşma, bir sorunla karşılaştığında onu çözmede etkili olduğunu öğrendim.” (K9)

“Başlangıç, bitiş, kontrol noktaları gibi anahtar kelimeleri öğrendim diyebilirim.” (K12)

“Konum ve yön bulma, hızlı karar vermeye yönelik etkili bir yöntem olabilir.” (K5)

“Harita okuma, yön bulma, akılda tutma gibi şeylere faydalı olduğunu öğrendim.” (K1)

“Oryantiringin Çocuk Açısından Önemi” temasında ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda 10 kod oluşturulmuştur: yön bulma, problem çözme, karar verme, ekip çalışması, hafıza, harita okuma, yaratıcılık, hızlı olma, yönerge takibi ve eşzamanlı görev yürütme.

“Yer yön kavramını öğreniyorlar, bir yere farklı rotalardan da gidilebileceği gibi birçok şey aklıma gelenlerden.” (K7)

“Çocuklarda yön bulma, karşılaştığı bir sorunu çözebilme, karar verme becerileri üzerine etkileri olacağını düşünüyorum.” (K10)

“Grup çalışması, sağ sol gibi yönleri öğrenme, verilen bir şeyi aklında tutma gibi birçok şeyi kazandırır.” (K12)

“Oryantiring sayesinde yönleri daha iyi kavrama, hedef bulma, harita okumayı öğrenme becerileri gelişir.” (K4)

“Oyunlarda hızlı hareket etmemiz gerekiyordu. Kısa zamanda birden çok şeyi başarabileceğini öğrenir.” (K3)

“Oryantiring Eğitim Programı’nın Çocuklara Kazandırdıkları” teması kapsamında dokuz kod belirlenmiştir: yön kavramları, hızlı karar verme, problem çözme, eşzamanlı görev yürütme, ekip çalışması, hafıza, harita okuma, farklı yolları bulma ve kroki çizme.

Ebeveynler, çocuklarının yön kavramı, hızlı düşünme, problem çözme ve harita okuma becerilerinde belirgin gelişim gözlemlediklerini; bazılarının evde kroki çizme veya benzer oyunlar kurgulamaya başladıklarını ifade etmiştir.

“Yönünü kolay bulabiliyor, arabada giderken sağa döndün, sola döndün gibi cümleler kullanıyor.” (K6)

“Odaklanma, hedefi bulmak için hızlı karar verme gibi beceriler için faydalı oldu.” (K13)

“Harita okuyabildiğini oyunda gördüm; hızlı karar verme, ekip çalışması, problem çözme gibi birçok şey sayılabilir.” (K11)

“Evin krokisini çizmeye çalışıyor ve bir şeyler saklayıp beraber bulma oyunu oynuyoruz.” (K15)

“Oryantiring kelimesini biz bile öğrendik... çizime bakıp nereye gideceğimizi o bildi, o yönlendirdi beni.” (K4)

“Oryantiring Becerilerinin Gelişimine Yönelik Planlanan Uygulamalar” temasında ebeveynlerin gelecek planları evde uygulama, gündelik oyunlara dahil etme ve çocuğu spora yönlendirme olmak üzere üç kodda toplanmıştır. Birçok ebeveyn oryantiring benzeri oyunları ev ortamında sürdürmeyi, bazıları ise çocuklarını bu spora yönlendirmeyi planladığını belirtmiştir.

“Ben de benzer oryantiring çalışmalarını araştırıp evde ya da dışarda oyun şeklinde neler yapabileceğimizi düşünüyorum.” (K4)

“Gittiğimiz kamplarda yön bulmayla ilgili oyunlar oynamayı planlıyorum.” (K2)

“Haftasonları ormana gittiğimizde bu tür oyunları planlamak olabilir.” (K15)

"Bu sporu duymamıştım daha önce. İlgilenmesi için uygun ortam sağlamaya çalışacağım." (K11)

Son olarak “Uygulanan Programa Yönelik Öneriler” temasında on beş ebeveynden yedisi programa ilişkin öneride bulunmuştur. Öneriler, farklı etkinliklerle birleştirme, açık alan kullanımı, katılımcı sayısının azaltılması ve farklı yaş gruplarına uyarlanması yönündedir.

Çoğu ebeveyn etkinliği çok beğendiğini belirtmiş; bazıları ise programın kamp, izcilik veya kodlama etkinlikleriyle entegre edilmesinin yararlı olacağını vurgulamıştır.

"Kamp, izcilik gibi etkinliklerle birleşince çok eğlenceli olur." (K8)

"Okul öncesinde kodlama ile birleştirilerek daha faydalı olabilir." (K10)

"Açık alanda, ormanda çalışmalar yapılabilir." (K13)

"Katılımcı sayısı daha az olabilirdi" (K11)

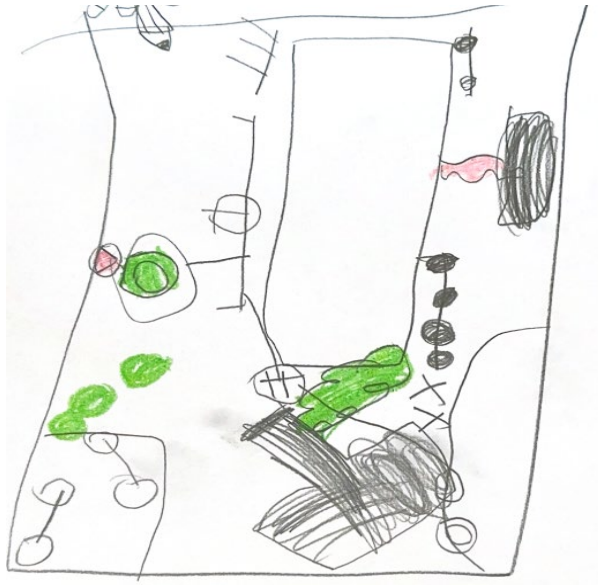
Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında, uygulanan Oryantiring Eğitim Programı'nın çocukların oryantiring, çalışma belleği, problem çözme ve bilişsel esneklik becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve yapılan her oturum sonrasında çocukların o etkinliklerin içeriğini, etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini resimleri aracılığıyla aktarabilmeleri amacıyla yansıtıcı günlükler oluşturulmuştur.

Oryantiring eğitim programı aracılığıyla çocuklara kazandırılması planlanan oryantiring becerileri mekansal farkındalık, coğrafi yönler, harita zemin eşleştirme, kontrol noktalarını ve konumlarını bulma, rota takibi yapma, verileri kontrol kartına kaydetme, oryantiring sembollerini tanımlama, rota seçimi yapma, çoklu yönergeleri uygulama ve mini parkur planlama becerileri olarak basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Yansıtıcı günlükler çocukların oryantiring becerilerini edinimlerini yine çocuklar tarafından yapılan resimler aracılığıyla belirleyebilmek amacıyla oluşturulmuştur.

Elde edilen nicel ve nitel bulgular ışığında Oryantiring Eğitim Programı'nın, çocuklar üzerinde amaçlanan becerilerin gelişimini desteklediği görülmektedir. Bunun yanında çocukların her oturum sonrasında yaptıkları resimlerden elde edilen bulgularla çocuklara kazandırılması planlanan oryantiring becerilerini edinmiş oldukları söylenebilir.

Çocuklar tarafından yapılan bazı resimler, içerdikleri oryantiring becerileri de açıklanarak aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Oryantiring sembollerini tanımlama ve harita/zemin eşleştirme becerilerine ilişkin çizim



Şekil 2. Parkur planlama becerisine yönelik çizim



Şekil 3. Rota takibi yapma becerisine yönelik çizim

Sonuç ve Tartışma

Nicel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde çocuklara uygulanan Çalışma Belleği Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Nesne Seçiminde Esneklik Görevi verilerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Çalışma Belleği Becerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Oryantiring Eğitim Programı öncesinde yapılan ön test sonuçlarına göre, çocukların sözel ve görsel bellek ile toplam çalışma belleği puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak programın uygulanmasının ardından gerçekleştirilen son testte, deney grubunun puanlarında anlamlı düzeyde bir artış gözlenmiştir. Bu bulgu, Oryantiring Eğitim Programı'nın çocukların çalışma belleği becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Program kapsamında, sözel ve görsel bellek ile çalışma belleğini desteklemeye yönelik çeşitli kazanımlar hedeflenmiş ve bu kazanımlara uygun olarak zenginleştirilmiş etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinliklerde çocuklardan sunulan sözel ve görsel bilgileri hatırlamaları ve çizerek ifade etmeleri, nesnelerin değişen konumlarını akıllarında tutup yeniden belirtmeleri, ardışık yönergeleri hatırlayıp sırasıyla uygulamaları, çıkış, kontrol ve bitiş noktalarında verilen sözel veya görsel ipuçlarındaki farklılıkları fark

etmeleri, eksik nesneyi ve konumunu doğru ifade etmeleri, söylenen sayıları akılda tutarak kontrol noktalarına belirli bir düzene göre yerleştirmeleri beklenmiştir. Bu tür etkinlikler, çocukların bilgiyi geçici olarak depolama, güncelleme ve yeniden çağırma süreçlerini güçlendirerek çalışma belleğini desteklemiştir. Alan yazında da oryantiringin bellekle olan ilişkisini destekleyen çok sayıda bulgu bulunmaktadır. Batista (2020) oryantiring parkurlarında planlama yapmanın ve zihinsel temsilleri sürdürebilmenin dikkat, algı ve görsel-mekânsal becerilerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Oryantiringin temel bileşenlerinden biri olan navigasyon, doğrudan görsel-uzamsal bellek süreçleriyle ilişkilidir. Bu bağlamda oryantiring zihinsel temsiller oluşturma, kısa süreli bilgiyi depolama, haritayı hafızadan okuma ve bilgiyi geri çağırma gibi süreçleri içermesi nedeniyle doğal bir bellek eğitimi ortamı sunmaktadır (Feraco ve diğerleri, 2021; Montello, 2005; Mottet & Saury, 2013; Quenneville, 1979; Roca-González ve diğerleri, 2017).

Alloway ve Alloway (2010) çalışma belleğinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ileri sürerken; bazı araştırmalarda fiziksel aktivite veya oryantiringin bellek üzerinde anlamlı etkisinin bulunmadığı da belirtilmiştir (Sirakov & Belomazheva-Dimitrova, 2021; Wen ve diğerleri, 2018). Ancak genel eğilim, oryantiringin çalışma belleği gelişimine olumlu katkı sağladığı yönündedir (Bao ve diğerleri, 2022; Cataldi ve diğerleri, 2021; Wang & Wang, 2016). Nazario (2001) ile Feraco ve diğerleri (2021) yüksek çalışma belleğine sahip bireylerin çevresel işaretler arasındaki uzamsal ilişkileri daha iyi hatırladıklarını, Allen (1999) ise harita okuma sürecinde rotaların ve mesafelerin hesaplanmasının bellek yüküne duyarlı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Zhu ve Zhu (2021) oryantiringin diğer fiziksel aktivitelerden daha fazla çalışma belleği kapasitesini artırdığını, Notarnicola ve diğerleri (2012) ise oryantiring eğitimi alan çocukların olay dizilerini daha doğru hatırladıklarını ve tekrarlayabildiklerini saptamıştır.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, Oryantiring Eğitim Programı'nın çocukların çalışma belleği becerilerini güçlendirmede etkili olduğu söylenebilir.

Problem Çözme Becerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları, Oryantiring Eğitim Programı'nın çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Program öncesinde deney ve kontrol gruplarının Problem Çözme Becerisi Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, program sonrasında deney grubunun son test puanlarının anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda da puan artışı görülmüş, ancak bu artış deney grubuna kıyasla daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Bu durum, Oryantiring Eğitim Programı'nın MEB (2013) okul öncesi eğitim programına göre problem çözme becerilerini daha fazla desteklediğini göstermektedir.

Problem çözme; tahmin yürütme, akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri içeren temel bir yaşam becerisidir (Dyah & Setiawati, 2019). Erken yaşlarda bu becerinin desteklenmesi, çocukların eleştirel ve sistematik düşünme yeteneklerini geliştirir (Syaodih ve diğerleri, 2018). Oryantiring, öğrenmeyi problem çözmeye dayandıran bir öğretim yaklaşımıdır (Hammes, 2007) ve bireyden rotasını planlamasını, hataları fark edip yeni stratejiler geliştirmesini bekler (British Orienteering, 2017; Ercan & Kaya, 2022).

Bu araştırmada çocuklara, eksik veya hatalı yerleştirilmiş nesneleri fark etme, en hızlı rotayı bulma, harita üzerindeki konumları belirleme, görselleri doğru kontrol noktalarına yerleştirme gibi problem çözme temelli etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinlikler aracılığıyla çocukların problemi tanıma, neden-sonuç ilişkisi kurma, farklı çözüm yolları geliştirme becerileri desteklenmiştir.

Kontrol grubundaki gelişme, MEB (2013) programının da problem çözmeyi destekleyen kazanımlar içermesi ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda bu becerileri teşvik etmesiyle açıklanabilir (Begde & Özyürek, 2016; Ceylan ve diğerleri, 2012).

Benzer şekilde, Türk (2023) de Oryantiring Eğitim Programı'nın çocukların problem çözme becerileri üzerindeki olumlu etkisini vurgulamıştır. Ayrıca çocukların oryantiring etkinlikleri sırasında harita kullanarak nesne bulma, konum belirleme ve rota oluşturma süreçlerinde problem çözme becerilerini etkin biçimde kullandıklarını gösteren birçok araştırma mevcuttur (Blades & Spencer, 1987; Carreira ve diğerleri, 2019; Catela ve diğerleri, 2019; Uttal & Wellman, 1989).

Bilişsel Esneklik Becerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bilişsel esneklik, bireyin çevredeki değişikliklere uyum sağlama, farklı görevler arasında geçiş yapma ve aynı anda birden fazla görevi yerine getirme becerisidir (Mengxia, 2024; Vitiello ve diğerleri, 2011). Sporun bu becerinin gelişiminde etkili bir araç olduğu birçok araştırmayla desteklenmiştir (Aslan, 2018; Krenn ve diğerleri, 2018; Król & Gruszka, 2023; Menteş & Saygın, 2019). Oryantiring de fiziksel ve bilişsel süreçleri birleştiren, esnek düşünmeyi gerektiren bir spordur. Bu sporun başarısı yalnızca fiziksel değil, büyük ölçüde bilişsel faktörlerle de ilişkilidir (Haupt, 2023; Król & Gruszka, 2023). Jones (2015) oryantiringde hızlı koşmanın değil, farklı stratejiler geliştirme ve esnek düşünme becerisinin belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Araştırma sonuçları, program öncesinde deney ve kontrol gruplarının soyutlama ve bilişsel esneklik düzeylerinin benzer olduğunu; ancak program sonrasında deney grubunun her iki alt boyutta da anlamlı düzeyde ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, Oryantiring Eğitim Programı'nın çocukların bilişsel esneklik becerilerini desteklediğini göstermektedir.

Vitiello ve diğerleri (2011) beş yaşın bilişsel esnekliğin hızla geliştiği dönem olduğunu belirtmiştir. Oryantiring sırasında birey, sürekli değişen çevresel koşullara göre kararlar alır, rotasını günceller ve beklenmedik durumlara hızla uyum sağlar (Moen ve diğerleri, 2018; Nori ve diğerleri, 2009). Bu yönüyle oryantiring dikkat, planlama ve problem çözmeyle birlikte bilişsel esnekliği de harekete geçirir (Chikha ve diğerleri, 2021). Program kapsamında çocukların bilişsel esnekliğini geliştirmeye yönelik olarak haritanın yönüne göre yeniden konumlanma, değişen parkur kartlarına göre uygun hareketleri yapma, alternatif yollar belirleme, sembollerini farklı özelliklerine göre sınıflandırma ve labirentlerde farklı rotalar bulma gibi etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler çocukların dikkat değiştirme, strateji üretme ve yeni durumlara uyum sağlama becerilerini güçlendirmiştir.

Król ve Gruszka (2023) düzenli oryantiring antrenmanı yapan bireylerin görev geçişi ve sözel akıcılık gibi bilişsel esneklik göstergelerinde diğer sporculara göre üstün performans sergilediklerini bildirmiştir. Cataldi ve diğerleri (2021) ise açık alanda yapılan sporların değişken koşulları nedeniyle esnek düşünme becerisini özellikle geliştirdiğini belirtmiştir. Deloache (1987) de harita ve arazi arasındaki zihinsel temsilin, bir nesneyi aynı anda iki farklı anlamda düşünme gibi esnek bilişsel süreçleri gerektirdiğini göstermiştir.

Oryantiringte rota seçimi, iki kontrol noktası arasındaki en uygun güzergâhı belirleme sürecidir ve bu süreç bilişsel esnekliğin en önemli göstergelerindendir (Renfrew, 1997; Seiler, 1989). Literatürdeki birçok çalışma da bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Galan ve diğerleri, 2019; Jones, 2015; Ning ve diğerleri, 2021; Robazza ve diğerleri, 2018). Bocchi ve diğerleri (2017), bilişsel esnekliği yüksek bireylerin daha doğru rota planlayabildiğini, kısa yollar bulabildiğini ve değişken durumlara hızlı şekilde uyum sağladıklarını belirtmiştir.

Sonuç olarak, Oryantiring Eğitim Programı çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerini geliştirmiş; bu da onların değişken koşullara uyum sağlama, farklı stratejiler üretme ve yeni durumlara hızlı tepki verme becerilerini güçlendirmiştir.

Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde nitel veri toplama araçlarından ebeveyn görüşme formu ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Ebeveyn Görüşme Formuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde Oryantiring Eğitim Programı'nın son iki uygulamasına çocuklarıyla birlikte katılan ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Görüşmeler sonucunda ebeveynlerin oryantiring hakkındaki bilgi düzeyi, etkinliğe ilişkin genel değerlendirmeleri, ebeveynlere yönelik kazanımlar, çocuk açısından oryantiringin önemi, programın çocuklara sağladığı kazanımlar, oryantiring becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlar ve programa ilişkin öneriler olarak 7 tema belirlenmiştir.

Katılımcıların çoğu (12 ebeveyn) program öncesinde oryantiring sporunu duymadıklarını belirtmiştir. Bu durum, uygulama sonrası oluşan farkındalığın programın etkisini göstermesi açısından önemlidir.

Ebeveynler, oryantiringin hem kendileri hem de çocukları için çok yönlü kazanımlar sağladığını ifade etmiştir.

Ebeveynlerin çoğu etkinlikleri eğlenceli ve öğretici bulmuştur. Oryantiringin uygulamalı ve oyun temelli yapısı, eğlenerek kalıcı öğrenmeyi desteklemiştir. Literatürde de oryantiringin eğlenceli, sosyal ve motive edici yönü sıkça vurgulanmaktadır (Renfrew, 1997; Vaskan ve diğerleri, 2019; Zürcher ve diğerleri, 2005). Program içeriğinde oyuna dayalı etkinliklere ağırlık verilmesi, çocuklarda temel oryantiring ve bilişsel becerilerin doğal yoldan gelişimini desteklemiştir. Oryantiringin hem eğlenceli hem de yaşamsal yönü (navigasyon, yön bulma) nedeniyle ebeveynlerin “öğretici ve keyifli” olarak değerlendirmeleri program amacına uygun bir sonuçtur (Boga, 1997).

Ebeveynler yön bulma, harita okuma, temel kavramları öğrenme ve etkinliği okul öncesi eğitimde kullanılabilir bir yöntem olarak görme gibi kazanımlar elde ettiklerini belirtmiştir. Oyun temelli etkinliklerin çocuk gelişiminde etkili olduğu bilinmektedir (Blaut, 1997; Sönmez & Aksoy, 2012; Stea ve diğerleri, 2004). Coulter ve Woods (2012) oryantiringin okul ortamında oyunlarla öğretilbileceğini ve müfredata entegre edilmesi gereken bir etkinlik olduğunu vurgulamıştır.

Ebeveynler, program sonrasında çocuklarının yön kavramı, problem çözme, karar verme, ekip çalışması, yönerge takibi ve bellekte tutma becerilerinin geliştiğini gözlemlemiştir. Bu bulgular, programın hedeflediği bilişsel becerilerle örtüşmektedir. Program sonrasında ebeveynler, çocuklarının nesnelerin konumlarını daha kolay belirleyebildiğini, hızlı düşünme ve problem çözmede gelişme gösterdiğini ifade etmiştir. Bu beceriler, programın odaklandığı çalışma belleği, bilişsel esneklik ve problem çözme boyutlarını yansıtmaktadır. Nitekim oryantiring “düşünen insanın sporu” olarak tanımlanmakta (Quenneville, 1979) ve dikkat, akıl yürütme, bellek gibi bilişsel bileşenleri içermektedir (Mottet & Saury, 2013).

Ebeveynler, çocuklarıyla evde oryantiring benzeri oyunlar oynamayı, günlük yaşamda yön bulma etkinlikleri yapmayı ve çocuklarını bu spora yönlendirmeyi planladıklarını belirtmiştir. Avrupa’da yaygın bir aile sporu olan oryantiringin (Huikko & Raus, 2020; Renfrew, 1997) aile içi etkileşimi artırdığı görülmektedir. Katılımcılar da bu farkındalığı sürdürmek ve çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmek için oryantiringi günlük yaşamlarına dahil etmek istediklerini dile getirmiştir.

Son olarak ebeveynler programı genel olarak olumlu değerlendirmiştir. Az sayıda katılımcı, etkinliklerin farklı aktivitelerle bütünleştirilebileceğini, açık alanlarda (örneğin ormanda) yapılabileceğini ve katılımcı sayısının azaltılmasının verimi artırabileceğini önermiştir.

Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Yorumuna Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel bulguları, oryantiring uygulaması sonrasında deney grubundaki çocukların çalışma belleği, problem çözme ve bilişsel esneklik becerilerinde anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermiştir. Nitel bulgular ise bu sonuçları desteklemekte; ebeveyn görüşlerinde “eş zamanlı görev yürütme, problem çözme, akılda tutma, hızlı karar verme, farklı biçimlerde düşünme ve yönerge takibi” gibi ifadelerin öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, çocukların söz konusu becerileri Oryantiring Eğitim Programı aracılığıyla kazandıklarını göstermektedir.

Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulguları, oryantiring eğitiminin çocukların problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Nicel veriler, deney grubundaki çocukların bu becerilerinde ölçülebilir bir artış olduğunu gösterirken; ebeveyn görüşmeleri de bu sonucu desteklemiştir. Ebeveynler, çocuklarının bir sorunla karşılaştığında çözüm üretme, zaman baskısı altında hızlı karar verme ve günlük yaşamda gideceği yönü bulma veya farklı rotalar deneme gibi davranışlar sergilediğini belirterek, bu etkinliklerin çocukların problem çözme kapasitelerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Oryantiring bireyin bulunduğu çevrede konumunu belirlemesini, planlama yapmasını ve hızlı hareket etmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir; bu durum yüksek düzeyde çalışma belleği kapasitesi ister (Chikha ve diğerleri, 2021). Nicel bulgular, çocukların çalışma belleğinde anlamlı artış olduğunu göstermektedir. Nitel veriler de bunu desteklemekte; ebeveynler çocuklarının bilgileri akılda tutma, hareket ederken plan yapma ve aynı anda birden fazla görevi yürütme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Literatürde de oryantiringin çalışma belleği üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmaktadır (Batista, 2020; Chikha ve diğerleri, 2021; Feraco ve

diğerleri, 2021; Garden ve diğerleri, 2002). Bu doğrultuda ebeveyn ifadeleri, literatür bulgularıyla örtüşmektedir.

Oryantiring, mekânsal navigasyon ve planlama süreçlerini içerdiği için bilişsel esneklik ile yakından ilişkilidir (Bocchi ve diğerleri, 2017). Bu beceri, çevrede yön bulma, dikkat ve planlama gibi bilişsel süreçlerin bütünleşmesini gerektirir (Chikha ve diğerleri, 2021). Nicel bulgular, program sonrasında çocukların bilişsel esneklik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Nitel bulgular da bunu desteklemekte ve ebeveynler çocuklarının farklı düşünme biçimlerini kullanabildiğini, alternatif rotalar üretebildiğini ve günlük yaşamda daha esnek davrandıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar, literatürde oryantiringin bilişsel esnekliğe katkısını vurgulayan çalışmalarla paraleldir (Epsztein, 2022; Haupt, 2023; Król & Gruszka, 2023).

Öneriler

Bu araştırma, Oryantiring Eğitim Programı'nın bilişsel esneklik, problem çözme ve çalışma belleği gibi bilişsel becerilerin gelişimine önemli katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ancak oryantiringin farklı alan becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Literatürde oryantiringin çeşitli yaş gruplarında çok yönlü gelişim alanlarına katkı sağladığı belirtilse de okul öncesi dönemdeki çalışmaların sınırlı olması bu alandaki boşluğu göstermektedir. Bu nedenle ilerleyen dönemlerde, oryantiring kazanımlarının kalıcılığını değerlendiren boylamsal ve deneysel araştırmalar yapılabilir.

Aile temelli oryantiring programları, ebeveynlerin uygulamalara aktif katılımını sağlayarak hem teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerine hem de çocuklarının gelişimlerini daha somut biçimde değerlendirmelerine olanak tanıyabilir.

Oryantiring yalnızca bir spor veya oyun değil, aynı zamanda birey ile çevre arasında etkileşimi güçlendiren disiplinler arası bir öğrenme ve zihinsel eğitim aracıdır. Fiziksel becerilerin yanı sıra zihinsel süreçlere de odaklanması, onu diğer aktivitelerden ayıran önemli bir özelliktir. Bu nedenle öğretmenler oryantiringi oyun temelli ve eğlenceli etkinliklerle bütünleştirerek sınıf içi ve dışı ortamlarda uygulayabilirler.

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların haritalarla daha fazla etkileşimde bulunmaları teşvik edilmeli; oyun ve oryantiringin birleştirildiği öğretmen eğitimleri planlanmalıdır. Bu eğitimler, öğretmenlere oryantiring için uygun ortam oluşturma, parkur tasarlama ve disiplinler arası bağlantılar kurma konularında rehberlik edebilir. Ayrıca okul, park ve orman gibi çocukların çevresinde bulunan alanların haritaları çizilerek çocuklara hareket temelli öğrenme fırsatları sunulabilir. Bu süreçte Oryantiring Federasyonu, Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri ve okul yönetimlerinin iş birliği önem taşımaktadır.

Her ne kadar MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda doğrudan oryantiring alanı yer almasa da Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) incelendiğinde oryantiringle ilişkilendirilebilecek pek çok kazanım olduğu görülmektedir. Bunlar; mekânsal kavramlar, konumlandırma, harita-zemin eşleştirme, rota izleme ve harita okuma gibi becerilerdir. Programın bu becerileri destekleyen etkinlik önerileri, oryantiring etkinlikleriyle uyumlu biçimde geliştirilebilir.

Araştırmalar, okul öncesi çocukların haritaları okuyabildiğini ve harita-zemin eşleştirmesi yapabildiğini göstermektedir. Bu nedenle oryantiringin okul öncesi müfredata dahil edilmesi, çocukların bilişsel, sosyal ve motor becerilerinin bütüncül gelişimine katkı sağlayacaktır.

Ayrıca çocukların küçük yaşlardan itibaren bir spor dalına yönlendirilmesi, onların akademik, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemektedir. Ebeveynlerin çocuklarını oryantiring sporuna teşvik etmesi, bu gelişim sürecini eğlenceli ve öğrenmeye dayalı bir biçimde destekleyebilir. Ev ortamında da harita ve atlasların günlük yaşam etkinliklerine (örneğin gezi planlama, hikâye okuma) entegre edilmesi, çocuklarda harita okuma alışkanlığı ve mekânsal farkındalık kazandırmada etkili olacaktır.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Oryantiring Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Çalışma Belleği, Problem Çözme ve Bilişsel Esneklik Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Etik Kurul Kararı: Araştırma için gerekli etik kurul izni İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 14.12.2023-104893 sayı ile alınmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında veya diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın veri toplama sürecine katkı sunan öğretmenlere, onayları ile çalışmaya destek veren velilere ve özveriyle ölçüm araçlarına cevap veren tüm çocuklara içtenlikle teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Aksın, K. (2008). *Oryantiring sporunda kent içi organizasyonlar üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Allen, G. L. (1999). Cognitive abilities in the service of wayfinding: A functional approach. *The Professional Geographer*, 51(4), 555–561. <https://doi.org/10.1111/0033-0124.00192>
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Álvarez-Bueno, C., Hillman, C. H., Caverio-Redondo, I., Sánchez-López, M., Pozuelo-Carrascosa, D. P., & Martínez-Vizcaíno, V. (2020). Aerobic fitness and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 38(5), 582–589. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1720496>
- Anderson, J. M., & Vasconcellos, R. (1995). *Maps for and by children: Possible contributions by cartographers* [Bildiri sunumu]. 17. Uluslararası Kartografya Konferansı (ICC), Barselona, İspanya.
- Aslan, Ş. (2018). Examination of cognitive flexibility levels of young individual and team sport athletes. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 149–154. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i8.3266>
- Atakurt, E., Şahan, A., & Erman, K. A. (2017). Oryantiring eğitiminin dikkat ve bellek üzerine etkisinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 127–134. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000327
- Avcı, G., & Gümüş, N. (2019). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 351–377. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22855>
- Bao, S., Liu, J., & Liu, Y. (2022). Shedding light on the effects of orienteering exercise on spatial memory performance in college students of different genders: An fNIRS study. *Brain Sciences*, 12(7). <https://doi.org/10.3390/brainsci12070852>
- Barroso, M., Bento, T., & Catela, D. (2020). Spatial orienteering in preschool children and the importance of familiarity with outdoor locations in mapping education. I. Dias, P. Sequeira ve M. Barroso (Eds.), *Sport, education and quality of life* içinde (ss. 122–135). Life Quality Research Centre (CIEQV).
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 113–143). Lisans Yayıncılık.
- Batista, M. M. (2020). *Efeito do esforço mental nas respostas psicofisiológicas e no desempenho em atletas de orientação* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Universidade Federal do Paraná.
- Batista, M. M., Paludo, A. C., Gula, J. N., Pauli, P. H., & Tartaruga, M. P. (2020). Physiological and cognitive demands of orienteering: A systematic review. *Sport Sciences for Health*, 16, 591–600. <https://doi.org/10.1007/s11332-020-00650-6>
- Baytaş, E., Şahan, A., Alparslan, E. K., & Toktaş, N. (2023). Analysis of cognitive characteristics and some factors affecting sprint and memory course performance of orienteers. *Kinesiologia Slovenica*, 29(1), 49–63. <https://doi.org/10.52165/kinsi.29.1.49-63>
- Begde, Z., & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204–232. <https://doi.org/10.17539/aej.07642>
- Bektaş, F., Kaya, S., Karademir, E., Kalın, C., Şeker, T., Kurtoğlu, E., Öztürk, F., Arslan, E., Aydın, Ö., Ataklı, G., & Oymak, Ö. (2019). *Oryantiring eğitimi*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Berchtold, A. (2016). Test-retest: Agreement or reliability? *Methodological Innovations*, 9, 1–7. <https://doi.org/10.1177/2059799116672875>
- Blades, M., & Spencer, C. (1987). Young children's strategies when using maps with landmarks. *Journal of Environmental Psychology*, 7(3), 201–217. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(87\)80019-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(87)80019-8)
- Blaut, J. M. (1997). The mapping abilities of young children: Children can. *Annals of the Association of American Geographers*, 87(1), 152–158. <https://doi.org/10.1111/1467-8306.00044>
- Bocchi, A., Carrieri, M., Lancia, S., Quaresima, V., & Piccardi, L. (2017). The key of the maze: The role of mental imagery and cognitive flexibility in navigational planning. *Neuroscience Letters*, 651, 146–150. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2017.05.024>
- Boga, S. (1997). *Orienteering: The sport of navigating with map & compass*. Stackpole Books.

- Bradford, D. (1977). *Incorporating orienteering in school programs*. National Educational Laboratory Publishers.
- British Orienteering. (2017). *Running a maze orienteering challenge*. <https://www.britishorienteering.org.uk/>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (32. baskı). Pegem Akademi.
- Carreira, B., Rosado, B., Ferreira, C., Marques, C., Watché, D., Domingues, F., Baldé, A., Barroso, M., & Catela, D. (2019). Estudo piloto sobre orientação no pré-escolar com fotografia e com desenho colorido próprio na respetiva sala. K. O'Hara, B. Travassos ve C. Lourenço (Ed.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança XIV* içinde (ss. 379–380). UBI Edições.
- Cataldi, S., Bonavolontà, V., & Fischetti, F. (2021). Starting a sport as outdoor education in infancy: Orienteering, visual spatial memory for empowering school learning. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 696–701. <https://dx.doi.org/10.7752/jpes.2021.s1085>
- Catela, D., Barroso, M., Seabra, A. P., Figueiredo, R., ve Franco, R. (2019). Orienteering using realistic map (colored aerial photography) with kindergarten children. *Revista da UIIPS*, 7(2), 132–135. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v7i2.18663>
- Celestino, T. F., Leitão, J. C. G., Sarmento, H. B., Routen, A., & Pereira, A. A. (2015). Elite coaches' views on factors contributing to excellence in orienteering. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(28), 77–86. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.517>
- Ceylan, R., Bıçakçı, M. Y., Aral, N., & Gürsoy, F. (2012). Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 85–98.
- Chaolun, W., Dong, Z., LiQing, Z., & Weimo, Z. (2023). Look, move & learn! A visual-spatial moving and learning program for kindergarteners. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 55(9S), 108–109. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000980716.73964.a0>
- Chikha, A. B., Hawani, A., & Maouia, G. B. (2021). Effects of orienteering game on directional relationships and inhibitory control in children 7-8 aged. *Journal of Sports Research*, 8(2), 64–74. <https://doi.org/10.18488/journal.90.2021.82.64.74>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Coulter, M., & Woods, C. B. (2012). Primary teachers' experience of a physical education professional development programme. *Irish Educational Studies*, 31(3), 329–343. <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.710062>
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. Edam Yayınları.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Cych, P. (2007). Structure of activities in children's orienteering. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 14, 249–254.
- Deloache, J. (1987). Rapid change in the symbolic ability of very young children. *Science*, 238(4833), 1556–1557. <https://doi.org/10.1126/science.2446392>
- Dempster, F. N. (1984). Conditions affecting retention test performance: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37(1), 65–77. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90058-4](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90058-4)
- Deniz, E., Karaman, G., Bektaş, F., Yoncalık, O., Güler, V., Kılınç, A., & Ateş, A. (2012). *Çocuklara oryantiring eğitimi*. Kültür Ajans Yayınları.
- Di Tore, P. A. (2016). Spatial navigation cognitive strategies, perspective taking and special educational needs: Re-thinking orienteering sport in complexity. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 476–480. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.02073>
- Duchastel, P. (1981). Retention of prose following testing with different types of test. *Contemporary Educational Psychology*, 6(3), 217–226. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(81\)90002-3](https://doi.org/10.1016/0361-476X(81)90002-3)
- Dyah, A. D. M., & Setiawati, F. A. (2019). The problem solving skills in kindergarten student based on the stages of problem solving. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(1), 274–282. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v3i1.174>
- Engström, S. (2014). *Orienteering as a vessel for learning theories in outdoor and environmental education*. Engström Portfolio. <https://sengstrom2.wixsite.com/engstromportfolio/orienteering-learning-theory>
- Epsztein, J. (2022). Mental replays enable flexible navigation. *Nature*, 605(7908), 35–36. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-01035-0>
- Ercan, Z. G., & Kaya, Ü. Ü. (2022). Orienteering in early childhood education. F. Kayalar (Ed.), *Current debates in educational sciences* içinde (ss. 93–123). Duvar Publishing.
- Ergül, C., Çağla, Ö. Y., & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187–214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>
- Feraco, T., Bonvento, M., & Meneghetti, C. (2021). Orienteering: What relation with visuospatial abilities, wayfinding attitudes and environment learning? *Applied Cognitive Psychology*, 35(6), 1592–1599. <https://doi.org/10.1002/acp.3882>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill.

- Galan, Y., Ivanchuk, M., Kushnir, I., Svarychevska, A., Koshura, A., Baidiuk, M., & Yarmak, O. (2019). The factor structure of the physical condition of 13-year-old young men going in orienteering. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(2), 1236–1241. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.02179>
- Garden, S., Cornoldi, C., & Logie, R. H. (2002). Visuo-spatial working memory in navigation. *Applied Cognitive Psychology*, 16(1), 35–50. <https://doi.org/10.1002/acp.746>
- Gölgeli, T. (2020). *A case study on the effect of route characteristics on decision making in the sport of orienteering* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Græsli, J. A., & Lien, G. (2024). How can children best learn map skills? A step-by-step approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(5), 909–924. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2322528>
- Guzmán, J. F., Pablos, A. M., & Pablos, C. (2008). Perceptual-cognitive skills and performance in orienteering. *Perceptual and Motor Skills*, 107(1), 159–164. <https://doi.org/10.2466/pms.107.1.159-164>
- Hammes, R. (2007). Orienteering with adventure education: New games for the 21st century. *Strategies*, 20(5), 7–13. <https://doi.org/10.1080/08924562.2007.10590733>
- Harput, B., Çağlayan, Y., ve Bilici, A. (2015, 11 Nisan). Bir üretim atölyesi macerası: Antik Efes gizemli puzzle. Eğitim Reformu Girişimi (ed.), 12. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı* [Bildiri sunumu]. Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Haupt, A. (2023). *What to know about orienteering, the thinking sport*. Time Magazine. <https://time.com/6278281/orienteering-health-benefits-brain/>
- Huikko, P., & Raus, S. (2020). *Online orienteering guide for teachers* [Lisans tezi]. Haaga-Helia University of Applied Sciences.
- Jacques, S., ve Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20(3), 573–591. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2003_2
- James, J., Pringle, A., Mourton, S., & Roscoe, C. M. P. (2023). The effects of physical activity on academic performance in school-aged children: A systematic review. *Children*, 10(6), Makale 1019. <https://doi.org/10.3390/children10061019>
- Johansen, B. T. (1997). Thinking in orienteering. *Scientific Journal of Orienteering*, 13(1/2), 38–46.
- Jones, K. (2015). *Orienteering analysis - Plan, direction, picture*. British Orienteering Coaching Conference.
- Jovignot, F. (1995). Can 5-6 year old children orientate themselves in a cave? *Scientific Journal of Orienteering*, 11(2), 64–75.
- Kang, S. H. K., McDermott, K. B., & Roediger, H. L., III. (2007). Test format and corrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4-5), 528–558. <https://doi.org/10.1080/09541440601056620>
- Kara, B. (2020). *Oryantiring eğitiminin 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Karadeniz, M. H. (2014). Okul öncesi çocuklarda mekânsal ilişkiler: Harita örnekleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1757–1774.
- King, A. P., & Eckersley, R. J. (2019). Inferential statistics IV: Choosing a hypothesis test. A. P. King ve R. J. Eckersley (Eds.), *Statistics for biomedical engineers and scientists* içinde (ss. 147–171). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102939-8.00016-5>
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 203–214. <https://doi.org/10.9779/PUJE707>
- Krenn, B., Finkenzeller, T., Wurth, S., & Amesberger, G. (2018). Sport type determines differences in executive functions in elite athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 38, 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.06.002>
- Król, W., & Gruszka, A. (2023). Is running a state of mind? Sports training as a potential method for developing cognitive flexibility. *Psychology of Sport and Exercise*, 67, Makale 102425. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102425>
- LaPorte, R. E., ve Voss, J. F. (1975). Retention of prose materials as a function of postacquisition testing. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 259–266. <https://doi.org/10.1037/h0076655>
- Larkin, R. P. (1976). *Map and compass skills for the secondary school* (IA/S-18). National Council for Geographic Education.
- Lorger, M., & Brajčić, Z. (2019). Orienteering as a means of promoting cross-curricular teaching: Status and perspectives. *Croatian Journal of Education*, 21, 61–78. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3545>
- Marques, A., Gomez, F., Martins, J., Catunda, R., & Sarmiento, H. (2017). Association between physical education, school-based physical activity, and academic performance: A systematic review. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 316–320. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53509>
- Mart, M., Arslan, E., & Temel, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikler kapsamındaki bilişsel gelişim inançları. *TEBD*, 19(2), 1037–1059. <https://doi.org/10.37217/tebd.904527>

- Mengxia, L. (2024). Preschoolers' cognitive flexibility and emotion understanding: A developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, 15, Makale 1280739. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1280739>
- Menteş, G., & Saygın, Ö. (2019). E-spor ve geleneksel spor ile uğraşan sporcuların zihinsel dayanıklılık ve bilişsel esneklik durumlarının incelenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences*, 5(4), 238–250. <https://doi.org/10.18826/useeabd.639062>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi* (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çev., 4. baskı). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Maarif modeli okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Moen, F., Hrozanova, M., & Stiles, T. (2018). The effects of perceptual-cognitive training with Neurotracker on executive brain functions among elite athletes. *Cogent Psychology*, 5(1), Makale 1544105. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1544105>
- Montello, D. R. (2005). Navigation. P. Shah ve A. Miyake (Eds.), *The Cambridge handbook of visuospatial thinking* içinde (ss. 257–294). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610448.008>
- Mottet, M., & Saury, J. (2013). Accurately locating one's spatial position in one's environment during a navigation task: Adaptive activity for finding or setting control flags in orienteering. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 189–199. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.09.002>
- Moyer, L. (2016). *Engaging students in 21st century skills through non-formal learning* [Unpublished doctorate thesis], Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Nazario, B. (2001). *A Inmemoria do atleta de orientasao: Influencia do nivel de performance* [Bildiri sunumu]. First Scientific Orienteering Congress, Viana do Castelo, Portekiz.
- Ning, Y., Chen, L., Yang, L., Xuening, L., Lei, W., & Mingze, W. (2021). Effects of orienteering exercises on children's executive function. *Chinese School Health*, 42(6), 850–857. <https://doi.org/10.16835/j.cnki.1000-9817.2021.06.012>
- Nori, R., Grandicelli, S., & Giusberti, F. (2009). Individual differences in visuo-spatial working memory and real-world wayfinding. *Swiss Journal of Psychology*, 68(1), 7–16. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.68.1.7>
- Notarnicola, A., Fischetti, F., Vicenti, G., Laricchia, L., Guastamacchia, R., Tafuri, S., & Moretti, B. (2012). Improved mental representation of space in beginner orienteers. *Perceptual and Motor Skills*, 114(1), 250–260. <https://doi.org/10.2466/03.04.11.PMS.114.1.250-260>
- Nungester, R. J., ve Duchastel, P. C. (1982). Testing versus review: Effects on retention. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 18–22. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.18>
- Ottosson, T. (1986). Cognitive processes in orienteering: An outline of a theoretical frame of reference and some preliminary data. *Scientific Journal of Orienteering*, 2, 75–101.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., & Özyürek, A. (2010). *Beş yedi yaş grubu çocuklar için problem çözme ölçeği geliştirme süreci* [Bildiri sunumu]. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya.
- Özal, Z. D., & Girgin, Y. (2013). *Oyun ve matematik iç içe* [Bildiri sunumu]. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Quenneville, G. (1979). *Cognitive and motor performance in school orienteering* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Indiana University.
- Renfrew, T. (1997). *Orienteering*. Human Kinetics Publishers.
- Robazza, C., Izzicupo, P., D'Amico, M. A., Ghinassi, B., Crippa, M. C., Di Cecco, V., Ruiz, M. C., Bortoli, L., & Di Baldassarre, A. (2018). Psychophysiological responses of junior orienteers under competitive pressure. *PLOS ONE*, 13(4), Makale e0196273. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196273>
- Roca-González, C., Martín Gutierrez, J., Garcia-Dominguez, M., & Mato Carrodegua, M. D. C. (2017). Virtual technologies to develop visual-spatial ability in engineering students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 441–468. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00625a>
- Seiler, R. (1989). Route planning and route choice: An empirical investigation into information processing and decision making in orienteering. *Scientific Journal of Orienteering*, 5, 74–84.
- Sezgin, H. S. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin uzamsal yönelim stratejilerinin gelişim sürecinin oryantiring oyunu ortamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Sibley, B. A., & Beilock, S. L. (2007). Exercise and working memory: An individual differences investigation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(6), 783–791. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.6.783>
- Sigurjónsson, T., Bjerva, T., & Græsli, J. A. (2020). Gender differences in children's wayfinding. *International Journal of Cartography*, 6(3), 284–301. <https://doi.org/10.1080/23729333.2020.1757214>

- Sirakov, I. V. A. N., & Belomazheva-Dimitrova, S. (2021). Effect of the training program on mental qualities in elite orienteers. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(3), 1498–1504. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.03208>
- Sönmez, Ö. F., & Aksoy, B. (2012). Determination of primary education secondary stage students' map skill levels. *Turkish Studies*, 7(1), 1905–1924. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3126>
- Spencer, L. H., Lynch, M., Lawrence, C. L., & Edwards, R. T. (2020). A scoping review of how income affects accessing local green space to engage in outdoor physical activity to improve well-being: Implications for post-COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9313. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249313>
- Stea, D., Kerkman, D. D., Piñon, M. F., Middlebrook, N. N., & Rice, J. L. (2004). Preschoolers use maps to find a hidden object outdoors. *Journal of Environmental Psychology*, 24(3), 341–345. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.05.003>
- Syaodih, E., Setiasih, O., Romadona, N. F., & Handayani, H. (2018). Pengembangan kemampuan pemecahan anak usia dini dalam pembelajaran proyek di taman kanak-kanak. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 12(1), 29–36. <https://doi.org/10.21009/IPUD.121.03>
- Şahin, G., & Arı, R. (2017). Nesne seçiminde esneklik görevi (NSEG): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(25), 721–736. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12250>
- Şengör, Ç. (2018). 11-13 yaş grubu öğrencilerinde oryantiring eğitiminin uzamsal görselleştirme ve uzamsal kaygıya etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Şenol, H. İ. (2018). Çocuklarda harita becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Tannehill, D., & Dillon, M. (2009). *A handbook of ideas: Teaching adventure education*. University of Limerick, Physical Education Association of Ireland.
- Tarman, İ. (2017). Harita ve küre kullanımı eğitiminin beş yaş çocuklarının harita ve küre okuma ve yorumlama becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Torp, L., ve Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education* (2. baskı). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Türk, H. (2023). Oryantiring etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Uttal, D. H., & Wellman, H. M. (1989). Young children's understanding of maps. *Developmental Psychology*, 25(1), 128–138. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.1.128>
- Uzuner, F. G. (2019). İlkokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiringin etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Vaskan, I., Koshura, A., Kurnyshev, Y., Moseychuk, Y., Tsybanyuk, O., Yarmak, O., & Galan, Y. (2019). Orienteering in the system of recreational and health-improving activity of student youth. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(2), 489–494. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.02120>
- Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education and Development*, 22(3), 388–410. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.538366>
- Wang, X. Q., & Wang, G. W. (2016). Effects of treadmill exercise intensity on spatial working memory and long-term memory in rats. *Life Sciences*, 149, 96–103. <https://doi.org/10.1016/j.lfs.2016.02.070>
- Wen, X., Zhang, Y., Gao, Z., Zhao, W., Jie, J., & Bao, L. (2018). Effect of mini-trampoline physical activity on executive functions in preschool children. *BioMed Research International*, 2018, Makale 2712803. <https://doi.org/10.1155/2018/2712803>
- Yang, L. (2019). Visual search characteristics of precise map reading by orienteers. *PeerJ*, 7, Makale e7592. <https://doi.org/10.7717/peerj.7592>
- Yiğit, T., & Karatekin, K. (2021). The effect of orienteering applications on students' spatial thinking skills in social studies: The case of Turkey. *Review of International Geographical Education*, 11(1), 75–99. <https://doi.org/10.33403/rigeo.839193>
- Zach, S., Inglis, V., Fox, O., Berger, I., & Stahl, A. (2015). The effect of physical activity on spatial perception and attention in early childhood. *Cognitive Development*, 36, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.08.003>
- Zhu, Q., & Zhu, Y. (2021). The effect of orienteering on visual working memory: Evidence from ERP [Bildiri sunumu]. 8. ISPAH Kongresi, Kanada.
- Zürcher, S., Clénin, G., & Marti, B. (2005). Uphill running capacity in Swiss elite orienteers. *Scientific Journal of Orienteering*, 16, 4–11.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Early childhood is a critical period spanning from birth to primary school, characterized by rapid advancements in cognitive, motor, and socio-emotional development (Koçyiğit, 2014; Dyah & Setiawati, 2019). For educators, designing learning environments that support holistic growth by incorporating both indoor and outdoor activities is essential for fostering meaningful and lasting learning (Bektaş et al., 2019; Mart et al., 2021). However, the modern emphasis on academic achievement has led to a reduction in physical activity, which in turn negatively impacts cognitive performance (Álvarez-Bueno et al., 2020). As a discipline requiring the integration of both physical and mental skills, orienteering emerges as an effective educational tool that enhances physical capacity while simultaneously stimulating core cognitive processes such as attention, decision-making, and visual perception (Bradford, 1977; Celestino et al., 2015; Gölgeli, 2020; Ning et al., 2021; Yang, 2019; Zach et al., 2015).

Often described as "playing chess while running," orienteering is a multidimensional sport that involves navigating unfamiliar terrain to find control points using a map and compass (Hammes, 2007; Yang, 2019). In Scandinavian countries, where it is a fundamental part of the curriculum, this activity is directly linked to information processing theory, constructivism, and problem-based learning models (Johansen, 1997; Engström, 2014; Moyer, 2016). As participants match map symbols with the actual terrain and make real-time decisions, they strengthen their working memory and foster neuronal connections (Batista, 2020; Anderson & Vasconcellos, 1995). While various studies in Türkiye have explored the positive effects of orienteering on decision-making, spatial skills, and memory (Özal & Girgin, 2013; Atakurt et al., 2017; Uzuner, 2019), scientific research focusing on its implementation in preschool settings remains quite limited (Kara, 2020).

This study aims to introduce orienteering activities—which are currently underutilized in early childhood education—to support the development of fundamental spatial skills such as navigation, route planning, and map reading, alongside executive functions like problem-solving, working memory, and cognitive flexibility. Applicable in diverse environments ranging from classrooms to schoolyards and open fields, this educational activity allows children to acquire essential navigation skills through an engaging and experiential learning method (Huikko & Raus, 2020). This research is of critical importance as it seeks to fill the gap in the literature regarding the cognitive benefits of orienteering for preschoolers and underscores the necessity of integrating such activities into early childhood curricula.

Method

This study investigated the effects of an Orienteering Training Program on the working memory, problem-solving, and cognitive flexibility of children aged 60–72 months. A sequential explanatory mixed-methods design was used (Creswell, 2021), beginning with quantitative data from a quasi-experimental pretest–posttest control group design, followed by qualitative data to clarify the results.

Participants were preschool children selected through purposive sampling from two public schools in Tekirdağ, Türkiye. Children aged 60–72 months, typically developing, and with no previous orienteering experience were included in the study.

The 10-week, 20-session Orienteering Training Program progressed from basic spatial awareness activities to map-based route following using formats such as point-to-point, star, relay, maze, and photo-orienteering. Parents joined the final two sessions, and their views were collected through a semi-structured interview form.

Data collection tools included the Demographic Information Form, Working Memory Scale, Problem-Solving Skills Scale, Flexible Item Selection Task, Parent Interview Form, and children's reflective journals.

Quantitative data were analyzed using parametric or non-parametric tests based on the Shapiro–Wilk normality results, with significance set at $p < 0.05$. Qualitative data were analyzed through content analysis (Cohen et al., 2007) by two independent coders, yielding 96% intercoder reliability (Miles & Huberman, 2021).

Results

Pretest results showed no significant differences between the experimental and control groups in verbal memory, visual memory, and total working memory. After the Orienteering Training Program, the experimental group demonstrated a significant increase in all working memory scores. The activities—which required recalling verbal/visual information, following sequential instructions, and storing spatial positions—strengthened temporary information storage and updating processes. Existing research similarly highlights the contribution of orienteering to working memory development due to its visual-spatial and navigation demands (Batista, 2020; Feraco et al., 2021; Montello, 2005), although some studies report no significant effects (Sirakov & Dimitrova, 2021).

Problem-solving skills also improved more in the experimental group, as posttest results showed a greater increase compared to the control group. Activities involving error detection, route selection, and location matching helped children recognize problems and generate solutions, supporting previous results on prediction, reasoning, and decision-making benefits (Hammes, 2007; British Orienteering, 2017).

Cognitive flexibility increased significantly in the experimental group as well. Orienteering requires children to adapt to changing conditions, update routes, and shift attention between tasks, which develops flexible thinking skills (Krenn et al., 2018; Król & Gruszka, 2023). Activities such as switching routes, re-orienting maps, and classifying symbols contributed to these gains. These results are consistent with earlier research showing improvements in task-switching and adaptive thinking (Bocchi et al., 2017; Jones, 2015).

Parent interviews supported the statistical results. Parents reported gains in their children's direction concepts, memory, decision-making, and teamwork, and expressed intentions to continue similar activities at home. Some suggested using more diverse environments and smaller groups to improve the program's effectiveness.

Overall, both quantitative and qualitative results confirmed that the program strengthened children's working memory, problem-solving, and cognitive flexibility. Parents' observations of improved instruction recall, alternative generation, and problem-solving aligned with the empirical outcomes.

Conclusion

The results demonstrate that the Orienteering Training Program effectively enhanced working memory, problem-solving, and cognitive flexibility in preschool children, acting as a strong learning tool that integrates navigation, planning, and rapid decision-making. The combined evidence from test scores and parent reports shows that orienteering supports children's cognitive development through engaging, movement-based, and exploratory activities.

Future work can further strengthen this field. Longitudinal studies may examine the long-term retention of gains and expand research to additional developmental domains. Family-based orienteering programs could enhance parental involvement and facilitate real-life learning transfer. Teachers should integrate playful, outdoor orienteering activities into preschool settings, supported by training on course design, safety, and curriculum alignment. Creating maps of schoolyards, parks, and nearby natural areas may help sustain movement-based learning opportunities. Since preschoolers can match maps with real environments, incorporating orienteering into the national curriculum may promote holistic development. Additionally, parents can support spatial awareness at home through map-related games and everyday navigation activities.

Deprem Dirençli Toplum İçin Ortaokul Eğitiminde İhtiyaç Belirleme

Gamze TEZCAN¹

Öz: Bu araştırmanın amacı deprem dirençli bireylerin yetiştirilmesi için ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programının kapsamı gereken yeterlikleri belirlemektir. Bunun için delphi tekniği ile 9 uzmanından oluşan ekipten veri toplanmıştır. Delphi tekniği üç tur olarak gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan, ilk turda ihtiyaç duyulan yeterlikleri listelemeleri istenmiş, betimsel analiz ile tüm uzmanlardan gelen yeterlikler analiz edilmiş ve bu yeterlikleri içeren delphi ikinci tur formu hazırlanmıştır. İkinci turda, uzmanların yeterlikleri gerekli görme düzeylerini 1'den 7'ye kadar likert tipi bir ölçek ile derecelendirmeleri istenmiştir. Ardından, her yeterlik için birinci çeyrek, ikinci çeyrek, üçüncü çeyrek ve çeyrekler arası genişlik hesaplanmış (R) ve delphi üçüncü tur formu hazırlanmıştır. Uzmanlardan yeterlik maddelerini tekrar değerlendirmeleri istenmiştir. Üçüncü tur verileri analiz edilirken her yeterlik için R tekrar hesaplanmış ve 1.2'den az olan ($R < 1.2$) yeterlikler uzlaşma olan yeterlikler olarak değerlendirilmiştir. Sonuçta, uzmanlar tarafından bilgi boyutunda 8 yeterlik, beceri boyutunda 4 yeterlik ve tutum ve değerler boyutunda 2 yeterlik olmak üzere 14 yeterlik belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Deprem, Yeterlik, İhtiyaç, Delphi

Identifying Needs in Secondary School Education for an Earthquake-Resilient Society

Abstract: The aim of this study is to determine the competencies that should be covered in the secondary school science curriculum to raise earthquake-resistant individuals. For this purpose, data was collected from a team of 9 experts using the Delphi technique. The Delphi technique was carried out in three rounds. In the first round, experts were asked to list the competencies needed, the competencies from all experts were analyzed by descriptive analysis, and the second-round form was prepared that included these competencies. In the second round, experts were asked to rate the level of seeing the competencies as necessary using from 1 to 7. Then, quartiles and interquartile range (R) were calculated for each competency, and the third-round form including these was prepared. Experts were asked to re-evaluate the competency items. R was calculated again for each competency, and competencies whose R was less than 1.2 ($R < 1.2$) were evaluated as competencies with consensus. In conclusion, 14 competencies were determined by the experts.

Keywords: Earthquake, Competency, Need, Delphi

Geliş Tarihi: 08.07.2025

Kabul Tarihi: 19.03.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Çanakkale, Türkiye, e-posta: gamzesert@comu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7948-5885>

Atf için/ To cite:

Tezcan, G. (2026). Deprem dirençli toplum için ortaokul eğitiminde ihtiyaç belirleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 306–322. <https://doi.org/10.33308/26674874.2026402973>

Doğal afetler, insanın bir parçası olduğu doğadan kaynaklanan ve çoğu zaman insan hayatını olumsuz etkileyen etkileri olan deprem, sel, heyelan, kasırga, kuraklık, tsunami gibi doğa olaylarıdır. Depremler en yıkıcı doğal afetlerden biri olarak kabul edilir ve fiziksel, sosyo-ekonomik ve kültürel kayıplar da dahil olmak üzere birçok türde kayıp üretir (Shaw & Kobayashi, 2001). Türkiye, depremin yıkıcı etkisini birçok kez deneyimlemiş bir deprem ülkesidir. 2023 yılında meydana gelen ve on ili içerisine alan geniş bir bölgeyi etkileyip çok sayıda mal ve can kaybı ile sonuçlanan depremin ardından afet dirençli bir toplum için neler yapılabileceği tekrar gündeme gelmiştir.

Afet dirençliliği, bireylerin/toplumların afetlerden sonra hızlıca iyileşme gösterme, afetlere müdahale etme ve afetleri önleme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Thornley ve diğerleri, 2015). Tanımdan da anlaşılacağı üzere afete dirençli olmak, sadece deprem sonrası yapılacakları değil aynı zamanda afet öncesi ve afet sırasında da yapılacakları içermektedir. Lu ve Xu'nun (2015) da belirttiği gibi sadece yıkıcı depremleri beklemek ve ardından deprem sonrası yeniden yapılanma projeleri ile yanıt vermeye çalışmak yerine, bölgesel deprem hassasiyetlerini tahmin etmek ve daha dirençli topluluklar ve şehirler inşa etmek için afet öncesi planlar geliştirmek gerekir. Ancak toplumlar deprem sonrası süreçte çeşitli sebepler yüzünden depremleri unutmama eğilimindedir. İnanmama, kadercilik, hafıza zayıflığı ve işsizlik gibi gündelik hayat tehditlerine öncelik verme, riski unutmama sebeplerinden bazılarıdır (Musacchio ve diğerleri, 2016). Afet eğitimi ile toplumun unutulması engellenebilir (Komac, 2009).

Afet eğitiminin genel amacı, tehlikeleri ve riskleri anlamak ve etkilerini en aza indirmek için afetlere hazırlanmaktır (Kitagawa, 2021). Depremlerin yıkıcı etkisini azaltmak üzere, sismik hareketleri kontrol etmek, binaları sağlamlaştırmak gibi çeşitli önleme stratejileri, deprem etkisinin değerlendirilmesini ve yapısal kırılganlığı azaltmak için yeterli eylemleri içerse bile uzun vadede eğitime ağırlık verilerek desteklenmelidir (Musacchio ve diğerleri, 2016). Deprem eğitimi ile deprem dirençli bir toplum inşa etmek ve onu sürdürülebilir kılmak mümkün olabilir. 'Eğitim', afet bilinçli toplumun kilit başlığı olarak görülmektedir (Başbuğ Erkan ve diğerleri, 2011; Shaw & Kobayashi, 2001).

Eğitimden bu anlamda faydalanabilmek için her kademede, okutulan dersler kapsamında deprem yeterliklerinin kazandırılması gereklidir. Ancak, bunun için öncelikle öğrencilerin deprem dirençli olabilmeleri için hangi yeterliklere sahip olmalarının gerektiği saptanmalıdır. Yeterlik, bir işi gerçekleştirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinliği ifade eder ve performans için bir ön koşuldur (TEDMEM, 2018). Başka bir deyişle, ortaokul öğrencilerinden deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında beklenen performansları sergilemeleri için hangi bilgi, beceri ve tutum ve değerlere sahip olmaları gerekli ise deprem eğitimi onları kapsamalıdır. Bunun için ilk olarak bu yeterlikler belirlenmelidir.

Yeterliklerin belirlenmesinde Delphi Tekniği kullanılabilir. Delphi Tekniği, bir öğretim programının hedeflerinin neler olması gerektiği gibi benzer durumlara ilişkin görüş farklılıklarının olduğu durumlarda veya yeni bir uygulama gerçekleştirildiğinde uzlaşma sağlamak amacı ile kullanılır (Şahin, 2001). Teknik, uzmanların bir soru hakkındaki yargılarını toplamak ve damıtmak için kullanılan, sorunlar, fırsatlar, çözümler ya da tahminler üzerine odaklanan bir dizi anketin birbiri ardına uygulandığı yinelemeli bir süreci içerir; süreç soru cevaplandığında sonlanır (Skulmoski ve diğerleri, 2007). Delphi Tekniği'nin dört karakteristik özelliği; (1) delphi ekibinin anonim olması/katılımcıların gizliliği, (2) yineleme, (3) kontrollü geribildirim ve (4) grup yanıtının istatistiksel olarak toplanması (Rowe & Wright, 1999). Anonim olmak ya da gizlilik denilince, uzmanların bireysel çalışmaları ve çalışmaya katılan diğer uzmanları tanımamaları; bu sayede cevaplarını verirken sosyal baskı altında hissetmeden özgür olmalarının sağlanması anlaşılmaktadır. Yineleme, ardışık anket kullanılmasını ve uzmanların her defasında kendi fikirlerini, kararlarını grubun kararlarının ışığında iyileştirmesini ifade etmektedir. Kontrollü geribildirim, yinelenen anketler sayesinde katılımcıların diğer katılımcıların fikirleri hakkında bilgilendirilmesi ve bu sayede katılımcılara kendi fikirlerini düzeltme ya da değiştirme imkânı vermesi olarak açıklanabilir. Son olarak, grup yanıtının istatistiksel olarak toplanması ise verinin nicel analizine olanak vermesidir.

Konu ile ilgili uluslararası literatür incelendiğinde, delphi tekniği kullanılarak afet direnci göstergelerinin (Chan ve diğerleri, 2014), boyutlarının (Alshehri ve diğerleri, 2015; Oktari ve diğerleri, 2021)

belirlendiği saptanmaktadır. Ayrıca, genellikle sağlık hizmeti verenler için afet dirençli olabilmeleri adına yeterliklerin belirlendiği anlaşılmaktadır. Acil servis çalışanlarının afet dirençliliğinin (Mao ve diğerleri, 2020), acil servis hemşirelerinin afet tıbbi yeterliklerinin (Murphy ve diğerleri, 2019), eczacıların afetlerdeki rollerinin (Watson ve diğerleri, 2019) delphi tekniği kullanılarak araştırıldığı görülmektedir.

Ulusal literatürde, delphi tekniği ile deprem dirençliliği yeterliklerinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak deprem sonrası geçici barınma alanı seçimi ve planlanması ölçütlerinin belirlendiği bir araştırmaya (Dayanır ve diğerleri, 2022) rastlanılmıştır. Ulusal çalışmalar, genellikle öğretim programlarının afet ile ilgili içerdikleri kazanımları incelemişlerdir (Başbüyük & Pala, 2023; Değirmenci & İlter, 2013; Selçuk & Aykaç, 2019; Sözcü & Aydınözü, 2019; Öcal ve diğerleri, 2016).

Ortaokul öğretim programlarına bakıldığında 2018 yılında uygulamaya konan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, depremlerin 5. sınıfta 'Yıkıcı Doğa Olayları' konusu altında diğer doğal afetler ile birlikte ele alındığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). 2024 yılında uygulamaya konan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a) doğa kaynaklı afet ve depremlere yer vermezken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024b) ise dördüncü sınıfta depremi yakın çevresinde gözlemleyebileceği doğal olaylar arasında diğer afetler ile birlikte ele almaktadır. Deprem ile ilgili kazanımlar ortaokul dersi zorunlu derslerinin öğretim programlarında yeterince yer almazken; Afet Bilinci Dersi I-II (MEB, 2023) isimli seçmeli dersin 'Doğa Kaynaklı Afet Türleri' ünitesi kapsamında birkaç kazanıma rastlanmaktadır. Dersin öğretim programında 'Deprem olayının afete dönüşmesinin nedenlerini analiz eder', 'Deprem öncesinde, esnasında ve sonrasında alınması gereken önlemleri açıklar' ve 'Deprem afetine maruz kalındığında enkaz altında yapılması gerekenleri açıklar' şeklinde üç tane bilişsel alan kazanımının yer aldığı görülmektedir; deprem ile ilgili devinışsel ve duyuşsal kazanımlara ise yer verilmemiştir (MEB, 2023). Deprem ile ilgili kazanımların, seçmeli bir ders yerine ortaokul zorunlu dersleri kapsamına alınması deprem dirençli bir toplum için eğitimi güçlendirmeye daha fazla hizmet edecektir. Bu nedenle ilk olarak yeterlikler belirlenmeli ardından öğretim programlarına entegre edilmelidir. Bu araştırmada, deprem dirençli bireylerin yetiştirilmesi için ortaokul öğrencilerinin sahip olması gereken yeterliklerin (bilgi, beceri, tutum ve değerlerin) Delphi Tekniği ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu (Delphi Ekibi)

Delphi ekibi, araştırmaya katılmaya gönüllü dokuz uzmandan oluşmuştur. Ortaokul öğrencilerinin sahip olması gereken deprem yeterliklerinin belirlenmesinde katkı sağlayabilecek beş uzmanlık alanı belirlenmiştir: 'Acil Durum ve Afet Yönetimi', 'Yer Bilimi', 'Fen Bilgisi Öğretmenliği', 'Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği' ve 'Program Geliştirme ve Öğretim'. Bu şekilde örneklem, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklem ile önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan katılımcılar ile çalışma imkânı sağlar (Patton, 2016). Delphi araştırmalarında uzman panelinin seçiminde kullanılacak kesin ve üzerinde uzlaşılmış kriterler bulunmamakla birlikte, katılımcıların araştırmanın odaklandığı konuya ilişkin uzmanlık alanında yüksek düzeyde eğitilmiş ve yetkin kişiler olması ve araştırmacıların Delphi katılımcılarının niteliklerini dikkatle inceleyip titizlikle değerlendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hsu & Standford, 2007). Bu bakımdan delphi ekibi belirlenirken, *deprem ile ilgili alanlarda ve/veya ortaokul öğrencileri ile çalışıyor* olması ilk ölçüt olarak kabul edilmiştir. Deprem ile ilgili alanlar denildiğinde ilk olarak 'Yer Bilimi' ve 'Acil Durum ve Afet Yönetimi' akla gelmektedir. Ancak, ortaokul öğrencilerinin yeterlikleri tespit edilmeye çalışıldığından bu grubun gelişimsel özelliklerini bilen, pedagoji eğitimine sahip ve ortaokul dönemi yer bilimi konularını kapsayan Fen Bilimleri Öğretim Programı 'na (MEB, 2024a) hakim 'Fen Bilgisi Öğretmenliği' uzmanlarının da ekte olması gerekli görülmüştür. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik uzmanları ise hem depremin yaratabileceği duyuşsal etkiler hem de ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları bakımından ekibe dâhil edilmiştir. Programın öğeleri, yeterlik alan ve düzeyleri hakkındaki bilgileri sayesinde ihtiyaçları saptama sürecinde katkı sağlayabilecekleri düşünülen 'Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim' uzmanlarına da ekte yer

verilmesi gerekli görülmüştür. Bunlara ek olarak, her uzmanın aktif olarak alanında görev yapıyor olması ve çalışmaya katılmaya gönüllü olması da ölçüt kabul edilmiştir. Bu şekilde, her uzmanlık alanından en az iki gönüllü uzmanın çalışma grubunda olması hedeflenmiştir.

Ölçüt göz önünde bulundurarak, uzmanlık alanlarından ikişer uzmana e-posta yoluyla ulaşılmış ve araştırmanın konusu, amacı, yöntemi ve kendilerinden beklenenler konusunda bilgi verilmiştir. Olumsuz dönenler yerine o alandaki başka bir uzmana e posta ile ulaşıp araştırmaya davet edilmiştir. Delphi çalışmalarında delphi ekibi büyüklüğü araştırmanın kapsamına ve uzmanların niteliğine bağlı olarak değişmekte, alanyazında bir uzlaşma bulunmamakla birlikte çok küçük katılımcı sayısının genel görüşü temsil etmekte kısıtlı kalırken çok büyük katılımcı sayısının ise yanıtların toplanması ve araştırmacı iş yükü bakımından sorunlu olacağı vurgulanmaktadır (Hsu & Sandford, 2007; Linstone & Turoff, 2002). Paul (2008), 6-12 arası katılımcının ideal olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, her uzmanlık alanından ikişer uzmandan oluşan 10 kişilik bir ekip, bu araştırma için yeterli görülmüştür. Son durumda yalnızca Program Geliştirme ve Öğretim alanından bir uzman (ikinci uzman gönüllü katılımcı bulunamamış); diğer alanlardan ise ikişer uzman olmak üzere 9 (7K, 2E) kişi ile araştırma yürütülmüştür. Program Geliştirme ve Öğretim alanı uzmanları, deprem ile ilgili alan bilgisinden ziyade sadece yeterliklerin uygun alan ve düzeyde bulunmalarının değerlendirilmesi bakımından ekibe dâhil edildiklerinden; bu alanda tek uzmanın bulunmasının veri çeşitliliğini etkilemeyeceği düşünülerek 9 kişilik delphi ekibi yeterli görülmüştür. Çalışma grubunun uzmanlık alanlarına ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Uzmanlık Alanlarına ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kadın	Erkek	Toplam
Acil Durum ve Afet Yönetimi	1	1	2
Yer Bilimi	1	1	2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2	-	2
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği	2	-	2
Program Geliştirme ve Öğretim	1	-	1
Toplam	7	2	9

Veri Toplama ve Analiz Süreci (Delphi süreci)

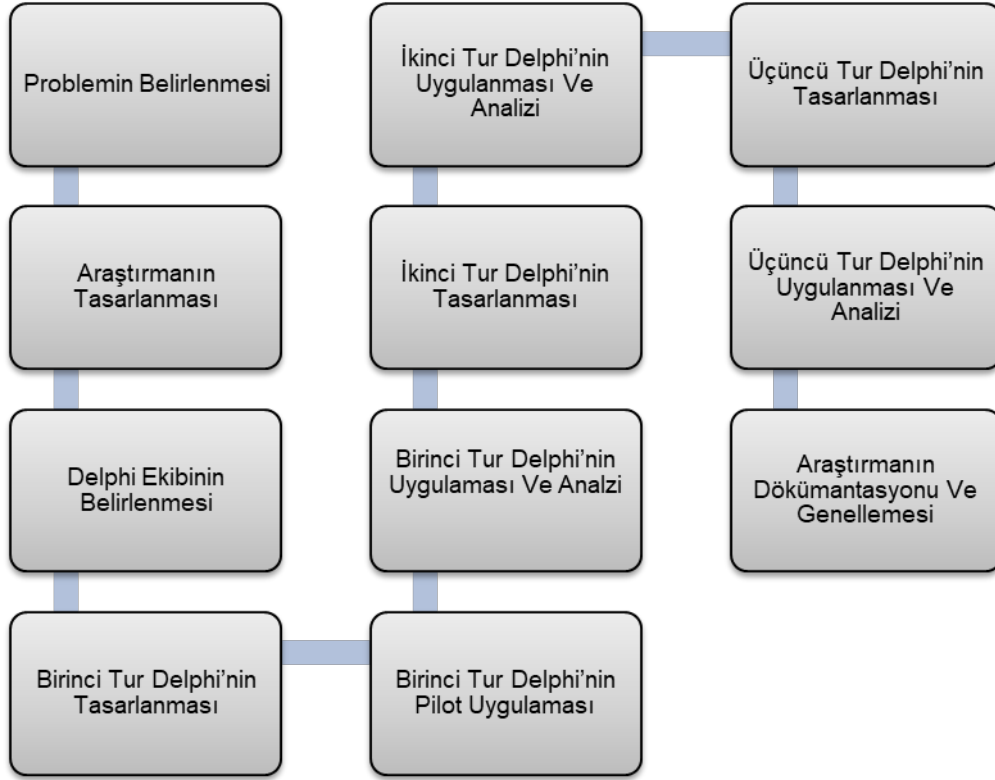
Araştırmada Delphi Tekniği kullanılmıştır. Bu teknik hem nitel hem de nicel analizleri birlikte içermektedir. Bu araştırmada da Delphi Tekniği’nin ilk turunda nitel analiz olarak betimsel analiz gerçekleştirilmiş, diğer turlarda ise nicel analizler yürütülmüştür. Araştırma, üç tur Delphi sonunda sonlanmıştır. Delphi Tekniği’nin aşamaları Şekil 1’deki gibi sıralanmaktadır (Skulmoski ve diğerleri, 2007). Bu araştırmada da bu aşamalar takip edilmiştir. Araştırma, Aralık 2023 ve Ocak 2025 tarihleri arasında yürütülmüştür.

Şekil 1’ de görüldüğü gibi ilk aşama olarak problemin belirlenmesi yer almaktadır. Bu araştırmada problem, ‘Ortaokul öğrencilerinin deprem dirençli bireyler olarak yetişmesi için sahip olmaları gereken yeterlikler nelerdir?’ sorusudur. Bu problem doğrultusunda araştırma tasarlanmış ve araştırmanın hangi aşamaları içereceğine ve bu aşamaların nasıl gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Bu aşamada, Çanakkale Onsekiz Mart Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu’nun 25.05.2023 tarih ve 07/05 sayılı kararı ile etik onay alınmıştır.

Bir sonraki aşamada, çalışma grubu yani Delphi ekibi belirlenmiştir. Delphi ekibinde, beş farklı uzmanlık grubundan (Acil Durum ve Afet Yönetimi, Yer Bilimi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği ve Program Geliştirme ve Öğretim) uzmanların bulunmasına karar verilmiştir. Bu şekilde posta yoluyla ulaşılan uzmanlardan araştırmaya katılmayı kabul edenler, yeterli sayıya ulaştığında ekip oluşturulmuş olmuştur.

Birinci Tur Delphi’nin tasarlanması aşamasında Şahin (2001), araştırmanın amacının ve araştırma sorusunun yazılı olduğu ve uzmanlardan kişisel bir beyin fırtınası ile akıllarına gelen yeterlikleri yazmalarının istendiği bir anket formu hazırlanmasını önermiştir. Buna göre bu araştırmada, Ek 1’de yer alan Birinci Tur Delphi Anket Formu hazırlanmıştır. Ardından, Birinci Tur Delphi Anket Formu, belirlenen delphi ekibi

dışındaki iki uzmana uygulanmıştır. Bu sayede, formun anlaşılmasında ya da uygulama sürecinde sıkıntı olup olmadığı kontrol edilmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda bir sıkıntı olmadığı anlaşılmıştır. Pilot uygulama ardından gerçek uygulama gerçekleştirilmiş ve ekipteki bütün uzmanlara elektronik posta aracılığıyla Birinci Tur Delphi Anket Formu gönderilmiştir.



Şekil 1. Delphi süreci (Skulmoski ve diğerleri, 2007)

Delphi tekniğini geleneksel yuvarlak masada yapılan beyin fırtınası ve tartışmalardan ayıran en önemli özelliği onun katılımcı anonimliğini sağlaması ve böylece grup içerisinde bulunan baskın bir karakterin görüşünü benimsetmeye çalışması, daha önce dile getirilen bir görüşü çürütmeye yönelik isteksizlik, kendi görüşünü açıklamaktan çekinmek, grup tarafından kabul görmek üzere görüş bildirmek gibi pek çok dezavantajın üstesinden gelmesidir (Brown, 1968). Bu anonimlik, e-posta yoluyla bilgi alışverişi yapılmasına da olanak verir ki bu da katılımcıların coğrafi uzaklıklarının önemini ortadan kaldırır (Hsu & Sandford, 2007). Bu nedenle, delphi tekniğinin anonimlik karakteristik özelliği gereğince, katılımcılar öğrencilerin sahip olmalarını gerekli gördükleri yeterlikleri bireysel olarak, özgürce, yönlendirme ve kısıtlama olmadan sıralamalıydılar. Bu nedenle, e-posta yoluyla ve betimsel kategoriler verilmeden hem anonim hem özgürce cevaplamaları sağlanmıştır. Birinci Tur Delphi’de açık uçlu sorular kullanılır, bu yapılandırılmış bir formun kullanılmasına göre görünüş ve kapsam geçerliğini düşürmektedir (Brown, 1968); ancak öte yandan çok sayıda yeterlik ifadesinin sınırlanmadan üretilmesine olanak vererek çalışmanın amacına hizmet etmekte ve iç geçerliğini arttırmaktadır.

Uzmanların hepsinden cevap e-posta geldiğinde analizlere geçilmiştir. Skulmoski ve diğerleri (2007) göre bu turda analiz araştırmanın paradigmasına göre nicel ya da nitel olabilir. Bu çalışmada ise, uzmanların yazdığı yeterlikler betimsel analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır; bu süreçte (1) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulur, (2) tematik çerçeveye göre veriler işlenir, (3) bulgular tanımlanır, (4) bulgular yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da uzmanların yazdığı yeterlikler düzenlenmiş, aynı şeyi ifade ettiği düşünülenler ortak tek bir ifade altında birleştirilmiş ve alanyazında tanımlanmış üç yeterlik alanı olan ‘Bilgi’, ‘Beceri’, ‘Tutum ve Değerler’ olmak üzere üç tema altında gruplandırılmıştır. Ardından ikinci aşamaya geçilmiş ve benzer olanlar gruplanmış yani temalar bulunmuş, bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci Tur Delphi’de nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alınmıştır. Bunun için öncelikle Birinci Tur Delphi süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırma sürecinin şeffaf şekilde sunulması çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırır (Lincoln & Guba, 1985). Birinci Tur Delphi Formu uygulanmadan önce 2 uzmandan görüş alınarak geçerlilik kontrol edilmiştir. Uygulamanın ardından nitel bulgular da geçerlik ve güvenilirlik ile bilgi vermektedir. Nitel bir araştırmada, geçerlilik araştırmanın bulgularının birbirleri ve daha önceden bilinen kuramsal çerçeve ile uyumlu olması ile açıklanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada, Birinci Tur Delphi’ de elde edilen verilerin hepsinin, kuramsal olarak bilinen bilgi, beceri, tutum ve değerler yeterlik alanları altına dağılmış olması geçerliğin başka bir göstergesidir. Ayrıca, Delphi’nin yapısı gereği araştırmacı ve katılımcının birbirini etkilemesi ve katılımcılar için yönlendirmenin olması birinci turda mümkün değildir ve böylece geçerlik sağlanmış olacaktır. Ancak, Yıldırım ve Şimşek (2018) araştırmacı ve katılımcının yüz yüze etkileşim sayesinde gerçeği açığa çıkarmasını, birbirlerini etkileyerek geçerliği düşürmelerinden daha önemli görmektedir. Delphi’de ise yüz yüze iletişim olmasa da gerçeği ortaya çıkarmak üzere sonraki turlarda tekraren katılımcılara ulaşılarak cevaplarını gözden geçirmesi istenilmekte ve bu geçerlik sorunun üstesinden gelinmeye çalışılmaktadır. Delphi sürecinde, aynı katılımcıdan birden fazla kez veri toplanır ve katılımcıların yanıtlarını hem kendi yanıtlarıyla hem de diğer katılımcıların yanıtlarıyla karşılaştırma yapmasına fırsat verilir. Farklı veri kaynaklarının karşılaştırılması veya farklı katılımcılardan elde edilen verilerin bir arada değerlendirilmesi bulguların doğrulanmasına katkı sağlar ve veri doğrulaması yapılarak geçerliğin ve güvenirliliğin desteklenmesine yardımcı olur (Patton, 2002). Bu araştırmada da birinci turda elde edilen veriler diğer turlarda elde edilen verilerle karşılaştırılacaktır.

Birinci Tur Delphi’nin bulgularından yola çıkarak İkinci Tur Delphi’nin tasarlanması aşamasına geçilmiştir. Betimsel analiz sonucunda gruplanan ve düzenlenen yeterlik ifadeleri, 7li likert tipi derecelendirme ile “1” hiç katılmıyorum, “7” kesinlikle katılıyorum düşüncesini ifade edecek şekilde ölçeklendirilmiş ve bu şekilde İkinci Tur Delphi Anket Formu oluşturulmuştur (Ek 2). İkinci Tur Delphi Anketi uygulandıktan sonra her bir yeterlik maddesi için betimsel istatistikler yürütülmüş, merkezi yayılım ölçülerinden *Birinci Çeyrek (Ç1), İkinci Çeyrek (Ç2), Üçüncü Çeyrek (Ç3) ve Genişlik (R=Ç3-Ç1) hesaplanmıştır*. Merkezi yayılım ölçülerinin, uzmanların uzlaşma düzeyini belirlemede kullanılması önerilmektedir (Hsu & Sandford, 2007). Şahin (2001), Üçüncü Tur Delphi Anket formundaki yeterliklerin aynı kalmasını ancak ölçeklendirme yerine her yeterliğe ait ikinci tur sonunda hesaplanan Ç1, Ç2, Ç3, R değerlerinin yer almasını, her uzmanın o yeterlik için ikinci turda verdiği eski değer yazılmasını önermektedir. Ayrıca, uzmana ikinci turdaki fikrini değiştirdi ise yazacağı yeni değer için ve yorumları için yer bırakılmasını ve ikinci turda yer uzmanlardan her yeterlik için dönen yorum ve önerilerin listelenmesini önermektedir. Bu şekilde, yeterlik maddeleri ve her uzmanın ikinci turda her madde için verdiği değerleri ve hesaplanan Ç1, Ç2, Ç3 ve R değerlerini içeren üçüncü tur Delphi formu hazırlanmıştır. Uzmanlardan birine ait örnek Üçüncü Tur Delphi Formu Ek 3’de sunulmuştur.

Ardından üçüncü tur Delphi’nin Uygulanması ve Analizi aşamasına geçilmiştir. Hazırlanan üçüncü tur formu tüm uzmanlara gönderilmiştir ve uzmanlardan gelen yanıtlar analiz edilmiştir. Her yeterlik maddesi için tekrar merkezi yayılım ölçüleri (Ç1, Ç2, Ç3, R değerleri) hesaplanmıştır. Alanyazında, uzlaşma için tek bir standart eşik değer bulunmamaktadır ve araştırmacılar kendi kullandıkları ölçeklere ve bağlama bağlı olarak farklı eşik değerler belirleyebilmektedir (von der Gracht, 2012). R değeri 1.2 altında olan yeterlikler için uzmanlar arasında uzlaşma olduğu kabul edilebilir (Zeliff & Heldenbrand, 1993, aktaran Şahin, 2001). Buna göre, bu araştırmada R değeri 1.2 ve üzerinde olan yeterlikler uzlaşma olmadığı gerekçesiyle yeterlik listesinden çıkarılmıştır.

Bulgular

Birinci Tur Delphi Aşamasına Ait Bulgular

Birinci tur Delphi’de uzmanlardan kişisel bir beyin fırtınası ile akıllarına gelen ortaokul öğrencilerinin deprem dirençli bireyler olarak yetişmesi için sahip olmaları gereken yeterlikleri yazmaları beklenmiştir. Uzmanlardan gelen yanıtlar toplu olarak analiz edilmiş ve aynı anlamda olan yeterlikler, tek bir ifadeye

dönüştürülmüş ve benzer olan ifadeler gruplanmıştır. Tablo 2, birinci tur sonunda uzmanlar tarafından belirtilen yeterlikleri ve altında toplandıkları kategori yani yeterlik alanlarını içermektedir.

Tablo 2. Birinci Tur Delphi Aşamasında Ortaya Çıkan Yeterlik Alanı ve Yeterlikler

BİLGİ	
1.	'Deprem', 'deprem riski', 'sarsıntı', 'deprem büyüklüğü', 'deprem şiddeti', 'fay', 'zemin özellikleri', 'toplanma alanı' gibi temel kavramları bilir.
2.	Doğa ve doğal olaylar ile afet ayrımını yapabilir.
3.	Fay hattı kavramı ve deprem arasındaki ilişkiyi açıklar.
4.	DASK, güvenli bina ve kentsel dönüşüm ile ilgili Türkiye'deki yasal düzenlemeleri bilir.
5.	Geçmişte yaşanan depremlerden örnek vererek Türkiye'deki deprem bölgelerini sıralar.
6.	Yaşadığı bölgedeki deprem risklerini ve olası tehlikeleri bilir.
7.	Deprem öncesi yapılacak hazırlıkları (deprem çantası hazırlama, aile acil durum planı yapma, güvenli bölgeler belirleme vb.) sıralar.
8.	Deprem sonrası ilk 72 saat için hazırlanan aile acil durum planını (aile buluşma yeri, deprem sonrası güvenmesi gereken yetişkinler, deprem sonrası iletişim kurabileceği yetişkinlerin iletişim bilgileri vb.) bilir.
9.	Deprem anında yapılması ve kaçınılması gereken davranışları bilir.
10.	Deprem sonrasında neler yapacağını (riskli binalara yaklaşmamak gerektiğini, uzman olmayan kişilerin yarattığı riskleri, uygun ve uygun olmayan yardım davranışlarını vb.) bilir.
11.	Okul afet planını açıklar.
12.	Yaşadığı bölgedeki toplanma alanlarını listeler.
13.	Acil durum çantasında bulunması gerekenleri listeler.
14.	Deprem sonrası salgın riskini ve aşılmanın önemini bilir.
BECERİ	
1.	Olası depreme yakalanma durumunu göz önünde bulundurarak deprem anında bulunabileceği binada (okul, ev, vb.) korunaklı alanlar belirler.
2.	Sağlıklı düşünebilme yetisine sahiptir.
3.	Panik anında hızlı karar verebilir.
4.	Karşılaştığı problemleri çözebilir.
5.	Deprem öncesinde ve sırasında hayatta kalmak adına yaratıcı düşünebilir.
6.	Güvenilir sosyal yardımlaşma kurumları ile iş birliği kurabilir.
7.	Afet durumlarında bilinçli davranışlar sergiler.
8.	Deprem sırasında ve sonrasında gerekli iletişim becerilerine (yardım çağırma, yardım ekipleri ve topluluklar ile uyumlu hareket etme vb.) sahiptir.
9.	Temel ilk yardım becerisine sahip olarak özellikle deprem sonrası oluşabilecek yaralanmalara hazırlıklı olur.
10.	Okulda düzenlenen deprem tatbikatlarına aktif olarak katılır.
11.	Göçük altında hayatta kalma becerisine sahiptir.
12.	Deprem sonrası ilk 48 saat içinde gerekli yaşamsal becerilere sahiptir.
13.	Deprem sonrası kurtarma çalışmalarında uygun davranışlar sergiler.
14.	Başkalarının hayatını tehlikeye atacak davranışlar sergilemez.
15.	Deprem öncesi, sonrası ve sırasında empati kurabilir.
16.	Ani tepkiler (ses, sarsıntı vb.) karşısında sakin kalabilir.
TUTUM VE DEĞERLER	
1.	Deprem sonrası toplumsal yardımlaşmaya önem verir.
2.	Yardımlaşma kültürüne sahiptir.
3.	Psikolojik ihtiyaçlarının farkındadır.
4.	Psikolojik dayanıklılığa sahiptir.
5.	Sabırlıdır.
6.	Deprem öncesi yapılan çalışmaları gözlemleyerek hazırlıklı hisseder.
7.	Deprem öncesi, sonrası ve sonrasında bencil davranmaz.
8.	Karşılaştığı durum karşısında karamsar ve panik olmaz.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, birinci tur Delphi sonunda toplam 38 yeterlik ortaya çıkmıştır. Bu yeterlikler üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, yeterlik alanları olan 'Bilgi', 'Beceri' ve 'Tutum ve Değerler' dir. Birinci tur Delphi sonucu ortaya çıkan bu yeterliklerin 7'li likert tipi ölçeklendirilmesi ile ikinci tur Delphi formu hazırlanmıştır.

İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Aşamasına Dair Bulgular

İkinci tur Delphi sırasında uzmanlara birinci turda ortaya çıkan yeterlikler ve yeterlik alanları gönderilmiş ve onlardan her bir yeterlik maddesini önemli görme durumlarına göre 7'li likert tipi ölçekte

ölçeklendirmeleri beklenmiştir. Bu sayede uzmanlar, birinci turda kendileri dışındaki uzmanların belirttiği yeterlik maddelerini de görmüş ve değerlendirmiş olmuşlardır. Onlardan, yorum ve önerilerini de belirtmeleri beklenmiştir. Ardından her madde için merkezi yayılım ölçüleri hesaplanmıştır. Üçüncü turda, bu yayılım ölçülerini ve kendilerinin maddeye verdikleri önem derecesini tekrar gözden geçirerek her maddeyi tekrar önemine göre derecelendirmeleri istenmiştir. Merkezi yayılım ölçüleri bir kez daha hesaplanmıştır. Tablo 3. ikinci ve üçüncü tur Delphi ardından hesaplanan çeyrek ve çeyrekler arası genişliği içermektedir.

Tablo 3. İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Aşaması Sonrasında Maddelerin Merkezi Yayılım Ölçüleri

Kategori	Madde No	İkinci Tur				Üçüncü Tur			
		Ç1	Ç2	Ç3	R	Ç1	Ç2	Ç3	R
BİLİĞİ	1	6,0	7,0	7,0	1,0	6,0	7,0	7,0	1,0
	2	5,5	7,0	7,0	1,5	6,0	7,0	7,0	1,0
	3	5,5	7,0	7,0	1,5	6,0	7,0	7,0	1,0
	4	2,0	5,0	6,5	4,5	3,0	4,0	5,5	2,5
	5	3,0	6,0	7,0	4,0	5,5	7,0	7,0	1,5
	6	4,5	7,0	7,0	2,5	6,0	7,0	7,0	1,0
	7	6,5	7,0	7,0	0,5	6,0	7,0	7,0	1,0
	8	4,5	6,0	7,0	1,5	6,0	7,0	7,0	1,0
	9	6,0	7,0	7,0	1,0	6,0	7,0	7,0	1,0
	10	6,0	6,0	7,0	1,0	6,0	7,0	7,0	1,0
	11	2,5	5,0	6,0	3,5	5,0	6,0	7,0	2,0
	12	4,5	5,0	7,0	1,5	5,0	7,0	7,0	2,0
	13	5,5	7,0	7,0	1,5	5,5	7,0	7,0	1,5
	14	4,5	5,0	6,5	2,0	4,5	6,0	7,0	2,5
BECERİ	1	6,0	6,0	7,0	1,0	6,5	7,0	7,0	0,5
	2	4,0	6,0	6,5	2,5	5,0	6,0	6,5	1,5
	3	3,0	5,0	6,0	3,0	4,0	5,0	6,5	2,5
	4	4,0	5,0	7,0	3,0	5,0	6,0	6,5	1,5
	5	4,0	5,0	6,0	2,0	5,0	6,0	6,5	1,5
	6	4,5	6,0	7,0	2,5	4,5	6,0	6,5	2,0
	7	4,0	6,0	7,0	3,0	6,0	6,0	7,0	1,0
	8	5,0	6,0	7,0	2,0	6,0	6,0	7,0	1,0
	9	3,0	5,0	6,5	3,5	5,0	6,0	6,5	1,5
	10	6,0	7,0	7,0	1,0	6,5	7,0	7,0	0,5
	11	3,0	5,0	7,0	4,0	4,0	5,0	7,0	3,0
	12	4,0	5,0	7,0	3,0	5,0	6,0	7,0	2,0
	13	3,5	5,0	7,0	3,5	4,5	5,0	7,0	2,5
	14	2,5	5,0	6,5	4,0	5,0	6,0	7,0	2,0
	15	4,5	5,0	7,0	2,5	5,0	6,0	6,5	1,5
	16	4,0	5,0	6,5	2,5	5,0	6,0	7,0	2,0
TUTUM ve DEĞERLER	1	5,0	6,0	7,0	2,0	6,5	7,0	7,0	0,5
	2	6,0	6,0	7,0	1,0	5,5	7,0	7,0	1,5
	3	4,5	6,0	7,0	2,5	5,5	6,0	6,5	1,0
	4	4,0	5,0	7,0	3,0	5,0	6,0	7,0	2,0
	5	4,0	5,0	7,0	3,0	5,0	5,0	6,5	1,5
	6	4,0	5,0	7,0	3,0	4,5	6,0	7,0	2,5
	7	4,0	6,0	7,0	3,0	5,0	6,0	7,0	2,0
	8	4,5	5,0	7,0	2,5	4,0	5,0	7,0	3,0

Uzlaşma ölçütü, çeyrekler arası genişliğin (R) 1.2'den küçük olması olarak belirlenmiştir. Tablo 4'de görüldüğü üzere, 24 madde uzmanlar arası uzlaşmanın olmadığı ($R > 1.2$) maddelerdir. Geri kalan 14 madde ise tüm uzmanların gerekli gördüğü yeterliklerdir. Son durumda, uzlaşmanın sağlandığı 14 yeterlik maddesi ve ait oldukları yeterlik alanları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Uzlaşma Sağlanan Yeterlik Maddeleri

Kategori	Madde No	Madde
BİLGİ	1	'Deprem', 'deprem riski', 'sarsıntı', 'deprem büyüklüğü', 'deprem şiddeti', 'fay', 'zemin özellikleri', 'toplanma alanı' gibi temel kavramları bilir.
	2	Doğa ve doğal olaylar ile afet ayrımını yapabilir.
	3	Fay hattı kavramı ve deprem arasındaki ilişkiyi açıklar.
	6	Yaşadığı bölgedeki deprem risklerini ve olası tehlikeleri bilir.
	7	Deprem öncesi yapılacak hazırlıkları (deprem çantası hazırlama, aile acil durum planı yapma, güvenli bölgeler belirleme vb.) sıralar.
	8	Deprem sonrası ilk 72 saat için hazırlanan aile acil durum planını (aile buluşma yeri, deprem sonrası güvenmesi gereken yetişkinler, deprem sonrası iletişim kurabileceği yetişkinlerin iletişim bilgileri vb.) bilir.
	9	Deprem anında yapılması ve kaçınılması gereken davranışları bilir.
	10	Deprem sonrasında neler yapacağını (riskli binalara yaklaşmamak gerektiğini, uzman olmayan kişilerin yarattığı riskleri, uygun ve uygun olmayan yardım davranışlarını vb.) bilir.
BECERİ	1	Olası depreme yakalanma durumunu göz önünde bulundurarak deprem anında bulunabileceği binada (okul, ev, vb.) korunaklı alanlar belirler.
	7	Afet durumlarında bilinçli davranışlar sergiler.
	8	Deprem sırasında ve sonrasında gerekli iletişim becerilerine (yardım çağırma, yardım ekipleri ve topluluklar ile uyumlu hareket etme vb.) sahiptir
	10	Okulda düzenlenen deprem tatbikatlarına aktif olarak katılır.
TUTUM ve DEĞERLER	1	Deprem sonrası toplumsal yardımlaşmaya önem verir.
	3	Psikolojik ihtiyaçlarının farkındadır.

Tablo 4 incelendiğinde, uzlaşma sağlanan 14 yeterlik maddesinden sekiz tanesinin 'Bilgi', dört tanesinin 'Beceri' ve iki tanesinin ise 'Tutum ve Değerler' yeterlik alanına ait oldukları görülmektedir. En fazla yeterlik maddesi 'Bilgi' yeterlik alanında, en azı ise 'Tutum ve Değerler' alanında. 'Bilgi' yeterlik alanı altındaki uzlaşmış maddelerin deprem ve deprem ile ilişkili kavramları (şiddeti, büyüklüğü, riski, fay hattı), doğal olay ve afet farkını ve deprem öncesi, sırası ve sonrasında yapılacakları bilme ile ilişkili olduğu görülmektedir. 'Beceri' alanında ise deprem öncesinde ve deprem sırasında bilinçli davranma, deprem sırası ve sonrasında gerekli iletişim becerilerine sahip olma ve tatbikatlara katılabilme ile ilişkilidir. Son olarak iki madde içeren 'Tutum ve Değerler' yeterlik alanında ise yardımlaşmaya önem verme ve kendi psikolojik ihtiyaçlarının farkında olma gibi sadece deprem özelinde değil evrensel ifadeler olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin deprem dirençli bireyler olarak yetişmesi için sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçta, uzmanlar 14 yeterlikte uzlaşmışlardır. Bu yeterliklerin 'Bilgi', 'Beceri' ve 'Tutum ve Değerler' yeterlik alanları altında toplandığı saptanmıştır. Genel olarak yeterlikler, bir işi yapabilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlandığından (Korthagen, 2004), bu yeterlik alanlarının alanyazın ile tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bilgi yeterlik alanında uzlaşılan yeterliklerin deprem ve deprem ile ilgili kavramları, deprem öncesi sırası ve sonrası yapılacakları bilme ile ilgili yeterlikler oldukları anlaşılmıştır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024), deprem ile ilgili herhangi bir öğrenme çıktısı içermemektedir. Afet Bilinci Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2023) ise bunları karşılayacak şekilde 'Deprem olayının afete dönüşmesinin nedenlerini analiz eder' ve 'Deprem öncesinde, esnasında ve sonrasında alınması gereken önlemleri açıklar.' kazanımları yer almaktadır. Ancak bu araştırmada uzmanlar, 'Yaşadığı bölgedeki deprem risklerini ve olası tehlikeleri bilir.' ve 'Deprem sonrası ilk 72 saat için hazırlanan aile acil durum planını (aile buluşma yeri, deprem sonrası güvenmesi gereken yetişkinler, deprem sonrası iletişim kurabileceği yetişkinlerin iletişim bilgileri vb.) bilir.' yeterliklerini de gerekli görmüşlerdir. Bu yeterliklerin öğrencilerin yakın çevreleri ile alakalı ve dolayısıyla daha hayata yakın kazanımlar oldukları görülmektedir. Afet eğitimi alanyazınında, öğrencilerin kendi yaşadıkları çevredeki riskleri anlamalarının 'afet riski' algısını artırdığı ve 'afete hazırlık'

davranışlarını güçlendirdiği belirtilmektedir (Ronan & Johnston, 2005; Tanner & Doberstein, 2015). Bu nedenle, yakın çevre ile alakalı bu yeterliklerin de öğretim programlarında yer bulması ve ihmal edilmemesi önerilir.

Beceri alanı, Afet Bilinci Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2023) ihmal edilen ama bu araştırmada uzmanlar tarafından gerekli görülen 4 yeterliğe sahip alandır. Oysa, beceri alanı da bilgi alanı gibi geliştirilmesi gereken bir alandır (Johnson ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada uzmanlar, bulunacakları binalarda korunaklı alanlar belirlemek, afet sırasında bilinçli davranışlar sergilemek ve deprem tatbikatlarına aktif katılım göstermek yeterlikleri üzerinde uzlaşmıştır. Ayrıca, bu alana ait 'Deprem sırasında ve sonrasında gerekli iletişim becerilerine (yardım çağırma, yardım ekipleri ve topluluklar ile uyumlu hareket etme vb.) sahiptir' yeterliliği de uzmanlar tarafından gerekli görülmüştür. Shaw ve diğerleri (2004), deprem tatbikatları, güvenli alan belirleme ve kriz anında iletişim kurma gibi becerilerin, öğrencilerin afet durumlarında daha etkili davranmalarını sağladığını belirtmektedir. Türkiye'de ise öğretim programları, genel olarak iletişim becerilerini desteklemeyi hedeflese de deprem özelinde böyle bir kazanım/öğrenme çıktısı programlarda bulunmamaktadır.

Uzmanların ihtiyaç olarak gördükleri duyuşsal yeterliklere bakıldığında, yardımlaşmaya önem verme ve psikolojik ihtiyaçların farkında olma gibi evrensel değerler ile ilgili oldukları görülmektedir. Günümüzde duyuşsal özellikler ve onların başarıya katkısı araştırmalarla ortaya konmuştur (Kesici & Aşılıoğlu, 2017; Uzun ve diğerleri, 2010). Deprem özelinde de duyuşsal yeterlikler göz ardı edilmemelidir. Her ne kadar Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024a, 2024b) duyuşsal özellikleri geliştirmeyi amaçlasa da deprem özelinde, tutum ve değerlere ait kazanımlar programlarda bulunmamaktadır.

Uzmanlar tarafından belirlenen 14 yeterliğin 8 tanesinin 'Bilgi', 4 tanesinin 'Beceri' ve yalnızca 2 tanesinin 'Tutum ve Değerler' alanına ait olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, uzmanların deprem ile ilgili bilişsel alan yeterliklerine, duyuşsal alan yeterliklerinden daha çok önem verdikleri anlaşılmaktadır. Ancak, deprem eğitimi yalnızca bilgi kazandırmak için değil, bireylerin afetlere hazırlık becerilerini ve risk algılarını geliştirmek açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, afet eğitiminin öğrencilerin risk algısını artırdığını ve afet durumlarında daha bilinçli davranmalarını sağladığını göstermektedir (Johnson ve diğerleri, 2014; Shaw ve diğerleri, 2004). Dolayısıyla, bilişsel, duyuşsal ve beceri alanı yeterlikleri, birbirlerini etkilemekte olan üçü de eşit önemde yeterliklerdir. O nedenle, sadece bilgi alanına yoğunlaşmak yerine deprem dirençli olmak için gerekli yeterliklerin beceri ve duyuşsal alanlarına da gereken önem verilmelidir.

Araştırma sonucunda uzmanların, ortaokul öğrencilerinin deprem dirençli olarak yetişebilmeleri için ihtiyaç olarak gördükleri bilgi, beceri, tutum ve değerler alanlarına ait yeterliklerin ortaokul zorunlu dersleri öğretim programlarında yer almadıkları, sadece bir seçmeli ders kapsamında bilgi yeterliklerinin bir kısmının bulunduğu anlaşılmaktadır. Özellikle erken yaşlarda verilen afet eğitiminin, bireylerin afetlere yönelik hazırlık davranışlarını geliştirmede etkili olduğu vurgulanmaktadır (Johnson ve diğerleri, 2014). Bu durumda, deprem dirençli bir toplumun inşasında eğitimin dönüştürücü gücünden faydalanmak için ortaokul zorunlu ders öğretim programlarının tekrar ele alınması gerekmektedir. Türkiye'de ortaokul kademesinde okutulmakta olan fen bilimleri dersi öğretim programı (MEB, 2024a) astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer bilimleri ve çevre bilimleri hakkında temel bilgiler kazandırmayı amaçlayan bir geniş alan tasarımı programıdır. Yer bilimleri konularını da içermektedir. Dolayısıyla, ortaokul kademesinde verilecek bir deprem eğitiminin fen bilimleri dersi kapsamına alınması mümkündür. Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak, Fen Bilimleri Dersi öğretim programının güncellenerek 'Deprem' ünitesi altında bu yeterliklere yer verilmesi politika yapıcılara ve program geliştiricilere önerilir.

Yazarın Beyanı

Etik Kurul Kararı: Bu araştırmanın bilimsel etik kurul ilkelerine uygun olduğu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun 25.05.2023 tarih ve 07/05 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri

Koordinasyon Birimi tarafından SHD-4482 numaralı proje olarak desteklenmiştir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne ve projemin gerçekleşme sürecinde Delphi Ekibinde yer alan, üç tur Delphi anketini yanıtlayan değerli uzmanlara teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

- Alshehri, S. A., Rezgui, Y., & Li, H. (2015). Disaster community resilience assessment method: A consensus-based Delphi and AHP approach. *Natural Hazards*, 78(1), 395–416. <https://doi.org/10.1007/s11069-015-1719-5>
- Başbuğ Erkan, B. B., Özmen, B., & Güler, H. (2011, Ekim 11–14). Türkiye’de afet zarar azaltımını sürdürülebilir eğitimle sağlamak [Tam metin bildirisi]. 1. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı, Ankara, Türkiye. Başbüyük, A., & Pala, Ş. M. (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programları kazanımlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 184–197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1063242>
- Brown, B. B. (1968). *Delphi process: a methodology used for the elicitation of opinions of experts*. The Rand Corporation. <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/AD0675981.pdf>
- Chan, S. L., Wey, W. M., & Chang, P. H. (2014). Establishing disaster resilience indicators for Tan-sui river basin in Taiwan. *Social Indicators Research*, 115, 387–418. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0225-3>
- Dayanır, H., Çınar, A. K., Akgün, Y., & Çorumluoğlu, Ö. (2022). Delphi yöntemi kullanarak afet sonrası geçici barınma alanı seçimi ve planlaması ölçütlerinin belirlenmesi: İzmir/Seferihisar örneği. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 8(1), 87–102. <https://doi.org/10.21324/dacd.936585>
- Değirmenci, Y., & İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 276–303.
- Hsu, C. C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), 1–8.
- Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014). Evaluations of disaster education programs for children. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 9, 107–123. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2014.04.001>
- Kesici, A., & Aşıloğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş TEOG sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 394–414.
- Kitagawa, K. (2021). Conceptualising ‘disaster education’. *Education Sciences*, 11(5), 233. <https://doi.org/10.3390/educsci11050233>
- Komac, B. (2009). Social memory and geographical memory of natural disasters. *Acta Geographica Slovenica*, 49(1), 199–226. <https://doi.org/10.3986/AGS49107>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and applications*. Addison-Wesley.
- Lu, Y., & Xu, J. P. (2015). Comparative study on the key issues of postearthquake recovery and reconstruction planning: Lessons from the United States, Japan, Iran, and China. *Natural Hazards Review*, 16(3), 04014033–1–11. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)NH.1527-6996.0000172](https://doi.org/10.1061/(ASCE)NH.1527-6996.0000172)
- Mao, X., Loke, A. Y., & Hu, X. (2020). Developing a tool for measuring the disaster resilience of healthcare rescuers: A modified Delphi study. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine*, 28, 1–12. <https://doi.org/10.1186/s13049-020-0700-9>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20BİLİMLERİ%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI2018.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Afet bilinci dersi* I–II. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/23173639_afetbilincidop.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli fen bilimleri dersi öğretim programı* (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <https://tyymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <https://tyymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Murphy, J. P., Rådestad, M., Kurland, L., Jirwe, M., Djalali, A., & Rüter, A. (2019). Emergency department registered nurses’ disaster medicine competencies. An exploratory study utilizing a modified Delphi technique. *International Emergency Nursing*, 43, 84–91. <https://doi.org/10.1016/j.ienj.2018.11.003>
- Musacchio, G., Falsaperla, S., Bernhardsdóttir, A. E., Sousa, M. A., Carvalho, M. L., Ferreira, A., & Zonno, G. (2016). Education: Can a

- bottom-up strategy help for earthquake disaster prevention? *Bulletin of Earthquake Engineering*, 14, 2069–2086. <https://doi.org/10.1007/s10518-015-9779-1>
- Öcal, A., Çakır, U., & Özelmacı, Ş. (2016). İlkokul ve ortaokul ders programlarında afetten korunma ve güvenli yaşam. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 71–83.
- Oktari, R. S., Munadi, K., Idroes, R., Sofyan, H., & Latuamury, B. (2021). Knowledge creation elements for enhancing community resilience towards disaster: A Delphi study. *Jambá: Journal of Disaster Risk Studies*, 13(1), Article e1137. <https://doi.org/10.4102/jamba.v13i1.1137>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Patton, M. Q. (2016). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). PegemA.
- Paul, C. L. (2008). A modified Delphi approach to a new card sorting methodology. *Journal of Usability Studies*, 4(1), 7-30.
- Ronan, K. R., & Johnston, D. M. (2005). *Promoting community resilience in disasters: The role of schools, youth and families*. Springer.
- Rowe, G., & Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15, 353–375. [https://doi.org/10.1016/S0169-2070\(99\)00018-7](https://doi.org/10.1016/S0169-2070(99)00018-7)
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215–220.
- Selçuk, A., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926–2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708–722.
- Shaw, R., & Kobayashi, M. (2001, Kasım). *Role of schools in creating earthquake-safer environment*. In OECD Workshop (Vol. 2001, Thessaloniki). https://www.preventionweb.net/files/5342_SesiRoleSchoolsEQSafety.pdf
- Shaw, R., Shiwaku, K., Kobayashi, H., & Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13(1), 39–49. <https://doi.org/10.1108/09653560410521689>
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 1–21. <https://www.jite.org/documents/Vol6/IITEv6p001-021Skulmoski212.pdf>
- Sözcü, U., & Aydınözü, D. (2019). Doğal afet okuryazarlığı bağlamında öğretim programlarındaki afetlerle ilişkili kazanımların incelenmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 14(5), 2639–2652. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.32675>
- Tanner, A., & Doberstein, B. (2015). Emergency preparedness among vulnerable populations. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 13, 409–420. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2015.08.007>
- Thornley, L., Ball, J., Signal, L., Lawson-Te Aho, K., & Rawson, E. (2015). Building community resilience: Learning from the Canterbury earthquakes. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 10(1), 23–35. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2014.934846>
- Uzun, N., Gelbal, S., & Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarıları ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531–544.
- von der Gracht, H. A. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(8), 1525–1536. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2012.04.013>
- Watson, K. E., Singleton, J. A., Tippet, V., & Nissen, L. M. (2019). Defining pharmacists' roles in disasters: A Delphi study. *PLOS One*, 14(12), e0227132. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227132>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Türkiye is an earthquake country that has experienced the devastating effects of earthquakes many times. Afterward the earthquake that occurred in 2023, affecting a large area covering ten provinces and resulting in many losses of property and life, what can be done for a disaster-resistant society has come to the agenda again. 'Education' is seen as the key heading of a disaster-conscious society (Başbuğ Erkan et al., 2011; Shaw & Kobayashi, 2001). For this reason, it would be appropriate to include the subject of earthquake and related outcomes at every level of compulsory education.

When we look at the curricula at the secondary school level in Türkiye, it is seen that in the Science Curriculum implemented in 2018, earthquakes are addressed together with other natural disasters in the 5th grade (MoNE, 2018). While the Türkiye Century Education Model Science Course Curriculum (MoNE, 2024a) does not include natural disasters and earthquakes, the Turkey Century Education Model Social Sciences Course Curriculum (MoNE, 2024b) addresses earthquakes in the fourth grade of primary school together with other disasters among the natural events that can be observed in the immediate vicinity. While the outcomes related to earthquakes are not sufficiently included in the curriculum of compulsory secondary school courses; a few outcomes are encountered within the scope of the unit 'Types of Natural Disasters' of the elective course called Disaster Awareness Course I-II (MoNE, 2023). It is seen that there are three cognitive domain outcomes in the curriculum of the course; however, the psychomotor and affective outcomes related to earthquakes are not included (MoNE, 2023). Including earthquake-related learning outcomes in the secondary school science course instead of an elective course will serve to strengthen education for an earthquake-resistant society. Therefore, this study aimed by using the Delphi Technique to determine the competencies (knowledge, skills, attitudes and values) that secondary school students should have in order to raise earthquake-resistant individuals.

Method

The Delphi Technique was used in the study. This technique includes both qualitative and quantitative analyses. The Delphi Technique is used to reach a consensus in cases where there are differences of opinion on similar situations, such as what the goals of a curriculum should be, or when a new application is implemented (Şahin, 2001). The Delphi team, which is the study group of the study, consisted of nine experts who volunteered to participate in the study, including two experts in 'Emergency and Disaster Management', two experts in 'Earth Science', two experts in 'Science Teaching', two experts in 'Psychological Counseling and Guidance' and one expert in 'Program Development and Instruction', determined by criterion sampling from purposeful sampling methods.

In the research, descriptive analysis was carried out as a qualitative analysis in the first round of the Delphi Technique, and quantitative analyses were carried out in the other rounds. The research was concluded after three rounds of Delphi. In the design phase of the First Round Delphi, a survey form was prepared in which the purpose of the research and the research question were written and the experts were asked to write down the competencies that came to their minds through a personal brainstorming. At the end of the first round Delphi, the competencies written by the experts were analyzed with descriptive analysis, organized, those thought to express the same thing were combined under a single common statement and were grouped under the themes: 'Knowledge', 'Skills', 'Attitudes and Values'. Then, the grouped and organized competency statements were scaled with a 7-point Likert-type rating, where "1" means I do not agree at all, "7" means I definitely agree. In this way, the Second Round Delphi Survey Form was created.

After the Second Round Delphi Survey was applied, descriptive statistics were conducted for each competency item, and the First Quartile (Q1), Second Quartile (Q2), Third Quartile (Q3) and Range (R=Q3-Q1) were calculated from the measures of dispersion. At the end of the Second Round, a third round Delphi form was prepared, which included the competency items and the values given by each expert for each item in the second round, and the calculated Q1, Q2, Q3 and R values. At the end of the third round, measures of central

tendency (Q1, Q2, Q3, R values) were calculated again for each competency item. It was accepted that there was consensus among the experts for competencies with an R value below 1.2 (Zeliff & Heldenbrand, 1993; as cited in Şahin, 2001). Accordingly, competencies with an R value of 1.2 and above were removed from the competency list on the grounds that there was no agreement.

Results and Conclusion

At the end of the study, 14 competencies (8 under knowledge, 4 under skills, 2 under attitudes and values area) that experts consider necessary for secondary school students to be raised as earthquake resistant were determined. It was understood that these competencies were not included in the secondary school compulsory course curriculum, and only a part of the knowledge competencies were included in an elective course. In this case, in order to benefit from the transformative power of education in the construction of an earthquake resistant society, secondary school compulsory course curriculums need to be reconsidered. The science course curriculum (MoNE, 2024a) taught at the secondary school level in Turkey is a broad-field design program that aims to provide basic information about astronomy, biology, physics, chemistry, earth sciences and environmental sciences. It also includes earth sciences subjects. Therefore, it is possible to include earthquake education to be given at the secondary school level in the scope of science course. It is recommended to policy makers and program developers that the Science Course curriculum be updated and these competencies be included under the 'Earthquake' unit.

Ek 1. Birinci Tur Delphi Anket Formu

Sayın Uzman,

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin deprem dirençli bireyler olarak yetişmesi için sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Sizden beklenen, kişisel bir beyin fırtınası ile aklınıza gelen yeterlikleri aşağıdaki soruya cevaben sıralamanız ve doldurduğunuz formu tekrara e-posta yoluyla bize iletmenizdir.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim...

Ortaokul öğrencilerinin deprem dirençli bireyler olarak yetişmesi için sahip olmaları gereken yeterlikler nelerdir?

1.
2.

Ek 2. İkinci Tur Delphi Anket Formu'ndan Bir Kesit

Sayın Uzman,

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin deprem dirençli bireyler olarak yetişmesi için sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bildiğiniz üzere, sizlerden birinci turda yeterlikleri listelemeniz istenmişti. Bu formda, siz ve diğer uzmanlar tarafından birinci turda belirtilen yeterlik ifadeleri yer almaktadır. Sizden bu aşamada beklenen her bir yeterlik ifadesini okumanız ve her bir yeterlik için "1" hiç katılmıyorum, "7" kesinlikle katılıyorum olacak şekilde 7'li derecelendirmede bir değer vermenizdir. Ayrıca yeterlik maddesi ile ilgili varsa yorum ve önerinizi de maddenin altında ilgili alana yazabilirsiniz.

Katılımınız ve değerli vaktiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Katılma Derecesi Ölçeği

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5	6	7

Yeterlik	Katılma Dereceniz
BİLGİ	
1. 'Deprem', 'deprem riski', 'sarsıntı', 'deprem büyüklüğü', 'deprem şiddeti', 'fay', 'zemin özellikleri', 'toplanma alanı' gibi temel kavramları bilir. Yorum ve öneriniz:	
2. Doğa ve doğal olaylar ile afet ayrımını yapabilir. Yorum ve öneriniz:	
3. Fay hattı kavramı ve deprem arasındaki ilişkiyi açıklar. Yorum ve öneriniz:	
4. DASK, güvenli bina ve kentsel dönüşüm ile ilgili Türkiye'deki yasal düzenlemeleri bilir. Yorum ve öneriniz:	
5. Geçmişte yaşanan depremlerden örnek vererek Türkiye'deki deprem bölgelerini sıralar. Yorum ve öneriniz:	
6. Yaşadığı bölgedeki deprem risklerini ve olası tehlikeleri bilir. Yorum ve öneriniz:	
7. Deprem öncesi yapılacak hazırlıkları (deprem çantası hazırlama, aile acil durum planı yapma, güvenli bölgeler belirleme vb.) sıralar. Yorum ve öneriniz:	
8. Deprem sonrası ilk 72 saat için hazırlanan aile acil durum planını (aile buluşma yeri, deprem sonrası güvenmesi gereken yetişkinler, deprem sonrası iletişim kurabileceği yetişkinlerin iletişim bilgileri vb.) bilir. Yorum ve öneriniz:	
9. Deprem anında yapılması ve kaçınılması gereken davranışları bilir. Yorum ve öneriniz:	

.....

Ek 3. Örnek Üçüncü Tur Delphi Anket Formu'ndan Bir Kesit

Sayın Uzman,

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin deprem dirençli bireyler olarak yetişmesi için sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. İlk turda sizlerden, öğrencilerin sahip olması gerektiğini düşündüğünüz yeterlik maddelerini yazmanız istenmiştir. İkinci turda, siz uzmanlardan gelen cevaplar birleştirilmiş ve sizlerden her maddeyi öğrencilerin sahip olması gerektiğine düşünme durumunuza göre derecelendirmeniz istenmiştir. Bu üçüncü turdur. Size sunulan bu ankete ikinci anketin istatistiksel analizleri de eklenmiştir. Öncelikle her bir madde başında ikinci ankette yer alan size ait cevaplar belirtilmiştir. Sizin cevaplarınızın yanında, uzman grubunun cevaplarına ilişkin dört farklı istatistik sonucu (Ç1, Ç2, Ç3, R[Ç3-Ç1]) da yer almaktadır.

İkinci ankete verdiğiniz cevabınızı, yorum ve açıklamaları ve her bir maddeye ilişkin sunulan istatistikleri değerlendirerek cevabınızı yeniden gözden geçiriniz. Sizlerden, maddeleri ortaokul öğrencilerinin mevcut durumlarına göre değil (öğrencilerin yeterliklere gerçekte sahip olma durumlarına göre değil), ortaokul öğrencilerinin deprem ile ilgili yeterlik olarak sahip olması gerektiğini düşünme/inanma derecenize göre değerlendirmeniz beklenmektedir. Lütfen maddeleri ortaokul öğrencilerinin sahip olması gerektiğini düşündüğünüz bir yeterlik olma durumuna göre 7 'Kesinlikle Sahip Olmalı', 6 'Sahip Olmalı', 5 'Kısmen Sahip Olmalı', 4 'Kararsızım', 3 'Kısmen Sahip Olmamalı', 2 'Sahip Olmamalı' ve 1 'Kesinlikle Sahip Olmamalı' olacak şekilde tekrar puanlayınız. Yeni cevabınızı 'Yeni' yazan sütundaki parantez içine yazınız. Önceki ankette verdiğiniz cevabınızda ısrar ediyorsanız 'Yeni' yazan sütuna tekrar aynı değeri yazabilirsiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Ortaokul öğrencilerinin aşağıdaki deprem ile ilgili yeterlik maddelerine sahip olması gerektiğini düşündüğünüz derece,

Kesinlikle Sahip Olmalı	Sahip Olmamalı	Kısmen Sahip Olmamalı	Kararsızım	Kısmen Sahip Olmalı	Sahip Olmalı	Kesinlikle Sahip Olmalı
1	2	3	4	5	6	7

BİLGİ BOYUTU

Eski	Ç1	Ç2	Ç3	R	Yeni	Yeterlik Maddesi
7	6,0	7,0	7,0	1,0		1. 'Deprem', 'deprem riski', 'sarsıntı', 'deprem büyüklüğü', 'deprem şiddeti', 'fay', 'zemin özellikleri', 'toplanma alanı' gibi temel kavramları bilir.
İkinci Turda Yapılan Yorum ve öneriler:						

Eski	Ç1	Ç2	Ç3	R	Yeni	Yeterlik Maddesi
7	5,5	7,0	7,0	1,5		2. Doğa ve doğal olaylar ile afet ayrımını yapabilir.
İkinci Turda Yapılan Yorum ve öneriler: 'Doğal olaylar' yerine 'doğa kaynaklı olaylar' denilmesi önerilmiştir.						

.....

Öğretmenlerin Teknostres Düzeyleri, Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi

Gürcan ÇAĞAN¹, Soner DOĞAN²

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonu, dijital okuryazarlık becerileri, teknolojiye yönelik tutumları ile teknoloji kullanım ve stres düzeylerini belirlemektir. Ayrıca, bu değişkenler ile yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türü gibi demografik faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modeline dayalı araştırmanın örneklemini Sivas'ta görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, ilgili ölçekler aracılığıyla toplanmış ve SPSS ile analiz edilmiştir. Bulgular, dijital erişim motivasyonunun dijital okuryazarlıkla pozitif, teknostresle negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Genç öğretmenlerin motivasyonu daha yüksek, lisansüstü mezunların teknostresi daha düşük, ilkökul öğretmenlerinin ise teknostres düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artırmaya ve teknolojik streslerini azaltmaya yönelik mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin dijital motivasyon ve okuryazarlık düzeyleri ile teknostres arasındaki ilişkileri ortaya koyarak alanyazına özgün katkılar sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Teknostres, Dijital Motivasyon, Dijital Okuryazarlık, Eğitimde Dijitalleşme, Öğretmen, Teknoloji Kullanımı

Examination of Teachers' Technostress Levels, Motivation to Access Digital Technologies and Digital Literacy Skills

Abstract: The purpose of this study is to examine teachers' digital technology access motivation, digital literacy skills, attitudes toward technology, and technology use and stress levels, along with their relationships to demographic factors such as age, gender, education, experience, and school type. The relational screening study involved 308 teachers in Sivas. Data were collected via established scales and analyzed with SPSS. Findings showed a positive relationship between digital access motivation and digital literacy and a negative relationship with technostress. Younger teachers were more motivated, postgraduate graduates experienced lower technostress, and primary school teachers had higher technostress levels. The study highlights the importance of professional development programs to enhance digital competencies and reduce technological stress. By examining the links between teachers' motivation, literacy, and technostress, this study provides original contributions to the literature.

Keywords: Technostress, Digital Motivation, Digital Literacy, Digitalization in Education, Teachers, Technology Use

Geliş Tarihi: 27.05.2025

Kabul Tarihi: 01.04.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas, Türkiye, e-posta: gurcancagan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8881-4475>

² Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Sivas, Türkiye, e-posta: snr312@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2013-3348>

Atf için / To cite:

Çağan, G., & Doğan, S. (2026). Öğretmenlerin teknostres düzeyleri, dijital teknolojilere erişim motivasyonları ile dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 323–340. <https://doi.org/10.33308/26674874.2026402960>

Geçmişten günümüze kadar yaşanan teknolojik değişimler ve gelişimler, insan hayatını kolaylaştıran, zamandan tasarruf etmesine olanak sağlayan bir araç olarak her alanda kendisine yer bulmuştur. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşmasıyla bilgiye erişimde yaşanan ulaşım zorlukları ortadan kalkmıştır. 21. yüzyıl teknolojisinde ise artık yapay zekâ, ileri iletişim teknolojileri, siber güvenlik teknolojileri, otonom araçlar, robotik ve otomasyon, sanal ve artırılmış gerçeklik gibi birçok alanda gelişmeler yaşanmakta ve dijital bir dönüşüm sürecinin içinde kendimizi bulmaktayız. Bu noktada, Sürer (2020), dijitalleşmenin dünya genelinde giderek daha fazla yaşamın her alanını etkisi altına aldığını vurgulamakta ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştiremeyen bireylerin, özellikle eğitim başta olmak üzere birçok alanda zorluklarla karşılaşabileceğini ifade etmektedir. Tüm bu teknolojik gelişmeler, günümüzde eğitim alanında da önemli değişimlere yol açmakta ve bu değişimlere uyum sağlayabilmek adına öğretmenler, dijital teknolojilere yönelik tutumlarını yeniden şekillendirmektedir. Öğretmenlerin "kolaylaştırıcı" rolüne evrilmesi, dijital teknolojilerin entegrasyonu ile daha belirgin hale gelmektedir (Coşkun, 2021).

Eğitimde dijitalleşme, öğretim süreçlerini daha etkili hale getirmek ve öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunmak amacıyla öğretmenlerin dijital teknolojilerle etkileşimlerini artırmaktadır. Teknoloji, eğitimde daha esnek öğrenme araçları sunmakta ve öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlar arasında etkili iletişimi desteklemektedir. Ayrıca, dijitalleşme, öğrencilerin karmaşık sorunları çözme ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirme potansiyelini artırmaktadır (Wohlfart & Wagner, 2023). Ancak, bu durum öğretmenlerin dijital dönüşüm sürecine ne kadar hazır olduğu sorusunu akıllara getirmiştir. Nitekim dijital dönüşüm süreci öğretmenler üzerinde bazı zorluklar yaratmaktadır. Özellikle, teknolojik araçların ve kaynakların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Türk Dil Kurumu'nda dijital kavramı, "sayısal ve sanal"; okuryazarlık kavramı "okuryazar olma durumu" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Dijital okuryazarlık, geleneksel okuryazarlığın ötesine geçerek, dijital teknolojiler aracılığıyla bilgiye ulaşma, bu bilgiyi organize etme, inceleme, anlamlandırma, değerlendirme, paylaşma ve yeni bilgiler oluşturma yetkinliklerini ifade eder. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital metinleri eleştirel bir şekilde okuyup yazabilme, bilgiyi değerlendirme ve paylaşma becerilerini kapsayan çok boyutlu bir yetkinliktir. (Ng, 2012).

Dijital okuryazarlık, sadece dijital araçları kullanmakla sınırlı değildir; aynı zamanda bu araçlarla üretilen dijital içeriklere eleştirel bir yaklaşım geliştirebilme ve bu içerikleri değerlendirme yeteneğini de kapsar (Gilster, 1997). Dijital okuryazarlık, yalnızca bir bilgisayar kullanmak ve internete erişmek için gereken temel bilgi ve becerileri değil; aynı zamanda bilgiyi anlamak, değerlendirmek ve farklı dijital formatlarda etkin bir şekilde kullanmak için gerekli bilişsel ve eleştirel yetkinlikleri de içermektedir (Ng, 2012). Bu becerilerin çocuklar ve gençler tarafından kendiliğinden gelişmeyeceği, bu nedenle yetişkin desteği ile dijital dünyada doğru ve güvenilir bilgiye erişmenin yollarının öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Gilster, 1997).

Son yıllarda dijital okuryazarlık üzerine yapılan çalışmalar, bu becerinin farklı eğitim kademelerinde değişkenlik gösterdiğini ve özellikle öğretmenler açısından geliştirilmesi gereken bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin mesleki deneyim, teknolojiye erişim ve dijital araçları kullanma sıklığı gibi faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir (Kalıncol & Anılan, 2023). Ortaöğretim öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda dijital okuryazarlık ile bilgi güvenliği farkındalığı arasında anlamlı ilişkiler olduğu vurgulanmaktadır (Talan & Aktürk, 2021). Üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmalar ise dijital okuryazarlığın akademik süreçler ve bilgiye erişim becerileri açısından önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Uslu ve diğerleri, 2025). Benzer şekilde, yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının çok boyutlu bir yapı sergilediği; ancak dijital bilgi ve becerilerin uygulamaya dönüştürülmesinde çeşitli yetersizlikler yaşandığı belirlenmiştir (Feng & Sumettikoon, 2024). Ayrıca, öğretmenlerin dijital teknolojilere yönelik yeterliklerinin mesleki gelişim, dijital farkındalık ve teknoloji kullanım sıklığı gibi faktörlerle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Rahmawati, 2023). Bu bulgular, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik becerilerden ibaret olmadığını, aynı zamanda pedagojik kullanım, güvenlik farkındalığı ve sürekli mesleki gelişim ile desteklenmesi gereken bütüncül bir yapı

olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi, eğitimde dijital dönüşüm sürecinin etkinliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne (TYÇ, 2015) göre dijital okuryazarlık, bilgi toplumuna ait teknolojilerin iş yaşamında, günlük hayatta ve iletişimde güvenli ve eleştirel biçimde kullanılmasını içermektedir. Bu doğrultuda dijital okuryazarlık; bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, depolama, üretme, sunma ve paylaşma gibi temel yetkinliklerle desteklenen kapsamlı bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Bugün, dijital okuryazarlık, sadece dijital araçları aktif olarak kullanma değil, aynı zamanda dijital içerikleri irdeleyici bir gözle yorumlama ile üretme becerisini de içerir ve günümüz eğitim sistemlerinde büyük bir öneme sahiptir.

Dijital okuryazarlığın yaygınlaşmasıyla birlikte, dijital teknolojilere erişim motivasyonu da giderek önem arz etmektedir. Bireylerin dijital teknolojilere yönelik erişim istekleri, bu teknolojileri öğrenmeye, sahiplenmeye ve günlük yaşamlarında kullanmaya ilişkin eğilimlerini ifade etmektedir. Motivasyon, bir bireyin belirli bir işi yapmak için duyduğu arzu ve istekliliği belirlerken, dijital teknolojilere yönelik motivasyon da bu istekliliğin dijital araçlar ve teknolojilerle olan ilişkisini tanımlar (Van Dijk, 2005). Bu motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki temel faktörle şekillenebilir. İçsel motivasyon, bireyin kendi istek ve ihtiyaçlarından kaynaklanırken, dışsal motivasyon çevresel faktörler veya sosyal etkilerle tetiklenir. Ancak, içsel motivasyon genellikle daha güçlü ve kalıcı sonuçlar doğurur. Bireylerin bir görevi yerine getirme konusunda kendi içlerinden gelen istekle motive olmaları, dışsal etkenlere dayalı motivasyona kıyasla daha verimli ve doyum sağlayıcı olabilmektedir.

Özellikle dijital teknolojilere erişim motivasyonu, bireylerin öğrenme süreçlerinde başarılı olabilmeleri açısından önemli bir faktördür; yüksek motivasyon, dijital araçları daha etkin kullanmayı sağlar ve eğitimde dijital yeterliliğin artmasına katkı sağlar (Küçükaydın, 2022). Günümüzde dijital teknolojiler, hızla değişen bilgi çağının bir gerekliliği haline gelmiştir. İnternet ve bilgisayarlar gibi dijital araçların yaygın kullanımı, bireyleri bu teknolojileri benimsemeye zorunlu kılmaktadır. Sürekli değişen ve gelişen teknolojilere uyum sağlamak, özellikle iş dünyasında çalışanların dijital teknolojilere erişim motivasyonlarını yüksek tutmalarını gerektirir. Bu çerçevede, çalışanların dijital teknolojilere yönelik tutumları ve inançları, özellikle kurumlar açısından kritik bir öneme sahiptir (Erçetin ve diğerleri, 2018b). Dijital teknolojilere erişim motivasyonu, yalnızca kişilerin şahsi gelişimlerinde sınırlı kalmayıp, ayrıca organizasyonların verimlilik ve başarılarında da belirleyici bir rol oynamaktadır (Soetiksno, 2025).

Teknolojinin eğitim alanındaki hızlı evrimi, öğretmenlerin dijital araçları etkin kullanabilme becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Ancak, dijital teknolojilerin sınıflarda entegrasyonu, öğretmenler için aynı zamanda bir stres kaynağına dönüşebilmektedir. Teknostres, dijital araçlarla çalışırken yaşanan psikolojik baskılar ve zorluklar olup, öğretmenlerin motivasyonlarını ve performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir (Tu ve diğerleri, 2025). Teknostres, dijital teknolojilerin yoğun kullanımı ile ortaya çıkan bir stres türüdür ve teknolojik araçlarla uyum sağlamakta zorluk çeken bireylerde psikolojik baskılara yol açmaktadır (Taraftar ve diğerleri, 2007). Brod (1985), teknostresi, bireylerin bilişim teknolojilerine yönelik yaşadıkları adaptasyon sorunları ile bu teknolojilerle verimli olarak mücadele edememeleri sonucunda gerçekleşen bir durum olarak tanımlamaktadır. Weil ve Rosen (1997), teknostresin, bireylerin teknoloji kullanımı nedeniyle stres altına girmelerine ve çeşitli olumsuz duygusal tepkiler vermelerine neden olduğunu ifade etmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi, yeni uygulamaların ve yazılımların ortaya çıkması, bireylerin bu değişimlere ayak uydurmasını gerektirmekte, bu durum da onların kaygı, öfke, korku gibi olumsuz duygular yaşamasına yol açmaktadır (Taraftar ve diğerleri, 2007). Güncel çalışmalar, teknostresin bireylerin iş performansı üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Saleem & Malik, 2023). Bununla birlikte, teknostresin bireylerin psikolojik iyi oluşları ve mesleki doyumları üzerinde de belirleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir (Tu ve diğerleri, 2025). Bu bağlamda teknostres, günümüz dijital çalışma ortamlarında bireylerin hem performansını hem de psikolojik durumunu etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Özellikle öğretmenler gibi teknolojiye bağımlı meslek gruplarında, bu tür stresin artması, onların iş yaşamını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, teknolojik becerilerin yanı sıra, öğretmenlere psikolojik destek ve eğitim verilmesi gerektiği önerilebilir.

Son yıllarda dijital teknolojilerin eğitim ortamlarında yaygınlaşması, öğretmenlerin iş yaşamlarında teknoloji kullanımını kaçınılmaz hale getirmiştir. Eğitimde kullanılan dijital teknolojiler, öğretim süreçlerini daha verimli hale getirmek için önemli fırsatlar sunsa da, öğretmenlerin teknolojiyle ilgili karşılaştıkları zorluklar ve stres düzeylerinin de arttığı belirtilmektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bu durum, öğretmenlerin dijital teknolojilere adaptasyon süreçlerinde zorluk yaşamalarına ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmekte güçlük çekmelerine neden olabilmektedir (Redecker, 2017).

Millî Eğitim İstatistikleri'ne (2025) göre, 2024-2025 eğitim ve öğretim döneminde örgün eğitim kapsamında görev yapan öğretmen sayısı toplamda 1 milyon 187 bin 409'dur. Bu öğretmenlerin 81 bin 263'ü okul öncesi eğitimde, 322 bin 305'i ilkökul düzeyinde, 381 bin 012'si ortaokullarda ve 402 bin 829'u da ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlerden oluşan bu sayı, eğitimde dijital teknolojilerin yoğun bir şekilde kullanıldığı kademelerdir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı (2020) gençlerin günlük yaşamlarının birçok alanında dijital teknolojileri kullanabilmelerine rağmen, doğru bilgi, beceri ve anlayışa sahip olabilmeleri için uygun şekilde desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu amaca yönelik olarak, öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusunda gençlere rehberlik edebilmeleri için "Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu" hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2020) yayımladığı kılavuzda, dijital okuryazarlığın tanımı yapılmakta ve öğretmenlerin bu kavramı derslerine entegre edebilmeleri, bilgi teknolojilerini ders kazanımlarını aktarırken daha yaratıcı ve eleştirel biçimde kullanmaları ile meslektaşlarıyla ortak bir anlayış geliştirmelerine destek olabilecek çeşitli önerilere yer verilmektedir.

Teknolojinin eğitim alanındaki rolü giderek artmaktadır ve öğretmenlerin dijital teknolojilere uyum sağlaması, eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin dijital teknolojilere yönelik motivasyonlarını, okuryazarlık becerilerini ve teknostres düzeylerini inceleyerek, eğitim politikalarına ve öğretmen eğitim programlarına yön verebilir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesi, dijital teknolojilerin eğitimde daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacak ve öğretim süreçlerinin kalitesini artıracaktır. Ayrıca, öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonları ve bu teknolojilere karşı duyduğu stresin azaltılması, öğretmenlerin daha verimli ve etkili bir eğitim süreci geçirmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle, bu çalışmanın hem öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine hem de eğitimde dijital dönüşüm süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonu ve dijital okuryazarlık becerilerini, onların teknolojiye karşı tutumlarını, teknoloji kullanım ve stres düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkileri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından incelemektir. Bu çalışma, mevcut literatürde yer alan araştırmalardan birkaç önemli açıdan farklılaşmaktadır. Öncelikle, dijital okuryazarlık genellikle tek boyutlu olarak ele alınırken, bu çalışmada öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonu, teknolojiye yönelik tutumları, teknoloji kullanım düzeyleri ve teknostres durumları bütüncül bir çerçevede birlikte incelenmektedir. Bu yönüyle çalışma, dijital okuryazarlığı yalnızca bir beceri alanı olarak değil, aynı zamanda psikolojik ve davranışsal boyutlarıyla ele alarak çok boyutlu bir analiz sunmaktadır. Özellikle teknostres değişkeninin modele dahil edilmesi, öğretmenlerin dijital teknolojilerle etkileşiminde ortaya çıkan olumsuz deneyimlerin anlaşılmasına katkı sağlayarak literatürde sınırlı sayıda ele alınan bir boyutu görünür kılmaktadır. Ayrıca, söz konusu değişkenlerin demografik faktörlerle ilişkili olarak değerlendirilmesi, öğretmenlerin dijitalleşme sürecine uyumlarını etkileyen yapısal farklılıkların ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırma, hem literatürdeki kavramsal boşlukların doldurulmasına katkı sunmakta hem de eğitimde dijital dönüşüm süreçlerine yönelik politika ve uygulamalara veri temelli öneriler geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Buradan hareketle araştırma ile ilgili oluşturulan hipotezler şu şekildedir:

H1. Öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonu ile dijital okuryazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki vardır.

H2. Öğretmenlerin teknostres düzeyleri ile dijital teknolojilere erişim motivasyonu arasında negatif bir

ilişki vardır.

H3. Dijital okuryazarlık becerileri arttıkça, öğretmenlerin teknostres düzeyleri azalır.

H4. Kadın öğretmenlerin tenostres düzeyleri, erkek öğretmenlerin teknostres düzeylerine kıyasla daha yüksektir.

H5. Erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine göre daha yüksektir.

H6. 35 yaş altı öğretmenlerin 35 yaş üstü öğretmenlere göre dijital teknolojilere erişim motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

H7. Lisans mezunu öğretmenlerin teknostres düzeyleri, lisansüstü mezunu öğretmenlerin teknostres düzeylerine göre daha yüksektir.

H8. Mesleki kıdem yılı 20 yıl altında olan öğretmenlerin 20 yıl üstü olan öğretmenlere kıyasla teknostres düzeyleri daha düşüktür.

H9. İlkokul öğretmenlerinin teknostres düzeyleri ortaokul, lise ve diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin teknostres düzeylerinden daha yüksektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlgili çalışma nicel araştırma türlerinden temel araştırma olup ilişki tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişki Tarama Modeli (Correlational Research Model), nicel araştırmalarda, birden çok değişken arasındaki bağlantının analiz edilmesi amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir. Bu modelde, araştırmacılar belirli değişkenlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını anlamaya çalışırlar. İlişki taraması modelinde, değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek için çeşitli istatistiksel analizler kullanılır, en yaygın olarak korelasyon analizi uygulanır (Büyüköztürk, 2016). İlişki taraması modelinin amacı, değişkenler arasında nedensel bir ilişki kurmaktan ziyade, yalnızca var olan ilişkiyi tespit etmektir. Yani, bir değişkenin başka bir değişkenle birlikte nasıl değiştiğini inceleyerek, bu ilişkilerin gücünü ve yönünü belirler (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, araştırma evrenine kolay erişim sağlanabilmesi amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır; bu yöntem seçkisiz olmayan örnekleme türleri arasında yer almaktadır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri, evrenden örnek seçiminin rastlantısal bir şekilde yapılmadığı, bunun yerine araştırmacının belirli ölçütler ve koşullara göre örnek seçimi gerçekleştirdiği bir süreci ifade etmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu kapsamda yer alan uygun (kolayda) örnekleme yöntemi, araştırmacının erişimi en kolay olan bireyleri örnekleme dâhil etmesi esasına dayanır. Bu yöntem, zaman ve maliyet açısından pratik avantajlar sunmaktadır (Karasar, 2022).

Çalışmanın örneklem grubunu Sivas ilinde MEB ilkokul, ortaokul, lise ve diğer okul türlerinde görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu betimleyen demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	142	46.1%
	Kadın	166	53.9%
Yaş	35 yaş ve altı	79	25.6%
	36-50 yaş arası	195	63.3%
	50 yaş ve üzeri	34	11.0%
Öğretmenlikteki toplam çalışma süresi (Mesleki kıdem)	0-5 yıl	32	10.4%
	6-10 yıl	51	16.6%

	11-15 yıl	79	25.6%
	16-20 yıl	55	17.9%
	21 yıl ve üzeri	91	29.5%
Görev yapılan okul türü	İlkokul	57	18.5%
	Ortaokul	86	27.9%
	Lise	138	44.8%
	Diğer	27	8.8%
Öğrenim durumu	Lisans	183	59.4%
	Lisansüstü	125	40.6%

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma grubunun cinsiyet açısından dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun orta yaş grubunda (36–50 yaş) yer alması, örneklemin mesleki deneyim açısından olgun bir öğretmen kitlesini temsil ettiğini göstermektedir. Nitekim mesleki kıdem dağılımı da incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Okul türü açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük ölçüde ortaokul ve lise düzeyinde görev yaptığı, ilkokul ve diğer okul türlerinin ise daha sınırlı temsil edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların özellikle ortaöğretim düzeyine yönelik daha güçlü çıkarımlar sunabileceğini göstermektedir.

Öğrenim durumu açısından ise lisans ve lisansüstü mezuniyet oranlarının birbirine görece yakın olması, araştırmada eğitim düzeyi değişkeninin karşılaştırmalı analizler açısından dengeli bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu dağılım, araştırma bulgularının farklı demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır.

Bu çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'nun 28.03.2025 tarihli ve 54667 sayılı onayı ile Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 07.04.2025 tarihli ve MEB.TT.2025.022544 başvuru numaralı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler, ilgili yazarlarından/kurumlarından izin alınarak kullanılmıştır. Verileri toplama aracına ilişkin, aşağıda bilgileri verilen ölçekler kullanılmıştır:

Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği

İlgili ölçek, Çoklar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, öğretmenlerin teknolojik araç ve sistemlerle etkileşimlerinden kaynaklanan stres düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Toplam 28 maddeden oluşan bu ölçek, beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemiyle yanıtlanmakta ve beş faktör etrafında yapılandırılmıştır: Öğrenme-Öğretme Süreci Odaklı, Mesleğe Yönelik, Teknik Konu Odaklı, Kişisel Kaynaklı ve Sosyal Odaklı teknostres boyutları. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı .917 olarak belirlenmiş, ölçek faktörlerinin Cronbach alfa değerleri ise .712 ile .788 arasında değişerek yüksek düzeyde güvenilirlik göstermiştir. Ayrıca Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı .845 olarak bulunmuştur.

Ölçekten elde edilen veriler, her bir maddeye verilen 1 (Hiç Katılmıyorum) ile 5 (Tamamen Katılıyorum) arasında değişen puanlara göre analiz edilmekte ve genel değerlendirme, aritmetik ortalamaya dayalı olarak üç kategoride sınıflandırılmaktadır. 1.00–2.33 (Düşük düzey), 2.34–3.67 (Orta düzey) ve 3.68–5.00 (İleri düzey) teknostresi ifade etmektedir.

Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği

Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği, Soomro ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Üyelerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Erişimi Ölçeği”nin bir alt boyutudur. Ölçek, Erçetin ve diğerleri (2018a) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik ile güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Söz konusu ölçek, öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim konusundaki motivasyonlarına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak adına tercih edilebilecek bir ölçme aracı olarak önerilmektedir.

Ölçek, motivasyonun içsel ve dışsal boyutlarını ayrı ayrı ele alarak bireylerin erişim motivasyonunu

ölçmeyi amaçlamaktadır (Erçetin ve diğerleri, 2018). Her bir alt boyutta 4 madde yer almakta olup, ölçek toplamda 8 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinin ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin iki faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin genelinde .51; içsel motivasyon boyutunda .60 ve dışsal motivasyon boyutunda .71 olarak hesaplanmıştır.

Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği

Özden ve diğerleri (2024) tarafından eğitimciler için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı olarak geliştirilmiş olan bu ölçek, 15 maddelik bir yapıya sahip olmakla birlikte 5 dereceli Likert tipi yanıt skalası ile hazırlanmıştır. Bu ölçek, "kazanıma uygun araç seçimi ve yönlendirme", "eleştirel okuma" ve "güvenli ve eleştirel yazma" olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olup, toplam varyansın yaklaşık %56'sını açıklamaktadır. Ayrıca, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,887 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracında öncelikle katılımcı bilgilendirme ve onam formu yer almaktadır. Bu bölümde araştırma hakkında katılımcılara detaylı bilgiler verilmiş ve katılımcıların araştırmaya kendi rızaları ile katıldığına dair beyanları alınmıştır. Ardından katılımcıları betimleyecek cinsiyet, yaş, kıdem yılı, okul türü ve öğrenim durumu gibi demografik bilgilere yönelik sorular sunulmuştur. Araştırmada tercih edilen ölçekler bölümler halinde sunulurken katılımcıların ölçek maddelerini tamamlamaları ile veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ilk olarak tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Bu çalışmada yaş değişkeni analiz edilirken 35 yaş sınırı esas alınmıştır. Bu sınırın belirlenmesinde, dijital teknolojilerle büyüyen ve bu teknolojilere daha erken yaşlarda maruz kalan bireyler ile teknolojiyi daha sonraki dönemlerde deneyimleyen bireyler arasındaki farklılıkları ortaya koyan literatürden yararlanılmıştır. Alanyazında "dijital yerliler" ve "dijital göçmenler" ayrımı çerçevesinde, özellikle 1980 sonrası doğan bireylerin dijital teknolojilere daha yatkın oldukları ve bu teknolojileri kullanma konusunda daha yüksek motivasyona sahip oldukları ifade edilmektedir (Prensky, 2001). Bu bağlamda, 35 yaş altı öğretmenlerin dijital teknolojilerle daha erken tanışmış olmaları ve bu teknolojileri günlük yaşamlarının bir parçası olarak daha yoğun kullanmaları nedeniyle dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının daha yüksek olabileceği varsayılmıştır. Bu nedenle çalışmada yaş değişkeni 35 yaş altı ve 35 yaş üstü olarak sınıflandırılmıştır.

Bu araştırmada mesleki kıdem değişkeni analiz edilirken 20 yıl sınırı esas alınmıştır. Bu sınırın belirlenmesinde, öğretmenlerin mesleki deneyim süreçlerinin belirli evreler çerçevesinde ele alındığı kuramsal yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin erken kariyer, orta kariyer ve ileri kariyer olmak üzere farklı aşamalarda incelendiği ve bu aşamaların öğretmenlerin teknolojiye uyum, yeniliklere açıklık ve mesleki esneklik düzeylerini etkilediği belirtilmektedir (Huberman, 1989). Özellikle 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, mesleki alışkanlıklarının daha yerleşik olduğu ve yeni teknolojilere uyum sürecinde daha fazla zorlanabildikleri; buna bağlı olarak teknostres düzeylerinin daha yüksek olabileceği ifade edilmektedir (Taraftar ve diğerleri, 2007). Bu bağlamda, çalışmada mesleki kıdem değişkeni 20 yıl altı ve 20 yıl üstü olarak sınıflandırılmıştır.

Okul türü değişkeni incelenirken ilköğretim öğretmenleri ile diğer kademelerde görev yapan öğretmenler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu ayrımın temelinde, ilköğretim öğretmenlerinin pedagojik rollerinin ve öğretim süreçlerinin diğer kademelere göre farklılık göstermesi yer almaktadır. İlkokul düzeyinde öğretmenler, öğrencilerin temel becerileri kazandığı süreçte daha yoğun rehberlik sağlamakta ve öğretim sürecini çok yönlü olarak yönetmektedir. Bu durum, dijital teknolojilerin öğretim süreçlerine entegrasyonunda öğretmenlerin daha fazla sorumluluk üstlenmesine ve teknoloji kullanımına bağlı stres faktörlerine daha fazla maruz kalmasına yol açabilmektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin aynı anda birden fazla ders ve beceri alanından sorumlu olması, dijital araçların planlanması, uygulanması ve sınıf yönetimi süreçlerinde ek yük oluşturabilmekte; bu da teknostres

düzeylerinin diğer kademelere göre farklılaşmasına neden olabilmektedir (Taraftar ve diğerleri, 2007). Bu bağlamda, çalışmada ilkökul öğretmenleri ayrı bir grup olarak ele alınmış ve diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle karşılaştırılmıştır.

Daha sonra dağılımların normal dağılıma uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak değerlendirilmiştir. Tüm ölçek ve alt boyutlar için değerler -2 ile +2 arasında bulunmuş, bu nedenle verilerin normal dağılıma uyduğu sonucuna varılmış ve parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Parametrik varsayımlar sağlandığından, ikili gruplarda t testi, ikiden fazla gruplarda ANOVA testi kullanılmıştır. Bu testler ile değişkenlerin çeşitli gruplamalara göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Ki-Kare testi yapılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki korelasyon analiziyle tespit edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Analizlerin yapılmasında IBM SPSS Statistics 23.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan hipotezler doğrultunda yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçekler Arasındaki Korelasyon

		Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği	Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği	Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği
Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği	r	--		
	p			
	N	308		
Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği	r	-0.134	--	
	p	0.018*		
	N	308	308	
Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği	r	-0.155	0.478	--
	p	0.006*	0.000*	
	N	308	308	308

Pearson korelasyon analizi, *p<0.05

Tablo 2’de yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği ile Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.478$, $p = 0.000$). Bu sonuç, istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$) ve “H1. Öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonu ile dijital okuryazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki vardır.” hipotezini desteklemektedir. Buna göre, öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonu arttıkça, dijital okuryazarlık becerilerinde de artış gözlemlenmektedir. Bu durum, motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin dijital teknolojileri daha etkin kullanabilme ve bu alanlardaki becerilerini geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği ile Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği arasında negatif ve çok zayıf düzeyde bir ilişki saptanmıştır ($r = -0.134$, $p = 0.018$). Bu ilişkinin de anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bu bulgu, “H2. Öğretmenlerin teknostres düzeyleri ile dijital teknolojilere erişim motivasyonu arasında negatif bir ilişki vardır.” hipotezini desteklemektedir. Öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonu arttıkça, teknostres düzeylerinin çok hafif de olsa azaldığı gözlemlenmektedir. Başka bir ifadeyle, dijital teknolojileri kullanma konusunda motive olan öğretmenler, teknolojiye kaynaklanan stresle daha az karşı karşıya kalmaktadır.

Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği ile Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği arasındaki ilişki negatif yönlü ve çok zayıf düzeydedir ($r = -0.155$, $p = 0.006$). Buradaki ilişki de istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Varılan bu bulgu, “H3. Dijital okuryazarlık becerileri arttıkça, öğretmenlerin teknostres düzeyleri azalır.” hipotezini desteklemektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri arttıkça, teknostres

düzeylerinde azalma görülmektedir. Bu durum, dijital becerilere sahip bireylerin teknolojiyi daha bilinçli ve kontrollü kullanabildiklerini, dolayısıyla teknolojiyle ilgili yaşanabilecek stres faktörlerini daha rahat yönetebildiklerini göstermektedir.

Kadın ve erkek öğretmenler arasında çeşitli ölçekler ve alt boyutlar açısından anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet faktörüne göre araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlar arasında yapılan istatistiksel testlerin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Alt Boyutların Farklılığının Testi

	Cinsiyet						p değeri
	Erkek			Kadın			
	Ort.	SS	Med.	Ort.	SS	Med.	
Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği	2.59	0.73	2.57	2.56	0.81	2.48	0.732
Öğrenme – Öğretme Süreci Odaklı	2.85	0.87	3.00	2.87	0.83	2.86	0.830
Mesleğe Yönelik	2.19	0.86	2.17	2.17	0.95	2.17	0.874
Teknik Konu Odaklı	2.72	0.94	2.83	2.68	1.03	2.50	0.742
Kişisel Kaynaklı	2.23	0.93	2.00	2.21	1.03	2.00	0.889
Sosyal Odaklı	2.98	0.96	3.00	2.83	1.04	2.75	0.200
Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği	3.52	0.61	3.50	3.63	0.60	3.63	0.110
İçsel Motivasyon	3.91	0.69	4.00	4.06	0.62	4.00	0.057
Dışsal Motivasyon	3.13	0.90	3.00	3.21	0.89	3.13	0.437
Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği	3.78	0.65	3.87	3.84	0.70	3.77	0.455
Kazanıma Uygun Araç Seçimi ve Yönlendirme	3.81	0.68	3.88	3.87	0.72	3.88	0.435
Eleştirel Okuma	3.85	0.72	4.00	3.94	0.73	4.00	0.249
Güvenli ve Eleştirel Yazma	3.63	0.84	3.67	3.62	1.02	3.67	0.966

*t testi, *p<0.05*

Tablo 3 incelendiğinde, her bir ölçek ve alt boyut için erkek ve kadın öğretmenler arasındaki ortalama, standart sapma ve medyan değerlerini ve p değerlerini içerdiklerini görmekteyiz. Araştırmanın hipotezlerinden biri (H4), kadın öğretmenlerin teknostres düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu öne sürmekteydi. Diğer hipotez (H5) ise, erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinden daha yüksek olduğunu iddia etmekteydi. Bu hipotezlere ilişkin analizlerin sonuçları, cinsiyetler arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığına işaret etmektedir. Tablo 3'te yer alan p değerleri, cinsiyet grupları arasındaki farklılıkların 0.05'lik anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğunu göstererek, her iki hipotezin de desteklenmediğini ortaya koymaktadır.

Yaş gruplarına göre araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlar arasındaki istatistiksel farklılıkları incelenmiştir. Yaş grupları arasında anlamlı farkların olup olmadığına dair yapılan analizlerde, özellikle Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği, İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon ölçeklerinde bazı önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırmanın hipotezlerinden biri (H6), 35 yaş ve altı öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyon düzeylerinin, 35 yaş üzeri öğretmenlere göre daha yüksek olduğu yönündeydi. Tablo 4'te yaş grupları ile araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutların farklılığının testi verilmiştir.

Tablo 4. Yaş Grupları ile Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Alt Boyutların Farklılığının Testi

	Yaş									p değeri
	35 yaş ve altı			36-50 yaş arası			50 yaş ve üzeri			
	Ort.	SS	Med	Ort.	SS	Med	Ort.	SS	Med	
Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği	2.55	0.79	2.46	2.54	0.78	2.5	2.78	0.64	2.71	0.240
Öğrenme – Öğretme Süreci Odaklı	2.79	0.79	2.71	2.85	0.89	2.86	3.1	0.7	3.14	0.203
Mesleğe Yönelik	2.11	0.93	2.0	2.15	0.91	2.17	2.53	0.75	2.5	0.055
Teknik Konu Odaklı	2.77	1.05	2.83	2.64	0.98	2.67	2.86	0.93	2.83	0.371
Kişisel Kaynaklı	2.18	1.03	2.0	2.21	0.97	2.0	2.36	0.92	2.2	0.637
Sosyal Odaklı	2.9	1.07	3.0	2.88	1	3.0	3.01	0.91	3.0	0.771
Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği	3.83	0.53	3.75	3.5	0.58	3.38	3.48	0.77	3.44	0.000*

İçsel Motivasyon	4.28	0.56	4.25	3.91	0.63	4.0	3.75	0.81	3.75	0.000*
Dışsal Motivasyon	3.38	0.82	3.5	3.08	0.9	3.0	3.21	0.95	3.0	0.043*
Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği	3.94	0.69	3.93	3.79	0.63	3.8	3.62	0.84	3.83	0.052
Kazanıma Uygun Araç Seçimi ve Yönlendirme	3.97	0.72	4.0	3.82	0.65	3.75	3.66	0.87	3.88	0.069
Eleştirel Okuma	3.99	0.76	4.0	3.89	0.69	4.0	3.71	0.88	3.75	0.168
Güvenli ve Eleştirel Yazma	3.79	0.93	4.0	3.6	0.92	3.67	3.37	1.02	3.33	0.077

ANOVA testi, * $p<0.05$

Tablo 4'e bakıldığında, yaş gruplarıyla Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği, İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon ölçeklerinde değerli farklılıklar olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Özellikle, 35 yaş ve altı öğretmenlerin bu ölçeklerden daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Diğer ölçekler ve alt boyutlar arasında ise yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bu sonuçlar, 35 yaş altı öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyon düzeylerinin, daha yüksek yaş gruplarına sahip öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde üstün olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın hipotezlerinden biri (H7), lisans mezunu öğretmenlerin teknostres düzeylerinin, lisansüstü mezunu öğretmenlerin teknostres düzeylerine göre daha yüksek olduğunu öne sürmektedir. Bu doğrultuda, öğrenim durumu ile öğretmenlerin teknostres düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş olup, öğrenim durumu ile araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutların farklılıklarının testi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenim Durumu ile Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Alt Boyutların Farklılığının Testi

	Öğrenim durumu						p değeri
	Lisans			Lisansüstü			
	Ort.	SS	Med	Ort.	SS	Med	
Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği	2.66	0.77	2.61	2.44	0.76	2.36	0.014*
Öğrenme – Öğretme Süreci Odaklı	2.92	0.85	3.00	2.78	0.85	2.71	0.162
Mesleğe Yönelik	2.32	0.92	2.33	1.97	0.84	1.83	0.001*
Teknik Konu Odaklı	2.77	1.00	2.83	2.59	0.97	2.50	0.115
Kişisel Kaynaklı	2.33	1.00	2.20	2.04	0.93	1.80	0.011*
Sosyal Odaklı	2.96	1.00	3.00	2.82	1.01	2.75	0.230
Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği	3.57	0.64	3.63	3.59	0.57	3.50	0.819
İçsel Motivasyon	3.93	0.70	4.00	4.08	0.60	4.00	0.057
Dışsal Motivasyon	3.22	0.88	3.00	3.10	0.91	3.00	0.273
Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği	3.78	0.69	3.80	3.86	0.66	3.87	0.319
Kazanıma Uygun Araç Seçimi ve Yönlendirme	3.81	0.71	3.88	3.89	0.69	3.88	0.351
Eleştirel Okuma	3.89	0.75	4.00	3.90	0.70	4.00	0.888
Güvenli ve Eleştirel Yazma	3.56	0.97	3.67	3.73	0.89	4.00	0,107

t testi, * $p<0.05$

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan analizler sonucunda, Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği, Mesleğe Yönelik ve Kişisel Kaynaklı alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar tespit edildiği görülmektedir ($p<0.05$). Bu bulgulara göre, lisans mezunu öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği, Mesleğe Yönelik ve Kişisel Kaynaklı alt boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Özellikle, Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı lisansüstü mezunlarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir ($p=0.014$). Diğer ölçütlerde ise öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Bu bulgular, araştırmanın H7hipotezini desteklemekte olup, lisans mezunu öğretmenlerin teknostres düzeylerinin, lisansüstü mezunlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer hipotezi olan H8 kapsamında, mesleki kıdem süresi 20 yılın altında olan öğretmenlerin, 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre teknostres düzeylerinin daha düşük olduğu öne sürülmüştür. Bu hipoteze ilişkin olarak, öğretmenlikteki toplam çalışma süresi (mesleki kıdem) ile Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkilere dair bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlikteki Toplam Çalışma Süresi ile Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Öğretmenlikteki toplam çalışma süresi (Mesleki kıdem)										p değeri
		0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl ve üzeri		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği	Düşük Düzey	18	56.3%	21	41.2%	31	39.2%	26	47.3%	27	29.7%	0.102
	Orta Düzey	11	34.4%	22	43.1%	42	53.2%	26	47.3%	56	61.5%	
	Yüksek Düzey	3	9.4%	8	15.7%	6	7.6%	3	5.5%	8	8.8%	
Öğrenme – Öğretme Süreci Odaklı	Düşük Düzey	15	46.9%	14	27.5%	22	27.8%	14	25.5%	19	20.9%	0.112
	Orta Düzey	14	43.8%	26	51.0%	43	54.4%	35	63.6%	49	53.8%	
	Yüksek Düzey	3	9.4%	11	21.6%	14	17.7%	6	10.9%	23	25.3%	
Mesleğe Yönelik	Düşük Düzey	23	71.9%	32	62.7%	50	63.3%	43	78.2%	46	50.5%	0.158
	Orta Düzey	7	21.9%	15	29.4%	24	30.4%	9	16.4%	38	41.8%	
	Yüksek Düzey	2	6.3%	4	7.8%	5	6.3%	3	5.5%	7	7.7%	
Teknik Konu Odaklı	Düşük Düzey	19	59.4%	19	37.3%	33	41.8%	29	52.7%	33	36.3%	0.206
	Orta Düzey	10	31.3%	19	37.3%	31	39.2%	20	36.4%	42	46.2%	
	Yüksek Düzey	3	9.4%	13	25.5%	15	19.0%	6	10.9%	16	17.6%	
Kişisel Kaynaklı	Düşük Düzey	22	68.8%	26	51.0%	45	57.0%	37	67.3%	46	50.5%	0.345
	Orta Düzey	9	28.1%	20	39.2%	29	36.7%	16	29.1%	34	37.4%	
	Yüksek Düzey	1	3.1%	5	9.8%	5	6.3%	2	3.6%	11	12.1%	
Sosyal Odaklı	Düşük Düzey	16	50.0%	13	25.5%	27	34.2%	20	36.4%	23	25.3%	0.252
	Orta Düzey	10	31.3%	21	41.2%	33	41.8%	24	43.6%	39	42.9%	
	Yüksek Düzey	6	18.8%	17	33.3%	19	24.1%	11	20.0%	29	31.9%	

Ki-Kare testi, * $p < 0.05$

Tablo 6' da öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre, mesleki kıdem ile toplam teknostres düzeyi ($p=0.102$) ve alt boyutlar olan Öğrenme-Öğretme Süreci Odaklı ($p=0.112$), Mesleğe Yönelik ($p=0.158$), Teknik Konu Odaklı ($p=0.206$), Kişisel Kaynaklı ($p=0.345$) ve Sosyal Odaklı ($p=0.252$) stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$).

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre teknostres düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin teknolojik araç ve uygulamalara yönelik yaşadığı stres düzeyi, meslekte geçirdikleri yıl süresine göre anlamlı ölçüde değişmemektedir. Bu durum, teknostresin yalnızca mesleki kıdemle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın son hipotezi kapsamında, ilkökul öğretmenlerinin teknostres düzeylerinin; ortaokul, lise ve diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür. Bu bağlamda, görev yapılan okul türü ile Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7. Görev Yapılan Okul Türü ile Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Görev yapılan okul türü								p değeri
		İlkokul		Ortaokul		Lise		Diğer		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği	Düşük Düzey	22	38.6%	44	51.2%	47	34.1%	10	37.0%	0.342
	Orta Düzey	30	52.6%	36	41.9%	77	55.8%	14	51.9%	
	Yüksek Düzey	5	8.8%	6	7.0%	14	10.1%	3	11.1%	
Öğrenme – Öğretme Süreci Odaklı	Düşük Düzey	17	29.8%	29	33.7%	31	22.5%	7	25.9%	0.399
	Orta Düzey	31	54.4%	46	53.5%	77	55.8%	13	48.1%	
	Yüksek Düzey	9	15.8%	11	12.8%	30	21.7%	7	25.9%	
Mesleğe Yönelik	Düşük Düzey	37	64.9%	62	72.1%	81	58.7%	14	51.9%	0.079
	Orta Düzey	13	22.8%	19	22.1%	49	35.5%	12	44.4%	
	Yüksek Düzey	7	12.3%	5	5.8%	8	5.8%	1	3.7%	
Teknik Konu Odaklı	Düşük Düzey	22	38.6%	49	57.0%	53	38.4%	9	33.3%	0.021*
	Orta Düzey	21	36.8%	26	30.2%	59	42.8%	16	59.3%	
	Yüksek Düzey	14	24.6%	11	12.8%	26	18.8%	2	7.4%	

Kişisel Kaynaklı	Düşük Düzey	33	57.9%	60	69.8%	69	50.0%	14	51.9%	0.135
	Orta Düzey	19	33.3%	23	26.7%	55	39.9%	11	40.7%	
	Yüksek Düzey	5	8.8%	3	3.5%	14	10.1%	2	7.4%	
Sosyal Odaklı	Düşük Düzey	14	24.6%	37	43.0%	41	29.7%	7	25.9%	0.203
	Orta Düzey	29	50.9%	29	33.7%	56	40.6%	13	48.1%	
	Yüksek Düzey	14	24.6%	20	23.3%	41	29.7%	7	25.9%	

Ki-Kare testi, * $p < 0.05$

Tablo 7' de görev yapılan okul türü ile Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ki-Kare testi sonuçlarına göre, genel teknostres düzeyi ile görev yapılan okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p=0.342$). Benzer şekilde, Öğrenme–Öğretme Süreci Odaklı ($p=0.399$), Mesleğe Yönelik ($p=0.079$), Kişisel Kaynaklı ($p=0.135$) ve Sosyal Odaklı ($p=0.203$) alt boyutlarında da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Buna karşın, Teknik Konu Odaklı alt boyutunda görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p=0.021$; $p < 0.05$). Özellikle ortaokul öğretmenlerinin %57'sinin bu boyutta düşük düzeyde stres yaşadığı görülürken, ilkokul öğretmenlerinde bu oranın %38.6 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ilkokul öğretmenlerinin yüksek düzeyde teknostres yaşama oranı (%24.6), ortaokul (%12.8), lise (%18.8) ve diğer okul türlerinde (%7.4) görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçlar, genel hipotezi tam olarak desteklememekle birlikte, görev yapılan okul türünün özellikle teknik konulara dayalı teknostres düzeyi üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. İlkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, teknolojik araç ve uygulamalara yönelik uyum sürecinde diğer okul türlerine kıyasla daha fazla zorlandıkları ve bu nedenle daha yüksek düzeyde teknostres yaşadıkları söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, son yıllarda dijital yeterlilik ve teknostres alanında yapılan güncel çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmekle birlikte, bazı yönleriyle mevcut literatürden ayrılmakta ve alanyazına özgün katkılar sunmaktadır.

Öncelikle, dijital teknolojilere erişim motivasyonu ile dijital okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunması, son dönem çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Scherer ve Teo (2023) ile Çebi ve Reisoglu (2022), öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik motivasyonlarının dijital yeterliliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye bağlamında Korkmaz ve Toraman (2020) da benzer şekilde motivasyon ve dijital beceriler arasında anlamlı ilişkiler rapor etmektedir. Bu açıdan mevcut çalışma hem ulusal hem uluslararası literatürü desteklemektedir. Bununla birlikte, bu çalışmada elde edilen ilişkinin zayıf düzeyde olması ($r = 0.478$), bazı çalışmalarda rapor edilen orta ve yüksek düzeyli ilişkilerden ayrılmaktadır (Scherer ve diğerleri, 2019). Bu durum, dijital motivasyonun her bağlamda güçlü bir belirleyici olmayabileceğini göstererek literatüre bağlama duyarlı ve daha temkinli bir yorum kazandırmaktadır.

Dijital motivasyon ile teknostres arasındaki negatif yönlü ilişki bulgusu da güncel çalışmalarla uyumludur. Tarafdar ve diğerleri (2020), bireylerin teknolojiye yönelik olumlu algı ve motivasyonlarının teknostresin etkilerini azaltabileceğini belirtmektedir. Ancak bu çalışmada ilişkinin çok zayıf düzeyde olması ($r=-0.134$), teknostresin yalnızca bireysel motivasyonla açıklanamayacağını göstermektedir. Nitekim Califf ve Brooks (2020), teknostresin daha çok örgütsel destek, iş yükü ve teknolojik altyapı gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma, motivasyonun etkisini ortaya koymakla birlikte, bu etkinin sınırlı olduğunu göstererek teknostresin çok boyutlu doğasına ilişkin literatürü destekleyen ve genişleten bir bulgu sunmaktadır.

Dijital okuryazarlık ile teknostres arasındaki negatif ilişki de literatürle örtüşmektedir. Li ve Wang (2021b) ile Penado Abilleira ve diğerleri (2021), dijital yeterliliği yüksek bireylerin teknolojik ortamlarda daha az stres yaşadıklarını ortaya koymuştur. Türkiye'de Günüş ve Kayri (2021) de benzer bulgulara ulaşmıştır. Bununla birlikte, mevcut çalışmada bu ilişkinin çok zayıf düzeyde olması ($r=-0.155$), dijital becerilerin teknostresi azaltmada tek başına yeterli olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, literatürde sıklıkla

varsayılan doğrusal ilişkiye karşılık, teknostresin daha karmaşık bir yapı olduğunu ortaya koymakta ve çok değişkenli modellerin gerekliliğine işaret etmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı fark bulunmaması, özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Instefjord & Munthe, 2020; Yılmaz & Baydaş, 2022). Bu durum, dijitalleşmenin cinsiyetler arası farklılıkları azaltıcı etkisini desteklemektedir. Ancak bazı çalışmalarda hâlâ cinsiyete dayalı farklılıkların rapor edilmesi, bu dönüşümün bağlama göre değişebileceğini göstermektedir. Bu açıdan mevcut bulgu, Türkiye bağlamında cinsiyet farklarının azalmakta olduğunu ortaya koyarak literatüre güncel ve bağlamsal bir katkı sunmaktadır.

Yaş değişkenine ilişkin olarak genç öğretmenlerin daha yüksek dijital motivasyona sahip olması, Gudmundsdottir ve Hatlevik (2020) ile uyumludur. Bununla birlikte, Fraillon ve diğerleri (2021), yaşı tek başına belirleyici olmadığını, dijital deneyim ve mesleki gelişimin daha önemli hale geldiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan mevcut çalışma, yaşı hâlen anlamlı bir değişken olduğunu ortaya koyarak özellikle gelişmekte olan eğitim sistemlerinde “dijital yerlilik” etkisinin devam ettiğini göstermekte ve literatüre bağlamsal bir farklılık sunmaktadır.

Öğrenim düzeyine ilişkin bulgular, Cabero-Almenara ve diğerleri (2021) ile uyumlu olarak, yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin teknolojiyi daha bilinçli kullandığını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda öğrenim düzeyinin teknostres üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı da rapor edilmiştir. Bu çalışmada lisansüstü mezun öğretmenlerin daha düşük teknostres düzeyine sahip olması, ileri düzey eğitimin kazandırdığı eleştirel dijital okuryazarlık ve problem çözme becerilerinin önemini vurgulayarak literatüre ayırt edici bir katkı sunmaktadır.

Mesleki kıdeme ilişkin bulgular, bazı çalışmalarla örtüşmekle birlikte (Joo ve diğerleri, 2021), literatürde kıdemin anlamlı bir etkisi olduğunu savunan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmada kıdemin etkisinin bulunmaması, teknostresin deneyim süresinden ziyade bireyin güncel dijital yeterlilikleri ve uyum becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, teknostresin açıklanmasında geleneksel değişkenlerin sınırlılığını ortaya koyarak literatüre eleştirel bir katkı sağlamaktadır.

Okul türüne ilişkin bulgular ise çalışmanın en özgün yönlerinden birini oluşturmaktadır. Literatürde teknostres çoğunlukla genel düzeyde incelenirken, bu çalışmada “teknik konu odaklı stres” boyutunda okul türüne göre anlamlı fark bulunması önemli bir katkıdır. Özellikle ilköğretim öğretmenlerinin daha yüksek stres yaşaması, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010) ile Tondeur ve diğerlerinin (2021) pedagojik destek vurgusuyla örtüşmekle birlikte, bu düzeyde ayrıntılı bir kademeler arası karşılaştırmanın sınırlı olması nedeniyle mevcut çalışma literatüre yenilikçi ve derinleştirici bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, dijital motivasyon, dijital okuryazarlık ve teknostres arasındaki ilişkileri bütüncül bir model çerçevesinde ele alarak güncel literatürü desteklemekte; ancak aynı zamanda ilişkilerin çoğunlukla zayıf düzeyde olduğunu ortaya koyarak mevcut genellemeleri sorgulamakta, bireysel değişkenlerin teknostresi açıklamadaki sınırlılığını vurgulamakta, okul türü ve öğrenim düzeyi gibi bağlamsal değişkenlerin önemini ortaya koymakta ve bu yönleriyle alanyazına özgün katkılar sunmaktadır.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin dijital teknolojilere yönelik motivasyonlarını artırmaya yönelik mesleki gelişim programları geliştirilmesi önerilmektedir. Bu programlarda, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları dikkate alınarak öz-yeterlik duygularının güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin teknoloji kullanımından kaynaklanan stres düzeylerini azaltmak amacıyla kurum içi destek mekanizmaları oluşturulmalı; dijital mentorluk sistemleri ve psikososyal destek gibi uygulamalar hayata geçirilmelidir. Özellikle öğretmenler gibi teknolojiye bağımlı meslek gruplarında, bu tür stresin artması, onların iş yaşamını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, teknolojik becerilerin yanı sıra, öğretmenlere psikolojik destek ve eğitim verilmesi gerektiği önerilmektedir. Genç öğretmenlerin yüksek motivasyon düzeyleri teşvik edilirken, dijital teknolojiye adaptasyon konusunda zorluk yaşayan deneyimli öğretmenler için özel destek programları tasarlanmalıdır. Benzer şekilde, lisans mezunu

öğretmenlerin dijital stresle baş etme kapasitelerini artırmaya yönelik stratejik eğitim içeriklerinin sunulması faydalı olacaktır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanımına bağlı stres düzeylerinin yüksek olması, bu gruba yönelik pedagojik ve teknolojik destek sistemlerinin geliştirilmesini gerektirmektedir. Son olarak, öğretmenlerin dijital araçları etkili şekilde kullanabilmeleri için gerekli donanım, yazılım ve sürekli teknik desteğin sağlanması ve dijital dönüşüm süreçlerinin öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanması önemlidir.

Sonuç olarak, dijital motivasyonun artırılması ve dijital yeterliliğin geliştirilmesi, öğretmenlerin teknostres düzeylerini azaltmak açısından stratejik önem taşımaktadır. Eğitimde izlenecek politikalar ile okul temelli uygulamaların bu bağlamda tekrar gözden geçirilerek planlanması, öğretmenlerin dijital dönüşüm süreçlerine daha sağlıklı ve etkili bir şekilde uyum göstermelerine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma, Sivas ilinde ilköğretim, ortaokul, lise ve diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlı olup, sonuçların diğer coğrafi bölgeler veya okul türleri için genellenmesi dikkatle değerlendirilmelidir. Ayrıca, araştırmada üç farklı ölçek kullanılmış ve katılımcıların öz-bildirimlerine dayanmıştır; bu durum, bazı ölçüm ve yanıt sınırlılıklarını beraberinde getirebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı coğrafi alanlar ve okul türlerinde geniş katılımcı grupları üzerinde çalışmalar yapılması; ayrıca farklı metodolojik yaklaşımlar ve ölçüm araçları kullanılarak dijital motivasyon ve teknostres ilişkilerinin daha ayrıntılı incelenmesi önerilmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın bulguları hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci yazar katkısı %60, ikinci yazar katkısı %40' tır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu tarafından onaylanmıştır (Evrak Tarih ve Sayısı: 28.03.2025-546675).

Çatışma beyanı: Çalışmanın herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Çalışmanın veri toplama sürecinde katkı sağlayan tüm öğretmenlere teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Brod, C. (1985). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Addison-Wesley.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 19. baskı). Pegem Akademi.
- Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Digital competence of higher education teachers: Validation of DigCompEdu Check-In questionnaire in the university context. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4695–4712.
- Califf, C. B., & Brooks, S. (2020). An integrative model of technostress: Exploring the role of uncertainty and insecurity. *Information Systems Journal*, 30(6), 1029–1060. <https://doi.org/10.1111/isj.12279>
- Coşkun, A. E. (2021). Eğitimde dijitalleşmenin oluşturduğu sosyo-kültüreliliğin öğretmenlerin rolüne etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 1-29.
- Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(2), 345–362.
- Çoklar, A. N., Efiltili, E., & Sahin, L. (2017). Defining Teachers' Technostress Levels: A scale development. *Journal of Education and Practice*, 8(21), 28-41.
- Erçetin, Ş. Ş., Akbaşlı, S. & Durnalı, M. (2018). Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 75-88. <https://doi.org/10.19126/suje.431126>
- Erçetin, Ş. Ş., Yalçın, A., & Çelik, V. (2018). Dijital teknolojilere erişim motivasyonu: Çalışanların tutum ve inançlarının rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(191), 25-40.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect.

Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>

- Feng, L., & Sumettikoon, P. (2024). An empirical analysis of EFL teachers' digital literacy in Chinese higher education institutions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 42. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00474-1>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2021). *Preparing for life in a digital world: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 international report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley.
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2020). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103–112.
- Günüş, S., & Kayri, M. (2021). Dijital yeterlilik ve teknostres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 21(3), 45–60.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
- Instefjord, E., & Munthe, E. (2020). Preparing teachers for digital competence: A systematic review of teacher education research. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103–111.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, N. H. (2021). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education*, 172, 104–126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104126>
- Kalınkol, C., & Anılan, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık durumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 203–235.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma Yöntemi* (25. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö., & Toraman, Ç. (2020). Öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1–20.
- Küçükaydın, M. A. (2022). Salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin dijital pedagojik yeterlikleri ve dijital teknolojilere erişim motivasyonları. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(235), 2651–2668. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.927809>
- Li, L., & Wang, X. (2021). Technostress among teachers in shifting teaching roles during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 702905.
- Li, L., & Wang, X. (2021). Technostress inhibitors and creators and their impacts on university teachers' work performance in higher education. *Cognition, Technology & Work*, 23(2), 315–330. <https://doi.org/10.1007/s10111-020-00625-0>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024–2025*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf
- 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>
- Özden, M., Meydan, E., & Günay, G. (2024). Dijital okuryazarlık becerisi ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(1), 38–48. <https://doi.org/10.17244/eku.1359401>
- Penado Abilleira, M., Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., & Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in Spanish teachers during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1–13.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Rahmawati, S. (2023). Teachers' digital literacy overview in secondary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(2), 600–607.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Saleem, F., & Malik, M. I. (2023). Technostress, quality of work life, and job performance: A moderated mediation model. *Behavioral Sciences*, 13(12), 1014. <https://doi.org/10.3390/bs13121014>
- Scherer, R., & Teo, T. (2023). Unpacking teachers' intention to use technology: A meta-analysis. *Computers & Education*, 190, 104632. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104632>
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Soetiksno, A. (2025). The influence of digital competencies and work motivation on employee productivity. *Digital Innovation International Journal of Management*, 2(4), 174–192.

- Soomro, K. A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M. & Bernstein, M. (2018). Development of an instrument to measure Faculty's information and communication technology access (FICTA). *Education and Information Technologies*, 23(1), 1-17.
- Sürer, A. G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 28-34.
- Talan, T. & Aktürk C. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.668255>
- Tarafdar, M., Pullins, E. B., & Ragu-Nathan, T. S. (2020). Technostress: Negative effect on performance and possible mitigations. *Journal of Management Information Systems*, 37(1), 1–37. <https://doi.org/10.1080/07421222.2019.1705502>
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., & Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal of Management Information Systems*, 24(1), 301–328. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109>
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2021). A comprehensive framework of teacher digital competence: A systematic review of the literature. *Educational Technology Research and Development*, 69(6), 1–28.
- Tu, L., Rao, Z., Jiang, H., & Dai, L. (2025). Technostress, burnout, and job satisfaction: An empirical study of STEM teachers' well-being and performance. *Behavioral Sciences*, 15(7), 992. <https://doi.org/10.3390/bs15070992>
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. (2015). *Dijital okuryazarlık ve sayısal yetenekler çerçevesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uslu, M., Fırın, S., & Öztop, N. (2025). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(1), 205-223.
- Van Dijk, J. A. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Sage Publications.
- Weil, M., & Rosen, L. D. (1997). *Technostress: Coping with technology at work*. John Wiley & Sons.
- Wohlfart, O., & Wagner, I. (2023). Teachers' role in digitalizing education: An umbrella review. *Educational Technology Research and Development*, 71, 339–365. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0>
- Yılmaz, R., & Baydaş, Ö. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 87, 211–230.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Rapid technological advancements have transformed many aspects of human life, particularly through widespread digital technologies and the internet. Developments in artificial intelligence, communication technologies, robotics, and virtual environments have accelerated digital transformation, profoundly affecting education. Teachers are increasingly required to adapt to evolving technological environments and integrate digital tools into their instructional practices.

Digital literacy has emerged as a critical competency in this transformation process. Beyond basic technical skills, digital literacy involves accessing, evaluating, producing, and sharing information critically and effectively. In educational contexts, teachers' digital literacy plays a key role in enhancing teaching quality and supporting students' learning. However, the increasing use of digital technologies also introduces challenges, especially in the form of technostress, which can negatively affect teachers' motivation, performance, and well-being.

Alongside digital literacy, teachers' motivation to access and use technology has become an important factor influencing engagement. Higher motivation can facilitate effective use of digital tools, while low motivation may hinder technology integration. At the same time, pressures associated with adapting to rapidly evolving technologies can increase stress levels among teachers.

Although previous studies have explored digital literacy, motivation, or technostress individually, few have examined these variables holistically. This study aims to investigate teachers' digital technology access motivation, digital literacy skills, and technostress levels together, and to analyze how these variables relate to demographic factors such as age, gender, educational level, professional experience, and school type. By adopting a multidimensional perspective, the study integrates cognitive, behavioral, and psychological aspects of teachers' interaction with digital technologies, offering a comprehensive view of the challenges and opportunities in contemporary education.

Method

This study employed a quantitative correlational research design to examine the relationships among teachers' digital motivation, digital literacy, and technostress. The correlational approach allows analysis of the direction and strength of associations without implying causality.

Participants included teachers from primary, secondary, and high schools in Sivas, Türkiye. Data were collected online through previously validated scales measuring digital technology access motivation, digital literacy skills, and technostress. Reliability analyses indicated adequate internal consistency for all instruments. Descriptive statistics were computed, and normality assumptions were verified. Parametric tests, including independent samples t-tests, one-way ANOVA, and Pearson correlation analysis, were conducted to explore differences across demographic groups and relationships among the main variables.

Results

The study revealed several key relationships among the main variables. A positive relationship was found between digital motivation and digital literacy, indicating that teachers with higher motivation tended to demonstrate stronger digital skills. Technostress was negatively related to both motivation and digital literacy, suggesting that higher competence and motivation are associated with lower stress, although these relationships were relatively weak.

Demographic analyses showed no significant gender differences in digital literacy, motivation, or technostress, supporting evidence that gender gaps in digital competencies are diminishing. Age was a significant factor influencing motivation, with younger teachers demonstrating higher motivation levels. Educational level was related to technostress, with teachers holding higher qualifications experiencing lower stress, highlighting the role of advanced education in fostering critical digital skills and adaptive capacity.

Professional seniority did not significantly predict technostress, indicating that experience alone does not determine the ability to cope with technology-related stress. Differences across school types were not significant for overall technostress, but primary school teachers reported higher stress in the technical dimension, emphasizing the role of pedagogical context and workload in shaping teachers' experiences with technology.

Conclusion

The findings largely align with previous research on digital competence and technostress while offering several unique contributions. The positive relationship between digital motivation and literacy supports prior studies, and the negative associations with technostress corroborate the idea that competence and motivation can buffer stress. However, the weak strength of these relationships highlights that technostress cannot be fully explained by individual factors alone, underscoring its multidimensional and context-dependent nature.

A key contribution of this study is the demonstration that motivation and digital literacy, although significant, have limited explanatory power in reducing technostress. This challenges assumptions of strong linear relationships in the literature and highlights the importance of incorporating organizational and contextual factors in future research.

The study also contributes to understanding demographic effects. The absence of gender differences supports the notion of diminishing digital gender gaps. Younger teachers' higher motivation confirms the ongoing relevance of the "digital native" perspective, particularly in developing educational contexts. Higher educational attainment was associated with lower technostress, emphasizing the importance of advanced training in developing critical digital skills and adaptive capacities.

The lack of a relationship between professional seniority and technostress suggests that experience alone is not sufficient to mitigate technology-related stress. Furthermore, the identification of higher technical stress among primary school teachers provides a novel perspective, highlighting how school type and teaching context influence technology-related stress experiences.

Based on these findings, it is recommended that professional development programs address not only digital skill enhancement but also motivation and institutional support mechanisms to reduce technostress. Support programs should be tailored for different teacher groups, particularly experienced teachers and primary school educators. Additionally, strengthening technical infrastructure and involving teachers in digital transformation planning are crucial for sustainable integration.

Despite its contributions, this study has limitations. The sample was regionally constrained and relied on self-reported data, which may limit generalizability. Future research should include diverse populations and employ varied methodological approaches to explore the complex interplay among digital motivation, literacy, and technostress.

Overall, this study offers a holistic and context-sensitive perspective, contributing to both theory and practice in educational technology. By highlighting the interplay between individual competencies, motivation, and contextual factors, it informs strategies for supporting teachers' effective engagement with digital technologies while mitigating stress.

Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs in the Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Their Profession and Their Professional Learning Levels

İsmail EROL¹, Özge ERDURAN TEKİN², Semih ÇAYAK³, Merve AYDIN⁴

Abstract: The aim of this study is to investigate the mediating role of self-efficacy beliefs in the relationship between teachers' attitudes towards their profession and their professional learning levels. This research, designed using a relational survey model, was conducted on 660 teachers selected using a simple random sampling method. Descriptive statistics, Pearson product-moment correlation coefficient, t-test, one-way ANOVA and structural equation modeling were employed in the statistical analysis of the data. As a result of the correlation analysis performed, it was found that there was a positive and significant correlation between professional attitude, professional learning and self-efficacy beliefs. The path analysis conducted to analyze the effect of mediating variable exhibited that self-efficacy beliefs played a partial mediating role in the relationship between teachers' attitudes towards their profession and their professional learning levels. The findings indicate that teachers' self-efficacy goes beyond individual beliefs and serves as a key mechanism that shapes their attitudes toward the teaching profession and their professional learning processes. The study concluded that, with regard to school administrators, teachers' professional development and instructional performance can be enhanced more effectively not only through external evaluation but also by strengthening their sense of self-efficacy. It has been recommended that professional development programs for teachers be restructured to include practical content designed to strengthen their perceptions of self-efficacy.

Keywords: Professional Attitude, Professional Learning, Self-Efficacy Beliefs, Mediating Effect

Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumları ile Mesleki Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkide Özyeterlik İnancının Aracı Rolü

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkide özyeterlik inancının aracı rolünü incelemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanan bu araştırma, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 660 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, t testi, one-way Anova analizleri ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda mesleki tutum, mesleki öğrenme ve özyeterlik inancı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Aracı değişken etkisini incelemek için yapılan yol analizleri, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkide özyeterlik inancının kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerde özyeterliliğin bireysel inançların ötesine geçerek, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve mesleki öğrenme süreçlerini şekillendiren önemli bir mekanizma olduğunu göstermektedir. Araştırmada yöneticilere yönelik olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve öğretim performanslarının, yalnızca dış değerlendirme yoluyla değil, aynı zamanda özyeterlik duygularının güçlendirilmesi ile daha etkili bir şekilde geliştirilebileceği çıkarımında bulunulmuştur. Öğretmenlerde mesleki gelişim programlarının öz yeterlik algılarını güçlendirecek şekilde uygulamaya dönük içeriklere yer verilerek yeniden yapılandırılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Tutum, Mesleki Öğrenme, Özyeterlik İnancı, Aracılık Etkisi

Received: 10.11.2025

Accepted: 07.04.2026

Article Type: Research Article

¹ Tekirdağ Namık Kemal University, Vocational School of Health Services, Child Development Department, Tekirdağ, Türkiye, e-mail: ismailerol@nku.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8531-6001>

² National Defense University, Air Force Academy, Department of Educational Sciences, İstanbul, Türkiye, e-mail: oerduran@hho.msu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4052-1914>

³ Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Educational Sciences, İstanbul, Türkiye, e-mail: semih.cayak@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4360-4288>

⁴ Marmara University, Institute of Educational Sciences, İstanbul, Türkiye, e-mail: merveaydin389@marun.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9216-3410>

To cite/Atıf için

Erol, İsmail, Erduran Tekin, Özge, Çayak, S., & Aydın, M. (2026). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkide özyeterlik inancının aracı rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 431-357. <https://doi.org/10.33308/26674874.20264021039>

Teachers are of great importance for the education system to succeed and in achieving the desired goals in education (Hettie, 2009; Vescio et al., 2008). For a successful educational process, teachers need to possess advanced affective characteristics as well to have high level of knowledge and skills (Gök & Atalay Kabasakal, 2019; Savina et al., 2025). Teachers' attitudes towards teaching profession (Eleje et al., 2022) and their self-efficacy (Wang, 2022) are some of these affective characteristics. Teachers' positive feeling towards the profession and exhibiting behaviors that will contribute to education are explained by their attitudes towards the profession, whereas, having beliefs that they are able to convey their knowledge and skills to their students is explained by their professional self-efficacy (Kanadlı, 2017). There is a strong relationship between people's attitudes and beliefs, and in order for the teacher to be able to achieve the desired success in education, in addition to having the necessary professional efficacy, her/his beliefs that she/he is able to achieve success by using them should be high (Özcan & Nakip, 2016).

It is known that besides the cognitive characteristics teachers possess, their characteristics such as self-efficacy also influence student outcomes through teaching behavior (Hettinger et al., 2024). The belief that a person has the necessary power to be able to do the task she/he targets increases her/his motivation and performance (Pajares, 1996; Schunk, 2014). Moreover, active and constructive learning is largely influenced by the beliefs the individual holds (Borko & Putnam, 1996). Based on this information, it can be said that self-efficacy beliefs may also be effective in teachers' learning levels. The purpose of this study is to examine relationship between teachers' attitudes towards their profession, professional learning level and self-efficacy belief. In this regard, the study investigates the mediating role of self-efficacy in the relationship between teachers' professional attitudes and their levels of professional learning.

Conceptual Framework

Teachers' Attitudes Towards Their Profession

Attitude is the cognitive, affective and behavioral tendencies that an individual possesses and exhibits to other people, events or objects around her/him (Papanastasiou, 2002). Professional attitude, on the other hand, expresses a general state of commitment that encompasses the feelings, thoughts and behaviors of the person towards the profession she/he has (Hussain et al., 2011). Practicing the profession with love and enjoying teaching ensures teachers to get satisfaction with the work done and to be successful (Carless & Arnup, 2011). In order for a person to be able to perform her/his profession with love, she/he needs to have positive attitudes towards the profession (Robbins, 1994).

The fact that teachers have positive attitudes towards teaching profession ensures that they love and commit to the profession and fulfill the requirements of the profession more (Cristina-Corina & Valerica, 2012). Positive attitudes that teachers possess towards the profession considerably affect students' learning processes and behaviors (Bhargava & Pathy, 2014). In addition, teachers' attitudes toward their profession affect both their students' academic achievements (Muhammad et al., 2025) and their own professional learning levels (Ömür & Nartgün, 2013).

Teachers' Professional Learning

Professional learning is considered to be one of the important factors that determine teacher quality (Makhmetova et al., 2025). Teachers' learning of the profession is a dynamic process that affects all the knowledge and skills they have acquired to improve themselves, their sharings with other colleagues and their approach to students in the teaching process (Hallinger et al., 2017; Kwakman, 2003). Within the professional learning process, teachers collaborate with others, organize and improve themselves with the feedbacks they receive and have a say in their own learning processes (Bullough, 2008; Liu & Hallinger, 2018). Professional development, which is defined as the entire activities in which knowledge and skills are transferred to teachers (Kwakman, 2003), has turned into a more effective learning process, which emphasizes the acquisition of various knowledge by teachers using different approaches, with professional learning (Desimone, 2009). The concept of professional learning process is not defined just a process in which teachers passively acquire the given knowledge, but rather a process in which they learn by doing with their own active participation

(Easton, 2008). The professional learning level of teachers increases as they develop their knowledge and skills (Nolan & Molla, 2018).

Teachers' learning levels can be enhanced by creating appropriate learning environments where they take responsibility for themselves (Putnam & Borko, 2000), and the increase in the professional learning level of teachers contributes to own specialization in their field (Woulfin & Jones, 2021). In addition, teachers' self-development and ability to have high professional learning levels significantly contribute to students to succeed (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Hallinger et al., 2019; Liu & Hallinger, 2018; Nguyen & Ng, 2020).

Teachers' Self-efficacy Beliefs

Another important factor in the context of education is teacher self-efficacy, which leads to significant academic outcomes and influences well-being in the workplace (Barni et al., 2019). Self-efficacy is defined as a person's self-beliefs about being able to successfully perform the necessary steps to be able to fulfill a task (Bandura, 1986). According to the social cognitive theory, positive or negative experiences that a person acquire as a result of similar experiences that she/he encountered in the past, the person's indirect experiences that she/he has learned by observing the lives of others, verbal motivation statements that the individual hears from the people around her/him about her/his own performance and the physical state or psychological emotional state that the individual has while performing are the sources that enable the formation of self-efficacy perception (Bandura, 1997). Overall self-efficacy beliefs differs from self-efficacy beliefs belonging to any specific field (Bandura, 1997). In this sense, teachers' self-efficacy beliefs are one of the specific field self-efficacy beliefs, and it is the professional beliefs of teachers whether they are able to bring the desired success to their students by using their own professional skills (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). According to the literature, teachers' self-efficacy affects their practices and attitudes in the classroom and the success and learning goals of students (Caprara et al., 2006; Mulholland & Wallece, 2001; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005).

The Present Study

There are various theoretical foundations for considering self-efficacy as a mediator in the relationship between teachers' professional attitudes and their levels of professional learning. As teachers have good attitudes towards the profession, they get more willing to increase their efficacy required by teaching; their professional learning levels increase and they become more successful (Durmuşoğlu et al., 2009). Teachers' attitudes towards the profession affect their professional efficacy perceptions in addition to their professional learning levels (Dadandı et al., 2016; Ünlü, 2011).

One of the sources influencing teacher self-efficacy is the performance achievements that teachers obtain by successfully teaching to their students (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Higher self-efficacy of teachers leads them to make more effort; more effort, in turn, enables teachers to show better performance. Thus, the self-efficacy of the teacher who performs well increase further, entering within a cyclical process (Tschannen-Moran et al., 1998). On the other hand, teachers with low professional self-efficacy exhibit the tendency to make less effort to enrich their course contents and teaching methods and to avoid activities that go beyond their knowledge (Schunk, 2014). However, the increase in the professional self-efficacy of teachers enhances their professional learning levels by increasing the likelihood that they try new methods (Cousins & Walker, 2000). Studies also shows that teachers' self-efficacy beliefs is also positively associated with teachers' professional learning (De Neve et al., 2015; Liu & Hallinger, 2018).

Social Cognitive Theory (Bandura, 1999) may offer a useful perspective in explaining the interaction among self-efficacy, teachers' professional attitudes, and professional learning. Within this theory, behavior, cognitive and other personal factors, and environmental influences interact as determinants of one another (Bandura, 1986). According to this theory, it can be predicted that teachers' attitudes toward their profession may influence their self-efficacy beliefs, and that self-efficacy beliefs may increase their participation in professional learning activities.

Although there are various studies in the literature that have investigated teachers' professional attitudes (Cristina-Corina & Valerica, 2012), the relationship between professional attitudes and lifelong learning (Ürün-Karahan, 2017) and the relationship between professional attitudes and self-efficacy beliefs (Arslan, 2019; Carleton et al., 2007; Emre & Ünsal, 2017; Kazempour & Sadler, 2015; Özcan & Nakip, 2016; Romi & Leyser, 2007; Saykal & Uluçınar Sağır, 2021; Üstüner, 2017), no study was found that examines the mediating role of self-efficacy beliefs in the relationship between teachers' attitudes and their professional learning levels. Considering all these, it is of the opinion that knowing the mediating role of self-efficacy beliefs in teachers' professional attitudes would contribute to increasing teachers' learning levels. In this context, the overall aim of the present study is to investigate whether self-efficacy beliefs play a mediating role in the relationship between teachers' professional attitudes and their professional learning levels. This study addresses four research questions:

1. What are the levels of teachers' professional learning, their self-efficacy beliefs, and their attitudes toward the teaching profession?
2. Do teachers' professional learning levels, their self-efficacy beliefs, and their attitudes toward their profession differ significantly with respect to gender, professional experience, educational status, and the educational level at which they work?
3. Are there a significant relationship between levels of teachers' professional learning levels, their self-efficacy beliefs and attitudes towards their profession?
4. Does self-efficacy beliefs have a mediating effect on the relationship between teachers' professional attitudes and their professional learning levels?

Method

Research Model

The present study was designed as a quantitative study based on the correlational survey design. Correlational survey design is used to determine the presence and/or degree of co-variation between two or more variables (Barker et al., 2002). In the study, the mediating role of self-efficacy beliefs in the relationship between teachers' professional attitudes and their professional learning levels was analyzed.

Population and Sample

The population of the research comprises a total of 10.747 teachers teaching in Pendik (7.368) and Tuzla (3.379) districts of Istanbul in the 2024-2025 academic year. A simple random sampling method was employed to identify the sample group. In the sample determination table, a sample with a size of 370-375 is considered sufficient to represent a population with a size of 10.000-15.000, with a 5% error rate (Krejcie & Morgan, 1970). Accordingly, the study was conducted with 660 teachers. Table 1 illustrates the distribution of the teachers participated in the study according to their demographic characteristics.

Table 1. *Demographic Characteristics of the Participants*

Demographic Variable	Groups	Frequency (n)	Percentage (%)
Gender	Female	364	55
	Male	296	45
Professional experience	10 years or less	268	40
	11-20 years	307	47
	21 years or more	85	13
Graduation	Undergraduate degree	546	83
	Postgraduate degree	114	17
Level of Education to Work	Elementary school	192	29
	Middle school	262	40
	High school	206	31
	Total	660	100

Before starting to collect research data, ethical committee approval was obtained from Marmara University Educational Sciences Institute Research and Publication Ethics Committee with the decision numbered 10-06 and dated 16.10.2024. Research data was collected during the 2024-2025 academic year. Face-to-face surveys were conducted to gather the data. It took approximately 10 minutes to complete the surveys. Before the surveys were administered, participants were informed about the subject, purpose, and importance of the study, as well as how the data would be stored and used. After receiving this information, participants who volunteered were included in the study. The aim was to ensure the internal validity of the study.

Data Collection Tools

Attitudes Towards Teaching Profession Scale

The Attitudes Towards Teaching Profession Scale, developed by Kahramanoğlu et al. (2018), aims to measure teachers' attitudes towards their profession. This scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 12 items and one dimension. Twelve items with factor loadings between .50 and .69 explain 57.60% of the total variance. The goodness of fit values obtained as a result of the confirmatory factor analysis regarding the single-factor structure of the scale are as follows: $\chi^2/df = 2.45$; TLI = .91; CFI = .92, RMSEA = .06, GFI = .95, AGFI = .91, CFI = .98, NFI = .96, NNFI = .97, IFI = .98, RMSEA = .065, SRMR = .050, PNFI = .67 and PGFI = .56. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient was reported as .85 in the original study, whereas it was found to be .84 in the present study.

Teacher Self-Efficacy Beliefs Scale

The Teacher Self-Efficacy Beliefs Scale, developed by Çolak et al. (2017), aims to measure teacher's self-efficacy belief levels. This scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 27 items and four sub-dimensions. Twenty-seven items whose factor loadings ranging from .47 to .82 explains 56.93% of the total variance. The goodness of fit values obtained as a result of the confirmatory factor analysis regarding the four-factor structure of the scale are as follows: $\chi^2/df = 2.12$; GFI = .85, AGFI = .82, RMSEA = .06, RMR = .03, SRMR = .06, CFI = .97, NFI = .95, NNFI = .97. In the original study, the Cronbach alpha internal consistency coefficient calculated for overall scale and its sub-dimensions was found to be .75 for the academic self-efficacy dimension, .86 for the professional self-efficacy dimension, .88 for the social self-efficacy dimension, .87 for the intellectual self-efficacy dimension and .93 for the overall scale. In the present study, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient calculated for the overall scale and its sub-dimensions was found to be .64 for the academic self-efficacy dimension, .68 for the professional self-efficacy dimension, .82 for the social self-efficacy dimension, .74 for the intellectual self-efficacy dimension, and .89 for the overall scale.

Teacher Professional Learning Scale

The Teacher Professional Learning Scale, which was developed to measure teacher's professional learning levels by Liu et al. (2016), was adapted to Turkish by Gümüş et al. (2018). The scale is a 5-point Likert scale consisting of four dimensions and 27 items. The goodness of fit values obtained from the confirmatory factor analysis regarding the four-factor structure of the scale are as follows: $\chi^2/df = 2.9$; GFI = .85, AGFI = .81, RMSEA = .07, RMR = .06, SRMR = .04, CFI = .96, NFI = .94. In the original study, the Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated to be .82 for the collaboration sub-dimension; .83 for the reflection sub-dimension; .85 for the practice dimension; .77 for the sub-dimension of reaching the knowledge base and .92 for the overall scale. In the present study, the Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated to be .84 for the collaboration sub-dimension; .88 for the reflection sub-dimension; .80 for the practice dimension; .89 for the sub-dimension of reaching the knowledge base and .95 for the overall scale.

Personal Information Form

The personal information form developed by the researchers included questions regarding the participants' gender, professional experience, education level and the educational levels at which they work.

Data Analysis

In the analysis of the data collected from 660 teachers within the scope of the study, descriptive statistics

regarding the variables were calculated and the relationships between the variables were determined using the Pearson product-moment correlation coefficient. Afterwards, the structural equation model and path analysis were used to perform mediation analysis in line with the model proposed by Baron and Kenny (1986). The SPSS and AMOS 20 software were employed to analyze the data collected. Before the analyses, the data were examined whether to meet the one-way and multiple-way normality assumptions. The scores of the attitudes towards teaching profession scale (0.10 to -0.50), the teacher self-efficacy beliefs scale (0.16 to -0.42) and the teacher professional learning scale (-0.06 to -0.67) were found to be within the normal distribution limits. George and Mallery (2003) state that the data show the characteristics of normal distribution when the skewness and kurtosis coefficients are in the range of ± 2 . In addition, in the created Q-Q charts, if the expected and actual values of the data are distributed close to a line whose slope is 45 degrees, the data are regarded to be normally distributed (Can, 2014). Since multiple variable analysis were used in the study, it was also checked whether there was a multicollinearity problem between the variables. Examining the correlation values between the variables revealed that there was no multicollinearity problem between the sub-dimensions. In the analyses, the significance of the difference between the means was tested at the .05 level. In the interpretation of arithmetic means, the values were evaluated to be "very low" in the range of 1.00-1.79, "low" in the range of 1.80-2.59, "moderate" in the range of 2.60-3.39, "high" in the range of 3.40-4.19 and "very high" in the range of 4.20-5.00. Additionally, in the interpretation of correlation analysis results, it was regarded that the correlation was "low" in the range of .00-.30, "moderate" in the range of .31-.70 and "high" in the range of .71-1.00 (Büyüköztürk, 2011). The first research question of the study was analyzed with arithmetic mean, the second question with t-test and one-way analysis of variance (ANOVA), the third question with Pearson product-moment correlation analysis, and the fourth one with structural equation modeling (SEM).

Results

In the study, teachers' attitudes towards teaching profession, self-efficacy belief levels and professional learning levels as well as whether these showed significant differences according to some demographic variables were investigated. Besides, the results of correlation analysis between the variables were given, and subsequently the structural equation model regarding the mediating role of teacher's self-efficacy belief levels in the relationship between their attitudes towards their profession and their professional learning levels was tested.

Descriptive Statistics of Study Variables

The arithmetic mean, standard deviation and skewness-kurtosis values of the scores obtained from the scales used in the study, are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics of the Variables and Correlation Analysis Results

	Professional Attitude	Self-Efficacy Belief	Professional Learning
Mean	3.97	4.04	3.84
Standart Deviation	.46	.38	.56
Skewness	.10	.16	-.06
Kurtosis	-.50	-.42	-.67

In examining the descriptive statistic results given in Table 2, there appears to be that the teachers' professional attitudes ($\bar{X}=3.97$), self-efficacy beliefs ($\bar{X}=4.04$) and professional learning levels ($\bar{X}=3.84$) were relatively high. The skewness-kurtosis values of the variables included in the study showed that the data exhibited a normal distribution.

Findings Regarding the Results of the Independent Samples t-Test and One-way ANOVA Test

Independent samples t-test was performed to determine whether the scores of the attitudes towards teaching profession scale, teacher self-efficacy beliefs scale and teacher professional learning scale of the teachers constituting the sample group show a significant difference according to the gender variable.

Table 3. Independent Samples t-Test Results for Scale Scores According to Gender

Score	Groups	N	$\bar{X}$	Sd	Se	t Test		
						t	Df	p
Professional Attitude	Female	364	3.78	.35	.02	-12.31	515.91	.000*
	Male	296	4.20	.49	.03			
Self-Efficacy Belief	Female	364	3.93	.31	.02	-8.21	529.09	.000*
	Male	296	4.17	.42	.03			
Professional Learning	Female	364	3.63	.45	.02	-11.44	551.68	.000*
	Male	296	4.10	.58	.03			

* $p < .05$

As seen in Table 3, the independent group t-test results indicated that the difference between the arithmetic means of the groups according to the gender variable was significant for the scores of professional attitudes ($t = -12.31$; $p < .05$), self-efficacy beliefs ($t = -8.21$; $p < .05$) and professional learning ($t = -11.44$; $p < .05$). For all three scales, the mean scores of the male teachers were significantly higher than those of the female teachers.

One-way ANOVA was conducted to find out whether the scores of the attitudes towards teaching profession scale, teacher self-efficacy beliefs scale and teacher professional learning scale of the teachers significantly differed according to the professional experience variable.

Table 4. One-way ANOVA Results for Scale Scores According to Professional Experience

Score	Groups	n	$\bar{X}$	Sd	Source of Variation	SS	Df	MS	F	p	Post hoc
Professional Attitude	10 years or less	268	3.90	.44	Between Groups	15.625	2	7.812	40.724	.000*	3-1 3-2
	11-20 years	307	3.91	.48	Within Groups	126.037	657	.192			
	21 years or more	85	4.37	.26	Total	141.662	659				
	Total	660	3.97	.46							
Self-Efficacy Belief	10 years or less	268	4.00	.36	Between Groups	8.367	2	4.184	31.036	.000*	3-1 3-2
	11-20 years	307	3.99	.39	Within Groups	88.562	657	.135			
	21 years or more	85	4.33	.27	Total	96.929	659				
	Total	660	4.03	.38	Total						
Professional Learning	10 years or less	268	3.79	.55	Between Groups	20.908	2	10.454	36.552	.000*	3-1 3-2
	11-20 years	307	3.76	.57	Within Groups	187.900	657	.286			
	21 years or more	85	4.31	.36	Total	208.808	659				
	Total	660	3.84	.56							

* $p < .05$

As shown in Table 4, as a result of the one-way ANOVA performed, it was found that the difference between the arithmetic means of the groups according to the professional experience variable was significant for the scores of professional attitudes ($F = 40.724$; $p < .05$), self-efficacy beliefs ($F = 31.036$; $p < .05$) and professional learning ($F = 36.552$; $p < .05$). Post-hoc analyses were carried out to determine from which groups the significant differences in professional attitudes, self-efficacy beliefs and professional learning originate. For this purpose, first of all, the homogeneity of variances was tested by Levene's test, and the variances were found to be not homogeneous (professional attitude: $LF = 15.119$, $p < .05$; self-efficacy belief: $LF = 4.699$, $p < .05$; professional learning: $LF = 9.685$; $p < .05$). Therefore, Dunnett C test was preferred. The results of Dunnett C test showed that between the teachers with a professional experience of 21 years and above and those with an experience of 20 years and below, there was a significant difference for all three scales in favor of the teachers with an experience of 21 years and above at $p < .05$ level.

One-way ANOVA was performed to identify whether the scores of the attitudes towards teaching profession scale, teacher self-efficacy beliefs scale and teacher professional learning scale of the teachers constituting the sample group show a significant difference according to the variable of the educational level at which teachers work.

Table 5. One-way ANOVA Results for Scale Scores According to Educational Level at Which Teachers Work

Score	Groups	n	$\bar{X}$	Sd	Source of Variation	SS	Df	MS	F	p	Post hoc
Professional Attitude	Elementary school	192	3.98	.44	Between Groups	2.573	2	1.286			
	Middle school	262	3.90	.45	Within Groups	139.089	657	.212	6.076	.002*	3-2
	High school	206	4.05	.49	Total	141.662	659				
	Total	606	3.97	.46							
Self-Efficacy Belief	Elementary school	192	4.05	.39	Between Groups	1.101	2	.551			
	Middle school	262	3.99	.38	Within Groups	95.828	657	.146	3.775	.023*	3-2
	High school	206	4.08	.37	Total	96.929	659				
	Total	606	4.04	.39							
Professional Learning	Elementary school	192	3.85	.54	Between Groups	2.242	2	1.121			
	Middle school	262	3.78	.55	Within Groups	206.566	657	.314	3.565	.029*	3-2
	High school	206	3.92	.59	Total	208.808	659				
	Total	606	3.84	.56							

* $p < .05$

As seen from Table 5, the results of the one-way ANOVA test conducted revealed that based on the variable of the educational level at which teachers work, the difference between the arithmetic means of the groups was significant for the scores of professional attitudes ($F=6.076$; $p < .05$), self-efficacy beliefs ($F=3.775$; $p < .05$) and professional learning ($F=3.565$; $p < .05$). Post-hoc analyses were conducted to find out from which groups the significant differences detected in professional attitudes, self-efficacy beliefs and professional learning arise. Towards this purpose, Levene's test was used to test the homogeneity of variances, and the variances were determined to be homogeneous (professional attitude: $LF=2.693$, $p > .05$; self-efficacy belief: $LF=0.34$, $p > .05$; professional learning: $LF=1.613$; $p < .05$). In accordance with this result, LSD test was preferred. As a result of LSD test, it was found that between the teachers working in high schools and those working in middle schools, the significant difference for all three scales was found to be in favor of teachers working in high schools at $p < .05$ level.

Independent group t-test was conducted for the aim of determining whether the scores of professional attitudes scale, self-efficacy beliefs scale and professional learning scale of the teachers constituting the sample group show a significant difference based on the variable of teacher's educational status.

Table 6. Independent Samples t-Test Results for Scale Scores According to Educational Status

Score	Groups	N	$\bar{X}$	Sd	Se	t Test		
						t	Df	p
Professional Attitude	Undergraduate degree	546	3.95	.46	.02	-2.54	658	.011*
	Postgraduate degree	114	4.07	.47	.04			
Self-Efficacy Belief	Undergraduate degree	546	4.02	.38	.02	-2.37	658	.018*
	Postgraduate degree	114	4.11	.40	.04			
Professional Learning	Undergraduate degree	546	3.81	.56	.02	-2.77	658	.006*
	Postgraduate degree	114	3.98	.58	.05			

* $p < .05$

The results of independent group t-test showed that the difference between the arithmetic means of the groups was significant for the scores of the professional attitudes ($t=2.54$; $p < .05$), self-efficacy beliefs ($t=-2.37$; $p < .05$) and professional learning ($t=-2.77$; $p < .05$) according to the educational status variable (Table 5). For all three scales, the means of the teachers with postgraduate degree were significantly higher than those with undergraduate degree.

Correlation Analysis Between Study Variables

The findings from the correlation analysis, which examined the relationships between the variables included in the study, are presented in Table 7.

Table 7. Correlation Analysis Results

	1	2	3
1. Professional Attitude	1		
2. Self-Efficacy Belief	.83**	1	
3. Professional Learning	.92**	.79**	1

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

As seen in Table 7, the correlation coefficients between the variables indicated that there existed a positive and highly significant correlation between professional attitudes and self-efficacy beliefs ($r = .83$; $p < .001$). Similarly, there was also a positive and highly significant correlation between professional attitudes and professional learning ($r = .92$; $p < .001$) and between self-efficacy beliefs and professional learning ($r = .79$; $p < .001$).

Mediating Role of Self-efficacy Beliefs in the Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Their Profession and Their Professional Learning Levels

The mediating role of emotional self-efficacy beliefs in the relationship between teachers' professional attitudes and their professional learning levels was examined in accordance with the model proposed by Baron and Kenny (1986). According to this model, in order for the mediating variable model to be able to be tested, there should be a significant relationship between dependent, independent and mediating variables. When the results in Table 7 were examined, all variables were observed to have relationships at a significant level among themselves. In a significant relationship between variables, when the variable whose mediating effect is investigated is added to the model, the decrease in the level of the relationship between variables indicates a mediating effect. When the variable that is thought to play a mediating role is added to the model, the insignificant relationship between dependent and independent variables is assessed as "full mediation", whereas the fact that there is a significant relationship, and the decrease in the effect level is assessed as "partial mediation". In the present study, it was examined whether self-efficacy beliefs have a mediating role in the relationship between professional attitudes (independent variable) and professional learning (dependent variable).

The relationships between professional attitude, professional learning and self-efficacy beliefs (mediating variable) were investigated by path analysis. The results regarding the mediating effect of self-efficacy beliefs on the relationship between professional attitudes and professional learning are shown in Figure 1 and Table 8.

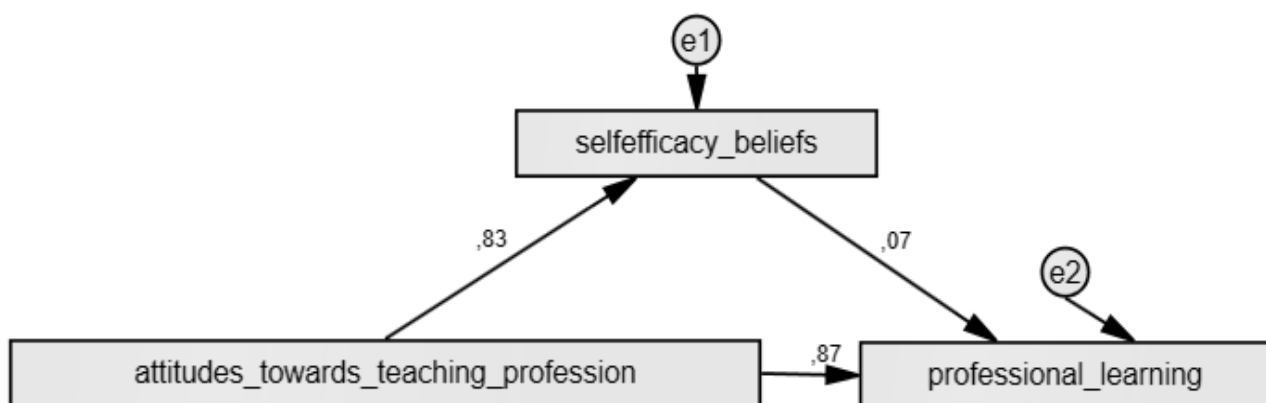


Figure 1. Path analysis diagram for the prediction of professional learning (mediating effect)

Table 8. Results on the Mediating Effect of Self-Efficacy Beliefs on the Relationship Between Professional Attitudes and Professional Learning

Predictor	Predicted	B	Std. E.	t	β	p
<i>Direct Effects</i>						
Professional Attitude→	Self-Efficacy Belief	.69	.02	37.98	.83	.000*
Self-Efficacy Belief→	Professional Learning	.10	.04	2.53	.07	.011*
Professional Attitude→	Professional Learning	1.12	.02	61.02	.92	.000*
<i>Indirect Effects</i>						
Professional Attitude→	Professional Learning	1.05	.03	32.27	.87	.000*

* $p < .05$

As revealed in Table 8, professional attitudes positively predicted self-efficacy beliefs ($\beta = .83$, $t = 37.98$, $p < .001$) and professional learning ($\beta = .92$, $t = 61.02$, $p < .000$) at a significant level. In addition, self-efficacy beliefs was found to positively predict professional learning at a significant level ($\beta = .07$, $t = 2.53$, $p < .05$). Kline (2015) suggested critical values for the assessment of the standardized effect size (the standardized effect size of $< .10$ is a small effect, around $.30$ a moderate effect and > 0.50 a high effect). Based on this, it can be said that professional attitudes have a high effect on professional learning. It was found that professional attitudes and self-efficacy beliefs together predicted 85% of variance in professional learning ($R^2 = .85$, $p = .000$). The fact that the regression values between the variables were significant was interpreted as that the assumptions of the mediation test were met. Following the addition of self-efficacy beliefs to the model as the mediating variable, it was observed that the relationship between professional attitudes and professional learning remained significant, but the value of the standardized effect size decreased ($\beta = .87$, $t = 32.27$, $p < .000$). This result points out that self-efficacy beliefs played a partial mediating role in the relationship between professional attitudes and professional learning.

Discussion and Conclusion

In the present study, of the 660 teachers working in public schools in Pendik and Tuzla districts of Istanbul in the 2024-2025 school year, their attitudes towards their profession, their professional learning levels and their self-efficacy beliefs were examined. The results obtained in the study showed that the teachers' attitudes towards their profession were at a high level. Watt and Richardson (2008) investigated the motivations towards the profession, professional orientations, desire for the development in the carrier and satisfaction for the profession in teachers who are new in the profession and concluded that teachers' attitudes towards their profession were high. This is not limited to teachers who have just started the profession or those with experience. Similarly, in a study conducted by Anthony and Ord (2008) in which the relationships between the reasons that affect students' preference for teaching profession, satisfaction felt for the selection of teaching profession and perceptions towards teaching as a field of career were studied, the authors revealed that the students who make up the group "Teaching is me" were satisfied with choosing the teaching profession and had a desire to continue the profession. In this context, based on the literature and the results of the present study, we can state that attitudes of teachers towards their profession are positive.

It was found in the present study that the teachers' professional learning levels were high. Professional learning is one of the important factors determining the quality of teachers. In particular, structures that are sustainable, school-centered, focused on teaching and promoting cooperation between teachers positively enhance teachers' effectiveness and professional learning (Darling-Hammond, 2010). Gümüş et al. (2018), who investigated the factors determining teachers quality, reported that professional experience, graduation, postgraduate education applications, scores of applied tests and participation in in-service programs are highly effective factors in teachers' professional learning levels. According to these results, it can be stated that teacher's professional learning levels affect their attitudes towards their profession and those with high professional learning level create an effective school and learning environment.

The results showed that the teachers' self-efficacy beliefs levels were high. As stated in the definition by Bandura (1997), self-efficacy is the attitudes of individuals towards themselves on being able to plan and successfully realize the essential activities in demonstrating a certain performance level. For this reason, the

first thing that comes to mind when it comes to teacher efficacy is teachers' relationships with their students and their beliefs in their efficacy in putting teaching practices to work. In other words, the concept of teachers' self-efficacy beliefs is defined as teachers' internal beliefs towards how they can produce solutions to possible problems that they may encounter in educational practices and how well they can carry out the activities that they will perform (Kaçar & Beycioğlu, 2017). Kaçar and Beycioğlu (2017), who studied the level of self-efficacy beliefs and sources of teachers working in primary education, found that teachers' self-efficacy sources at the highest level were "performance achievements" and "verbal persuasion", respectively, whereas the self-efficacy source at the lowest level was "physiological and emotional state". However, the relevant literature reveals that factors, such as the use of technology (Gelen & Özer, 2008), being graduated from teaching field departments (Benzer, 2011) and just starting the profession (Bümen & Ercan Özaydın, 2013), positively affect teachers' self-efficacy beliefs. As stated in the literature and results of studies, there are some fundamental triggering elements of teachers' self-efficacy beliefs about themselves. If teachers positively increase their professional attitudes and improve their professional learning capacity, their self-efficacy beliefs that they feel in themselves will also rise.

Another result obtained in the present study is that the teacher's professional attitudes, professional learning levels and self-efficacy beliefs showed a significant difference according to their gender, and that these were higher in male teachers than in female teachers. On the other hand, when the literature is examined, it is seen that there are also studies reporting that the effect of gender variable is not significant on teachers' professional attitudes and learning levels (Çapri & Çelikkaleli, 2008; Korkmaz & Sadık, 2011). As similar to the results obtained in this study, there are other studies concluding that the professional self-efficacy beliefs of teachers and candidate teachers were higher in male teachers than in female teachers (Birin & Sonsel, 2013). It is an expected outcome that the results of this study and those of other studies in the literature differ according to region, educational level at which teachers work, age and socio-cultural characteristics.

It was found in the study that teachers' professional attitudes, professional learning levels and self-efficacy beliefs significantly differed according to their professional experience, and this difference was higher in the teachers with a professional experience of 21 years or more compared those with an experience of 20 years or less. According to the literature, teachers with a professional experience of 20 years or more are more sensitive towards professional attitude, responsibility and self-efficacy. It is seen that with increasing experience, teachers embrace their profession, have responsibility and are more successful in the process of fulfilling the requirements of the profession, and their self-efficacy towards students and the profession is higher (Korkmaz & Sadık, 2011; Mooij, 2008; Tanrıverdi, 2008).

Another result of the present study indicated that teachers' professional attitudes, professional learning levels and self-efficacy beliefs significantly differed according to the education levels at which they work. Aslan and Kalkan (2018) reported that teachers' self-efficacy beliefs showed significant differences in terms of the types of school they work in and the school they graduated from, and that high school teachers had more sufficient self-efficacy beliefs than middle school teachers. A different study, on the other hand, concluded that teachers working in pre-school educational institutions had higher self-efficacy beliefs than pre-school teacher candidates who have yet to start working (Şenol & Ergün, 2015). In their study investigating teachers' professional satisfaction and motivation towards their profession, Karaköse and Kocabaş (2006) reached a conclusion that these variables did not significantly vary according to teachers' professional experience, the educational level of the school they work in and their ages.

It was found in the study that the teachers' professional attitudes, professional learning levels and self-efficacy beliefs showed a significant difference with respect to the educational status of the teachers. The difference was higher in the teachers with a postgraduate degree than in those with an undergraduate degree. In their study conducted with science teachers, Yavuz and Kırbaşlar (2017) concluded that science teachers' self-efficacy levels showed a significant difference in favor of teachers who attended post-graduate studies based on the variable of educational status. Azar (2010) reported that the self-efficacy beliefs of teacher candidates also significantly changed according to the postgraduate education providing university from which they graduated. On the other hand, unlike the results of the present study and other similar studies

stated, Yılmaz et al. (2016) determined that there was no significant difference between pre-school teacher's self-efficacy beliefs in terms of their educational status.

The correlation analysis conducted in the study revealed that there were positive and significant relationships between professional attitude, professional learning, and self-efficacy belief. No study was encountered in the literature in which all these three variables have been used together. As also mentioned in the results section of this paper, educational status (associate degree, undergraduate, postgraduate, etc.), the quality of the university attended, and personality (demographic) characteristics influence the development of positive attitudes towards the profession. The facts that teachers start the profession advantageously in these dimensions and work in educational institutions where they will feel well in the context of self-efficacy facilitate their professional learning processes. It should be kept in mind that professional experience is one of the most essential determinants of teacher quality (Gümüş et al., 2018). Moreover, teachers have more importance in student success than other factors in schools. From this point of view, professional learning, development and attitudes appear to be a significant issue in learning processes of students. Therefore, professional development activities to be developed will at the same time increase teachers' self-efficacy beliefs (İlğan, 2013). The development opportunities in teaching profession enhance professional collaborations and interactions between teachers, which comes before us as a quality increasing the likelihood of teachers to continue their job by improving their job satisfaction (Marston, 2010).

In line with the results obtained in the study, following conclusions were reached: (i) the teachers' professional attitudes, professional learning levels and self-efficacy beliefs are high; (ii) the teachers' professional attitudes, professional learning levels and self-efficacy beliefs show significant differences according to their gender, educational status, educational status at which they work and professional experience; (iii) there are positive and significant correlations between professional attitude, professional learning and self-efficacy belief; (iv) self-efficacy beliefs play a partial mediating role in the relationship between professional attitudes and professional learning.

The study offers some practical implications. Teachers' beliefs about their professional self-efficacy are a key factor that shapes their attitudes toward their profession and their professional learning processes. From the perspective of teachers, the impact of teachers' positive attitudes toward their profession on their professional learning varies depending on how competent they perceive themselves to be. From the perspective of administrators, teachers' professional development and instructional performance can be enhanced more effectively not only through external evaluation but also by strengthening their sense of self-efficacy.

This study has several limitations. The study was carried out in public schools present in Istanbul, the largest city of Turkey. A similar study can be done with teachers working in schools with fewer teachers in rural areas or in private schools, and the results to be obtained can be compared. Self-report data collection tools were utilized in the collection of the study data. Therefore, the data collected are limited to the scope of the measurement tools and the responses given by the participants to the questions in these tools. In studies to be conducted in the future, it is of the opinion that it may be useful to employ different methods such as observation and interview by considering this limitation.

Recommendations

In the light of the results obtained in the study, the following recommendations can be made to researchers and practitioners.

- Professional development programs for teachers be restructured to include practical content designed to strengthen their perceptions of self-efficacy.
- It should not be forgotten that teachers are important elements in increasing the success of institutions and students. For this reason, all stakeholders of education system can carry out studies that increase teachers' professional attitudes for the aim of improving the efficiency of education system in schools.
- In order to increase teachers' professional attitudes, education administrators can organize social

activities; universities can offer postgraduate education programs through remote education; the state can provide socio-economic supports for teachers; the ministry of education can offer in-service education activities towards teachers' professional learning needs and can give educational material support.

- In order for teachers in the first steps of their career stages to be able to start the profession with high efficiency and to keep their professional motivation high; good practice examples can be carried through towards ensuring that their professional attitudes are positively increased while they are still in higher education process.

- In order to ensure that the teaching methods and techniques used in education can be applied by teachers in an internalized way, trainings on the applicability of "the use of technology in the teaching profession" in terms of supporting teachers' professional learning and "technological teaching methods and techniques" that will facilitate students' learning, can be recommended.

- Professional learning activities concerning teachers differ in the literature and practice field. Teachers are needed to actively participate in activities, such as mentoring, works of board of teachers and counseling, etc., mostly in schools, in accordance with their professional development processes.

- It is important to provide teachers with lifelong learning qualities. Scientific activities (conference, workshop, symposium, etc.) that will enhance self-efficacy beliefs of education stakeholders, especially teachers, can be held.

- Teachers, like members of many other professions, are also involved in a professional group that works as a community and develops with this community they are in. Therefore, creating areas in which teachers can work, strive and brainstorm together can improve teachers' professional efficacy and attitudes towards their profession.

Declarations

Acknowledgements: Not applicable.

Authors' contributions: Researchers contributed equally to this research

Ethical approval statement/ IRB statement: The necessary legal permissions and ethical committee approval were obtained before the research data was collected. In this context, Marmara University, Institute of Educational Sciences, Research and Publication Ethics Committee decided that this research was ethically appropriate with its decision numbered 10-06 on 16/10/2024.

Competing interests: The authors declare that they have no competing interests in this section.

Funding: Not applicable.

References

- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359-376. <https://doi.org/10.1080/13598660802395865>
- Arslan, A. (2019). The mediating role of prospective teachers' teaching self-efficacy between self-efficacy sources and attitude towards teaching profession. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 87-96. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.1.101>
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freedom and Company.
- Bandura, A. (1999.) A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp.154-196). Guilford Press.

- Barker, C., Pistrang, N., & Elliott, R. (2002). *Research methods in clinical psychology: An introduction for students and practitioners*. John Wiley & Sons.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Benzer, F. (2011). *An analysis on the sense of self efficacy of the teachers working in primary and high schools* [Unpublished master thesis]. Selçuk University.
- Bhargava, A., & Pathy, M. (2014). Attitude of student teachers towards teaching profession. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 27-36.
- Birer, A. R. H., & Sonsel, Ö. B. (2013). The examination of the candidate music teachers' self-efficacies, in terms of different variables: Selçuk University sample. *Fine Arts*, 8(4), 389-398. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.4.D0142>
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673–708). Simon & Schuster.
- Bullough, R. V. (2008). The writing of teachers' lives—where personal troubles and social issues meet. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 7–26.
- Bümen, N.T., & Ercan Özyayın, T. (2013). Changes on teacher self-efficacy and attitudes towards teaching profession from candidacy to induction. *Education and Science*, 38(169), 109-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carless, S. A., & Arnup, J. L. (2011). A longitudinal study of the determinants and outcomes of career change. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 80-91.
- Carleton, L. E., Fitch, J. C., & Krockover, G. H. (2007). An in-service teacher education program's effect on teacher efficacy and attitudes. *The Educational Forum*, 72(1), 46–62. <https://doi.org/10.1080/00131720701603628>
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 15(Special Issue), 25–53.
- Cristina-Corina, B., & Valerica, A. (2012). Teachers' perceptions and attitudes towards professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 167-171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.139>
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Investigation of preservice teachers' attitudes towards teaching and professional self-efficacy beliefs according to their gender, programs, and faculties. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(15), 33-53.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). The validity and reliability study of teacher self-efficacy beliefs scale. *MSKU Journal of Education*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Teacher self-efficacy beliefs, concerns and attitudes towards teaching profession of faculty of education and pedagogical formation students. *Bayburt Faculty of Education Journal*, 11(1), 253-269.
- Darling-Hammond, L. (2010). America's commitment to equity will determine our future. *Phi Delta Kappan*, 91(4), 8-14. <https://doi.org/10.1177/003172171009100403>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 66(5), 46-53.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C., & Akkoyunlu, B. (2009). Turkish and Azerbaijani prospective teacher's attitudes to their profession. *H. U. Journal of Education*, 36, 76-86.
- Easton, L. B. (2008). *Powerful designs for professional learning* (2th ed.). National Staff Development Council.
- Eleje, L. I., Metu, I. C., Ezenwosu, N. E., & Ifeme, J. C. (2022). Attitude towards the teaching profession: The secondary school teachers' outlook. *Open Journal of Educational Research*, 2(1), 23-31. <https://doi.org/10.31586/ojer.2022.205>

- Emre, Ş. C., & Ünsal, C. (2017). The investigation of the relationship between secondary school teachers' self efficacy beliefs and attitude towards teaching. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 94-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.572344>
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Having general adequacy of teaching profession evaluation of the views of teacher candidates' and teachers about their level. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 5(9), 39-55.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11. 0 update (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gök, B., & Atalay Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4), 1081-1112. <http://doi.org/10.14527/pegegog.2019.035>
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Adaptation of teacher professional learning scale to Turkish: the validity and reliability study. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 9(17), 107-124.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.008>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hettinger, K., Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Longitudinal relations between teacher self-efficacy and student motivation through matching characteristics of perceived teaching practice. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 1299-1325. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00744-y>
- Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M., & Qadeer, M. Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession, *International Journal of Academic Research*, 3(1), 985-990.
- İlğan, A. (2013). Effective professional development for teachers. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 6, 41-56. <https://doi.org/10.12780/UUSBD174>
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). The investigation of elementary school teachers' self-efficacy beliefs in terms of various variables. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Kahramanoğlu, R., Yokuş, E., Cüçük, E., Vural, S., & Şiraz, F. (2018). The validity and reliability study of Attitudes towards Teaching Profession Scale (ATTPS). *Turkish Studies*, 13(11), 1669-1686. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13561>
- Kanadlı, S. (2017). Prospective teachers' professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitudes towards the teaching profession: A mixed methods study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1847-1871. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0597>
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kazempour, M., & Sadler, T. D. (2015). Pre-service teachers' science beliefs, attitudes, and self-efficacy: a multi-case study. *Teaching Education*, 26(3), 247-271. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996743>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Korkmaz, G., & Sadık, F. (2011). An examination of the professional attitudes of teachers working in primary schools in terms of socio-demographic characteristics. *Çukurova University Social Sciences Institute Journal*, 20(1), 121-138.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Makhmetova, Z., Karabassova, L., Zhakim, A., & Karinov, A. (2025). Exploring the effects of professional learning experiences on in-service teachers' growth: a systematic review of literature. *Education Sciences*, 15(2), 146. <https://doi.org/10.3390/educsci15020146>
- Marston, S. H. (2010). Why do they teach? A comparison of elementary, high school, and college teachers. *Education*, 131(2), 437-454.
- Mooij, J. (2008). Primary education, teachers' professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 508-523. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.10.006>

- Muhammad, B., Azeem, M. S., & Khan, R. (2025). Teachers' attitudes toward their students and students' achievement at the secondary school level. *ACADEMIA International Journal for Social Sciences*, 4(2), 2087-2095. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16357193>
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)
- Nguyen, D., & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>
- Nolan, A., & Molla, T. (2018). Teacher professional learning in early childhood education: Insights from a mentoring program. *Early Years*, 38(3), 258-270. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1259212>
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2013). Relationship between prospective teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation levels. *Journal of Educational Policy Analysis*, 2(2), 41-55.
- Özcan, G., & Nakip, C. (2016). The relation between preservice teachers' sense of self efficacy and attitudes toward teaching profession. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 783-795. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282380>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: Based on TIMSS data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(02\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(02)00013-5)
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X02900100>
- Robbins, S. (1994). *Essentials of organizational behavior*. ETAM Publishing.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: a conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37(2), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>
- Saykal, A., & Uluçınar Sağır, Ş. (2021). Investigation of the relationship between the attitudes of classroom teachers towards the teaching profession and their technological pedagogical content knowledge. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 40, 99-110. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.180>
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış* [The theory of learning: An educational view] (M. Şahin, Trans. Ed.). Nobel.
- Şenol, F. B., & Ergün, M. (2015). The comparison of teacher self efficacy beliefs between preservice preschool teachers and preschool teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(3), 297-315. <https://doi.org/10.5578/keg.8972>
- Tanrıverdi, H. D. (2008). *Are professional attitudes of kinder garden teachers related with kinder garden students' reaching aims and goals of education* [Unpublished master thesis]. Selçuk University.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Ünlü, H. (2011). Developing an attitude scale for the profession of physical education teaching (ASPPET). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1(4), 2005-2020.
- Ürün-Karahan, B. (2017). The correlation between life-long learning tendencies of students of Turkish teaching and Turkish language and literature departments and their attitudes toward profession. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(3), 45-58. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.335503>
- Üstüner, M. (2017). Personality and attitude towards teaching profession: Mediating role of self efficacy. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 70-82. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2536>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>

- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Woulfin, S. I., & Jones, B. (2021). Special development: The nature, content, and structure of special education teachers' professional learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103277>
- Yavuz, D., & Kırbaşlar, F. G. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(27), 369-387.
- Yılmaz, E., Tomris, G., & Kurt, A. A. (2016). Pre-school teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards the use of technological tools: Balıkesir province sample. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 6(1), 1-26. <https://doi.org/10.18039/ajesi.18656>

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Perspektifinden Değerler Eğitimi: 2018 ve 2024 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Hakan ÖNGÖREN¹, Yusuf YILDIRIM²

Öz: Değerler eğitiminin milli eğitim müfredatına ağırlıklı bir şekilde yer edinmeye başlamasıyla birlikte hemen hemen bütün ders programlarında doğrudan ya da dolaylı olarak değerler ile ilgili kazanım başlıklarına da yer verilmeye başlanmıştır. 2018 ve 2024 programlarındaki değerler eğitimi yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırma toplam 9 (dokuz) öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desene tasarlanan araştırmanın verileri betimsel analiz yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerine göre 2024 Sosyal bilgiler öğretim programı, 2018 programına kıyasla toplumsal değerlere daha fazla önem vermekte; güncel gereksinimlere yanıt veren yeni değer alanlarını içermektedir. Ayrıca katılımcılar, mevcut programın genel eğitim ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığı yönünde görüş bildirmiştir. Etkili bir değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi için ise öğretmenlerin olumlu rol model olmalarının yanı sıra, ders süreçlerinde örnek olay anlatımlarına daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bundan sonraki dönemlerde tasarlanacak olan öğretim programlarının hazırlık aşamalarında öğretmen görüşlerinin baz alınması ve günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Değerler Eğitimi, Müfredat, Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Examination of Social Studies Teachers' Opinions on Values Education in the 2018 And 2024 Programmes

Abstract: Following the incorporation of values education into the national curriculum, almost all courses have begun to include learning outcomes related to values, either directly or indirectly. This study examined teachers' views on values education in the 2018 and 2024 programs and was conducted with the participation of nine teachers in total. The data from this research, designed using a phenomenological design—a qualitative research approach—were analyzed using descriptive analysis. The findings reveal that social studies teachers consider themselves competent in values education. According to the teachers' opinions, the 2024 Social Studies Teaching Programme places greater importance on social values than the 2018 program and incorporates new areas of value that address current needs. Furthermore, participants expressed the view that the current program largely meets general educational needs. Participants emphasized that, in order to implement effective values education, teachers should serve as positive role models and incorporate more case studies into their lessons. Recommendations have been made that teacher opinions should be taken into account when designing future curricula and that these curricula should meet today's educational needs.

Keywords: Curriculum, Social Studies Education, Values Education, Qualitative Research

Geliş Tarihi: 04.06.2025

Kabul Tarihi: 12.03.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ İçişleri Bakanlığı, Diyarbakır, Türkiye, ongorenhkn@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3142-8184>

² Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Siirt, Türkiye, yusufyildirimakademik@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0035-8443>

Atf için/ To cite:

Öngören, H., & Yıldırım, Y. (2026). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden değerler eğitimi: 2018 ve 2024 öğretim programlarının karşılaştırılması. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 358–376. <https://doi.org/10.33308/26674874.2026402966>

“Değerler” kavramı, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji dahil olmak üzere çeşitli akademik disiplinlerde kapsamlı bir şekilde araştırılmakta olan karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır (Althof & Berkowitz, 2006). Değerler genellikle, bireylerin algılarını, tutumlarını, motivasyonlarını, seçimlerini, kararlarını ve davranışlarını yönlendiren, arzu edilen, iyi ve doğru olanın sosyal olarak paylaşılan kavramlar olarak anlaşılmaktadır (Ros ve diğerleri, 1999). Araştırmalar, değerlerin genel değerler ve iş değerleri gibi farklı kategorilere ayrılabilceğini göstermiştir. Genel değerler, bir bireyin genel dünya görüşünü ve hayata yaklaşımını yöneten değerlere atıfta bulunurken, iş değerleri daha spesifik olarak bireyin mesleki veya mesleki arayışları bağlamındaki tercihleri ve öncelikleriyle ilgili olmaktadır. Rescher’in (1982) değer kuramına ilişkin sınıflandırmasına dayandırılarak Biedenbach ve Jacobsson (2016), değerler konusunda önemli bir çerçeve oluşturmuş ve sekiz temel türü (maddi ve fiziksel, ekonomik, ahlaki, sosyal değer, politik, estetik, dini ve entelektüel değerler) ana hatlarıyla açıklamıştır. Bu sınıflandırma, bireylerin ve toplumların değerli olarak değerlendirebileceği unsurların çeşitli doğasını vurgulamaktadır. Bu duruma benzer şekilde, Allport ve diğerleri (1970), altı temel değer (teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler) belirlemiştir. Değerler, alternatif eylem yollarının değerlendirildiği ve yargılandığı standartlar olarak hizmet ettikleri için, bireylerin karar alma süreçlerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Değerler, bireyleri, toplumları ve kültürleri karar alma, davranış ve genel refahlarında yönlendiren temel ilkeler veya standartlardır. Bu nedenle değerler eğitimi, bu değerleri öğrencilere aşılama, onları tatmin edici ve doyurucu hayatlar sürmeye hazırlama süreci olarak da tanımlanmaktadır. Berkowitz (2011), değerler eğitimi öğrencilerin akademik ilgi ve başarılarını güçlendirme, etik ve olumlu sosyal eğilimleri teşvik etme ve karakter gelişimini destekleme girişimi olarak tanımlamıştır. Durdukoca (2019), bu hususun toplumların kültürel ve dini çeşitlilik, düzensiz aileler, işsizlik ve şiddet gibi zorluklarla karşı karşıya olduğu günümüz dünyasında özellikle önem arz ettiğini ifade etmektedir. Bu noktada da değerler eğitimi, sosyal uyum, hoşgörü, iş birliği ve kabul gibi değerleri teşvik ederek bu zorlukların ele alınmasına yardımcı olmaktadır (Shrestha & Gupta, 2019). Nitekim Taylor’a (1998) göre değerler eğitimi, vatandaşlık eğitimi, yurttaşlık eğitimi ve ahlaki eğitim gibi terimleri kapsayan geniş kapsamlı bir kavramdır. Vatandaşları eğitmek, demokratik bir toplum için uygun bir değerler dizisi öğretmek ve okulları ve sınıf yaşamını diyalog, karar alma ve tartışma süreçleri etrafında yapılandırmak anlamına gelir (Kenan, 2009). Bu perspektifle yola çıkıldığında değerler eğitimi aynı zamanda toplumda sosyal olarak birbirine bağlı vatandaşlar oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

Değerler eğitiminin milli eğitim müfredatına ağırlıklı bir şekilde yer edinmeye başlamasıyla birlikte hemen hemen bütün ders programlarında doğrudan ya da dolaylı olarak değerler ile ilgili kazanım başlıklarına da yer vermeye başlanmıştır (Topal, 2019). Öyle ki bu konuda sosyal bilgiler dersine önemli bir görev yüklenilmiş ve özellikle 2005 yılı Sosyal bilgiler öğretim programında ünitelere dağıtılmış şekilde belirtilen 20 değer öğrencilere kazandırılması hususu özellikle vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). 2005 Sosyal bilgiler öğretim programının ilan edilmesinden sonra uygulanan 2015, 2018 ve 2024 Sosyal bilgiler öğretim programlarında da değerler eğitimi ünitelere dağıtılmış bir şekilde sunulmuştur (MEB, 2024a, 2024b, 2024c). Bundan dolayı da program aktarıcılarında değer kazandırma konusunda temel alabilecekleri birtakım değer eğitim yaklaşımları önerilmiştir. Nitekim Çelikkaya ve diğerlerinin (2013) yapmış olduğu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda uygulamaları etkin ve verimli bir şekilde kullandıkları ve değerler eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları belirlenirken, Memişoğlu (2013) da araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmının değer eğitimi ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını saptamıştır. Yine buna benzer doğrultuda araştırma yapan Yılmaz (2013) öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımları (değer analizi, değer açıklama, ahlaki muhakeme gibi) konusunda yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını, öncelikle rol-model olarak değer kazandırmayı yöntem olarak seçtiklerini daha sonra ise drama etkinlikleriyle, sınıf içi tartışmalarla ve gezi gözlem gibi yöntemlerle değerleri kazandırmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Sonraki dönemlerde yapılan araştırmalara (Aktepe ve diğerleri, 2020; Avcı ve diğerleri, 2020; Berkant ve diğerleri, 2014; Ginesar & Katılmış, 2021; Öngören, 2024; Ünlü & Kaşkaya, 2018; Yıldırım ve diğerleri, 2017) bakıldığında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda gerek bilgilerinin gerekse de öz yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Değer eğitimi konusunda öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalar (Karaduman ve diğerleri,

2017; Kurtdeğede Fidan, 2009; Oğuz, 2012; Tay & Yıldırım, 2009; Yılmaz, 2013) incelendiğinde ise yöntem olarak daha çok rol model olma, ders verici hikâyelerinden yararlanma, en az ise telkinin tercih edildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adayları, kazandırılmak istenen değerlerin velilere anlatılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Etkinlik olarak ise drama etkinlikleri ve gezi-gözlem ilk sıralarda yer almaktadır. Hangi değerlerin kazandırılmasına öncelik verileceği konusunda öğretmen adaylarının ilk sırada vatanseverlik (Tay & Yıldırım, 2009); evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik (Oğuz, 2012); vatanseverlik, bağımsızlık, adil olma (Yılmaz, 2013); saygı, duyarlılık (Yıldırım & Çalışkan, 2024a), etik değerler (Öngören, 2024), yardımseverlik ve dürüstlük değerlerini tercih ettikleri tespit edilmiştir (Karaduman ve diğerleri, 2017).

Değerler eğitimi konusunda öğrenci ve veli görüşlerine yönelik yapılan araştırmalarda (Beldağ ve diğerleri, 2017; Sağlam, 2016; Tay & Yıldırım, 2009; Tay ve diğerleri, 2013) ise öğrencilerin öğretmenlerden değerleri daha çok uyararak, benimseterek ve en çok kendilerini sevdirecek kazandırmalarını beklediklerini velilerin de öğretmenlerden en çok saygı, sevgi ve bilimsellik değerlerini öğretmenlerini bekledikleri anlaşılmaktadır. Tay ve Yıldırım (2009) araştırmasında velilerin, sosyal bilgiler dersinde saygı, vatanseverlik, dürüstlük ve sevgi değerlerinin öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade ederken, Beldağ ve diğerlerinin (2017) araştırmasında velilerin öğretmenleri değerler eğitimi konusunda yeterli bulmadıklarını, öğretmenlerden, öğrencilere barış içinde yaşamak, adaletli olmak, doğruluk ve empati değerlerini kazandırmalarını belirtmişlerdir. İncelenen bu araştırmalara göre sosyal bilgiler öğretim programlarının yıllar içerisindeki değişimi de göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgilerde değerler eğitimi karşılaştırmalı olarak bakılması ve yaşanan değişimin ne şekilde olduğunun anlaşılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre 2024 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi konusunda yaşanan değişimlerin ne şekilde olduğunun anlaşılması amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde değerler açısından öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılması değerler eğitiminin uygulamadaki durumuna örnekler sunması açısından katkı sunacağı varsayılmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak şu sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır:

- Katılımcıların değerler eğitiminin gerekliliğine olan inançları ve yeterlilikleri nasıldır?
- Değerler eğitiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntem-teknikler ve yararlanılan araçlar nelerdir?
- 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programları, değerler eğitimi açısından; değer türleri, kazanım yapısı ve öğretim yaklaşımı bakımından hangi yönlerden benzerlik ve farklılık göstermektedir?
- 2018 ile 2024 sosyal bilgiler programında değerler eğitimi açısından yaşanan süreç ve uygulamalar nelerdir?
- 2024 ilköğretim sosyal bilgiler programı kapsamında değer eğitimi sürecinin getirdiği yenilikler, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ne şekildedir?
- Değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik öneriler nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri baz alınarak 2018 ve 2024 Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından ne şekilde olduğunun anlaşılması amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji uygulanmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında bireylerin herhangi bir olay hakkındaki deneyimlerinin belirlenmesi en temel noktadır (Creswell, 2011). Bununla birlikte fenomenoloji deseni bireylerin deneyimlerini sadece bir olgu ile sınırlandırmakta ve ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri konular üzerinden odaklanmaktadır (Gliner ve diğerleri, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013). Fenomenoloji araştırmalarında veri toplama işlemi gözlemler, belgeler ve çeşitli görüşmelerle gerçekleştirilmektedir (Creswell & Poth 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubu araştırmacıların bulunduğu Siirt ve Diyarbakır illerinde görevli olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların belirlenmesinde amaçlı

örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi belirli bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olan kişilerin araştırmacı tarafından katılımcı olarak amaca yönelik olarak belirlenmesidir (Başkale, 2016).

Tablo 1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Hizmet süresi	Unvan
E1	Erkek	33	9	Öğretmen
E2	Erkek	35	10	Öğretmen
E3	Erkek	36	8	Uzman Öğretmen
E4	Erkek	50	23	Uzman Öğretmen
K1	Kadın	42	18	Uzman Öğretmen
K2	Kadın	30	2	Aday Öğretmen
K3	Kadın	27	2	Aday Öğretmen
K4	Kadın	34	4	Öğretmen
K5	Kadın	32	6	Öğretmen

Yukarıda yer alan tablo 1 incelendiğinde 5 kadın ve 4 kadın öğretmeninin araştırmaya katılım gösterdiği, yaş aralığının 27-50 arasında olduğu, katılımcıların minimum hizmet süresinin 2 ila 23 yıl arasında olduğu ve 3 katılımcının uzman öğretmen ve 2 katılımcının da aday öğretmen olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, daha önce araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Söz konusu yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların oluşturulması maksadıyla değerler eğitimi hakkında yürütülen çalışmalar (Avcı ve diğerleri, 2020; Aktepe ve diğerleri, 2020; Berkant ve diğerleri, 2014; Beldağ ve diğerleri, 2017; Ginesar & Katılmış, 2021; Karaduman ve diğerleri, 2017; Kurtde Fidan, 2009; Oğuz, 2012; Öngören, 2024; Ünlü & Kaşkaya, 2018; Sağlam, 2016; Tay ve diğerleri, 2013; Tay & Yıldırım, 2009; Yılmaz, 2013; Yıldırım ve diğerleri, 2017; Tay & Yıldırım, 2009) incelenmiştir. Araştırma sorularının hazırlanması için yapılan literatür taraması tamamlandıktan sonra Bogdan ve Biklen (1997) ve Patton (1987)'in belirttiği gibi soruların kolay anlaşılabilir, konu odaklı, açık uçlu, yönlendirmeden uzak ve mantıklı düzen içerisinde olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte nitel araştırma alanında uzman kişilerden ve öğretmenlerden araştırma soruları için görüş ve değerlendirme alınmış ve bu bağlamda araştırma sorularına nihai şekli verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın pilot uygulaması yapılmamış olup örneklem seçimi doğrultusunda veriler toplanmaya başlanmıştır. Kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış; ayrıca sürece nitel araştırma konusunda deneyimli bağımsız bir araştırmacı da dâhil edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyumun belirlenmesinde MAXQDA 2024 yazılımı kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyum oranının %95 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Uyum indeksi ile beraber öne çıkan kodlar katılımcılara gösterilerek öne sürdükleri değerlendirmelerle uygun olup olmadığına dair görüş alınmış söz konusu işlemler tamamlandıktan sonra da yarı yapılandırılmış sorularına son şekli verilmiştir. Veri toplama sürecine geçilmeden önce Siirt Üniversitesinden etik kurul izni (03.06.2025-9213/1208) ve her katılımcıdan sözlü onam izinleri alınmıştır.

Bu araştırmada veriler görüşme yöntemi kullanılarak toplanmış ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bilimsel araştırmalarda verileri açıklayabilecek olan kavram ve temalara ulaşmada betimsel analiz tekniği sıklıkla kullanıldığından (Mayring, 2014) bu çalışmada da veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Araştırma verileri MAXQDA 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler nitel analiz süreçlerinden geçeceği için öncelikle fenomen tanımlaması yapılmıştır. Daha sonrasında veri toplama işlemleri gerçekleştirilmiş bu süreci verilerin analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması (Johnson & Christensen, 2024) takip etmiştir. Bilimsel çalışmalarda özellikle nitel verileri açıklayabilecek olan tema ve kavramları elde edebilmek için betimsel analiz tekniği sıklıkla kullanılmakta

olduğundan (Mayring, 2014) bu araştırmada da veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Buna göre veriler betimsel analiz tekniğine göre kod, kategori ve temalara ayrılarak yorumlanmıştır. Analiz sürecinde MAXQDA 24 programından yararlanılmıştır. Kodlamalar arasında farklılık ortaya çıkması durumunda ise araştırmacı yazarlar bir araya gelerek ortak karara varılmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik hususunun sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) nitel araştırmalarda kullanılmasını önermiş olduğu güvenilirlik formülünden (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) de faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen görüşme kayıtları araştırma notları ile birleştirilmiştir. Daha sonra üç farklı araştırmacı tarafından kodlanarak ortaya çıkan veriler üç farklı araştırmacı tarafından kodlanarak ana tema/alt tema ve kategorilere ayrılmıştır. Araştırmacıların ortak görüşe varmış olduğu ve görüş ayrılığı yaşadığı maddeler hesaplanarak araştırmanın güvenilirliği 0,82 olarak hesaplanmıştır. Nitekim Miles ve Huberman'a (1994) göre de güvenilirlik hesaplama sonucunun 0,70 üzerinde gerçekleşmesi araştırmanın güvenilir olduğunu göstermekte olup araştırma kapsamında elde edilen sonuçların güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin sınıflandırılması ve doğrudan alıntılarının sunulması adına katılımcılara sıralı kod numarası (E1...K1...) verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bulgular

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliği ve bu konudaki yeterliği ne şekildedir? olmuştur. Buna göre katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan kodlara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Gerekliliğine Olan İnançları ve Yeterlilikleri

Katılımcı öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliği konusundaki düşünceleri, yeterlilikleri, kullandıkları yöntem ve teknikleri ve akademik çalışma takip etme durumları bu araştırma başlığı altında toplanılmıştır.

Tablo 2. Değerler Eğitiminin Gerekliliğine Yönelik Değerlendirmeler

Tema	Kod	Katılımcılar
Gereklidir	Makbul vatandaş yetiştirmek için faydalıdır	E3, K2, K3, K5
	Milli birlik ve beraberlik duygusunun sağlanması için olmalıdır	E4, K1, K2
	Temel değerler aktarımının sağlanmasında yararlıdır	E1, K2, K4
	Toplumsal düzen sağlamada kritik öneme sahiptir	E1, K5
	İnsan ilişkilerini düzenlemede katkı sunmaktadır	E1, E2

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine yönelik değerlendirmelerinin sosyal bilgiler eğitiminde sunulan makbul vatandaş tipinin oluşması adına gereklidir (n: 4) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerlendirmeden sonra da milli birlik ve beraberlik için değerler eğitimi gereklidir değerlendirmesi gelmektedir.

Buna göre makbul vatandaş tipinin oluşması için değerler eğitimi gereklidir diyen katılımcı E3; "...Evet gereklidir. Çünkü oluşturulmak istenen vatandaş tipi ve makbul toplum düzeni için değerler eğitiminin verilmesi yararlıdır. Bunun yanında toplumun sürekliliği ve huzuru adına da değerler eğitimi olmazsa olmazlardandır..." şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Katılımcı K2; "...Sosyal Bilgilerin değerleri eğitimi adına ve vatandaş yetiştirme konusunda olumlu katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü bizde zaten kültür olarak, derslerimizde kültürel değer aktarımı ahlaki olarak ahlak ve yurttaşlıkta seçmeli olarak da veriliyor. Bundan dolayı değerler eğitimin çok önemli olduğunu düşünüyorum..." şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Katılımcı K5 ise; "...Mesela ben sadece bilgi aktardığımızı düşünmüyoruz. Aynı zamanda bireye birey olmayı, vatandaş olmayı öğretiyoruz. Ve öğrettiklerimizi aslında hayatta uygulamasını biraz da değerler eğitimi verilerek hayatta uygulamasını sağlayabiliyoruz diyebilirim..." şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Milli birlik ve beraberlik duygusunun sağlanması için değerler eğitimi gereklidir diyen katılımcı E4; "...Milletleri bir arada tutan en önemli unsurlar hiçbir karşılık beklenmez sizin yapılan her türlü maddi ve manevi

fedakarlıklar olduğu için değerler eğitimi gerekliliğin ötesinde bir zorunluluktur...” şeklinde değerlendirmede bulunmuşken katılımcı K1; “...Değerler eğitimi gereklidir ve önemlidir. Çünkü milletleri bir arada tutan, milletleri millet yapan, birlik ve beraberliği sağlaması yönüyle vazgeçilmez ve çok önemli bir alandır. İnsanların ihtiyacı olan bir şeydir...” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 3. Değerler Eğitiminin Yeterliliğine Yönelik Değerlendirmeler

Tema	Kod	Katılımcılar
Yeterli	Gerekli eğitim, kurs ve seminerler aldık	E1, E2, E3, E4, K1, K5
	Kendimi değerler eğitiminde sürekli yeniliyorum	E2, K1, K5
	Kendimi toplumun bir parçası olarak görüyorum	E3, E4
Yetersiz	Meslekte yeniyim kendimi geliştirmem gerekir	K2, K4
	Eğitimleri aktarmada yetersizim	K3

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı kendisini değerler eğitimi konusunda yeterli (f: 11) olarak görmekte iken az bir kısımda yetersiz (f: 3) olarak görmektedir.

Buna göre değerler eğitimi konusunda kendisini yeterli olarak tanımlayan katılımcı E1; “...Yeterli görüyorum şu anda. Özellikle bununla ilgili kendimiz de bir çalışma yaptık, seminer aldık. Bunlarla ilgili kurslar aldık. Şu anda mesela yürüttüğüm bir proje var. Bu çevre projesi. Çevreme duyarlıyım, değerlerime sahip çıkıyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcı K1; “...Kendimi değerler eğitimi konusunda yeterli görüyorum. Hem aldığım eğitim hem içinde yetiştiğim ortam, biraz değerlere önem verilen, önem atfedilen hem örnek olmaya çalışma itibariyle hem de akademik olarak da bununla alakalı aldığımız eğitim doğrultusunda yeterli olduğumu söyleyebilirim...” Katılımcı E2 ise; “...Aldığımız eğitim doğrultusunda geliştirmeler ve yeni yapılan çalışmalar doğrultusunda kendimi güncellemeye çalışıyorum, yeterli görüyorum. Değerler eğitimi konusunda konunun vermek istediği temayı çocuklara gerektiğinde drama veya kendilerine anlatması gerektiği durumlarda örnek olaylardan yararlanmaya çalışıyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunarak değerler eğitimi konusunda eğitim aldıklarını yine de değerler eğitimi konusunda kendisini yenilediğini ifade etmektedir.

Değerler eğitimi konusunda kendisini yeteriz olarak tanımlayan katılımcı K2; “...Biz sosyal bir öğretmen olarak yani tam olarak yeterli görüyorum diyemem ama kendimi bu açıdan da geliştirmeye çalışırım. Tabi daha çok yeniyiz biz de bu burada pişeceğiz ve aynı şekilde çocuklara da bunları kazandıracağımıza inanıyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunmuşken katılımcı K3; “...Değerler eğitimi konusunda bazen kendimi yetersiz hissediyorum çünkü konular öğrenciler için ağır olabilmekte. Aktarma somutlaştırma konusu yetersiz hissedebiliyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunarak değerler eğitimi müfredatının çok soyut olduğunu belirtmiştir.

Değerler Eğitiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem-Teknikler ve Yararlanılan Araçlar

Tablo 4. Değerler Eğitiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem-Teknikler ve Yararlanılan Araçlara Yönelik Değerlendirmeler

Tema	Kod	Katılımcılar
Yöntem ve teknikler	Örnek olay	E1, E2, E3, E4, K1, K4, K5
	Rol model	E3, K2, K5
	Empati	E4, K5
	Konuşma halkası	K3
	Drama	E2
Yararlanılan araçlar	Bilimsel akademik çalışmalar	E1, E2, E3, K1, K2, K5
	Basılı ve görsel araçlar	E1, E4, K1, K4
	Uygulamalar	E3

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin başında örnek olay tekniği (n: 6) ve rol model olma (n: 3) geldiği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla empati kurma (n: 2), konuşma halkası oluşturma, drama ve etkinlik temelli faaliyetler gelmektedir. Değerleri kazandırma noktasında en önemli tekniğin etkinlik temelli faaliyetler olduğu ortaya çıkmıştır.

Buna göre değerler eğitiminde örnek olay tekniğini katılımcı E2; “...Değerler eğitimi konusunda konunun vermek istediği temayı çocuklara gerektiğinde drama veya kendilerine anlatması gerektiği durumlarda örnek olaylardan

yararlanmaya çalışıyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunarak derste örnek olayı kullandığını ve bunu drama tekniği ile de pekiştirdiğini ifade etmiştir. Katılımcı E4; “... Değer kazandırmada en çok empati kullanılır bununla birlikte değerlerinizi en güzel anlatan ve inancımıza pekiştiren hikayeler masallar ve tarihimize alinan örnekler kullanılan yöntemlerdir örnek olaylar şeklinde anlatılabilir...” şeklinde değerlendirmede bulunarak örnek olay tekniği kullanmada empati kurmaya çalıştığını ifade etmiştir. Katılımcı K5 ise; “...Genellikle bir sorun bir sıkıntı çıktığı zaman örnek olayı üzerinden gidiyorum aslında. Nasıl yapılmalı ya da empati kurmalarını sağlamaya çalışıyorum ya da kendim hayatımdan örnekler vererek ya da o an birlikte şahit olduğumuz bir durum varsa rol model olarak belli yöntemler kullanıyorum ve etkili olduğunu da düşünüyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunarak yine benzer şekilde örnek olay tekniği kullanmada empati kurmaya çalıştığını ifade etmiştir. Son olarak E1 şu şekilde açıklamıştır;

“...Genellikle uygulamalı, etkinlik temelli teknikler kullanıyoruz. Önce biz öğrencilere teori olarak bir şey öğrettikten sonra hemen uygulamaya geçiyoruz. Önce bir sorumlulukla ilgili bir ders anlattık, video selettirdik. Videodan sonra öğrencilere bir sorumlulukla ilgili bir kâğıt verdik. Onun dışında kendine karşı sorumlulukları var. Çarşamba günü bir program hazırlayacaksınız. Ders programı, yapman gereken durumlar, onları yazıp kendi sorumluluğunu da yerine getireceksin...”

Yararlanılan araçlara bakıldığında katılımcı öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda en çok bilimsel akademik çalışmaları (n: 6) takip ettikleri daha sonra basılı ve görsel araçlar (n: 4) ve uygulamaları kullandıkları saptanmıştır. Buna göre değerler eğitimi konusunda bilimsel akademik çalışmalar takip eden katılımcı E1 şu şekilde açıklamıştır;

“...Değerler eğitimi ile ilgili akademik çalışmaları takip ediyorum. Özellikle şu anda mesela bizim bir kılavuzumuz var. Bu ÇEDES (Çevre Duyarlı Değerlere Sahip Çıkıyorum) kılavuzumuz. Her ay yayımlanan bir kılavuzdur. Orada makaleler, tezler konusunda yazılmış bazı etkinlikler var. Biz onları şu anda takip ediyoruz. Onun dışında bazı dergi farkından bazı makaleler takip ediyoruz. Aynı zamanda özellikle şu anda çizgi filmler üzerinde biraz araştırma yapıyorum...”

Değerler eğitimi konusunda katılımcılar, basılı ve görsel araçların da kullanıldığını ifade etmiştir. Buna göre katılımcı K1; “...Ben değerler eğitimiyle alakalı genelde makaleler veya güncel yayınlarda karşıma çıkan şeylere bakıyorum. Özellikle düzenli olarak takip ettiğim bir yayın yok ama konuyla ilgili makale ve haberlerle ilgili şeylere baktığımı söyleyebilirim...” şeklinde değerlendirmede bulunarak değerler eğitimi konusunda basılı ve görsel araçları da kullandığını belirtmiştir. Katılımcı E3 ise; “...Ben özellikle çocukların uyumadan önce ebeveynleri tarafından kendilerine okunan “TRT Çocuk Kitap” isimli uygulamayı sıklıkla takip ederim. Bunun haricinde akademik gelişmeleri yerinde takip etmek için “Değerler Eğitimi Dergisi” isimli kitabı dikkatle ve özenle her sayısı çıktığında okurum...” şeklinde değerlendirmede bulunmuş ve değerler eğitimi konusunda çeşitli mobil uygulamalarını da kullandığını ifade etmiştir.

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Programlarının Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirme, Benzerlik ve Farklılıklar

Tablo 5. 2018 ile 2024 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Programda Yer Alan Değerlere Yönelik Değerlendirmeler

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
2024 SBÖP	Genel değerlendirme	Sadeleştirme yapılmıştır	E3, K3, K4
		Yeni değerler eklenmiştir	K3, K4, K5
		Yetersiz kalmaktadır	E3, K2
		Değerler örtük verilmiş	K1
		Kök değerlere yer verilmemiş	K2
2018 SBÖP	Genel değerlendirme	Değerler teoriktir	E1
		Değerler liste olarak sunulmuş	K1
		Atatürkçülük değeri verilmiş	K2
2024 SBÖP/ 2018 SBÖP	Benzerlikler	Benzer değerlere yer verilmiş	E1, K1, K2, K5
		Empati ve diğer kâmlık değerleri	E4
		Değerlerin önemi vurgulanmış	K1
2024 SBÖP	Farklılıklar	Değerler eğitim içeriğine yedirilmiş	E1, K1, K5
		Temizlik ve tasarruf değeri eklenmiş	K3, K4
		Daha çok değerlere yer verilmiş	E2
		Daha kapsamlıdır	E2
		Atatürkçülük kök değeri olarak yer almamakta	K2
		Ahlak ve sadakat değerlerine yer verilmiş	K5

2018 SBÖP	Farklılıklar	Kapsamlı değildir	E2
		Barış, bilimsellik, hoşgörü ve kültürel mirasa duyarlılık değerlerine yer verilmiş	E3
		Cesaret ve vatanseverlik değerlerine yer verilmiş	E4
		Değerlerin aktarımı öğretmen becerisine bırakılmış	K5
		Milli ve manevi değerlere daha çok yer verilmiş	K5

SBÖP: Sosyal bilgiler öğretim programı

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin 2018 ile 2024 ilköğretim Sosyal Bilgiler programı ve programda yer alan değerlere yönelik olarak 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında sadeleştirme yapılmış (n: 3) ve yeni değerler eklenmiş (n: 3) şeklinde değerlendirmeleri öne çıkmaktadır. Her iki öğretim programında yer alan değerlerin benzer nitelikte (n: 2) olduğunu ifade eden değerlendirmeler de yer almakta ve 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının teorik ve liste değerlerden oluştuğu şeklinde beyanlar saptanmıştır.

2024 Sosyal bilgiler öğretim programında sadeleştirme yapıldığında ifade eden E3; “...Bana göre 2024 maarif modelinde değerler konusunda sadeleştirmeye gidilmiş ama ve 2018 yılındaki müfredata göre sanki yeterli süre de tanınmamış gibi. Değerler eğitimi hususu akademik bilginin daha da ötesinde ders anlatımlarının içerisinde yer alması gerektiğini düşünüyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunarak söz konusu programın yetersiz olduğunu da ifade etmiştir. Benzer şekilde ifadeler bulunan katılımcı K4; “...programa göz attığımda biraz olsun sadeleştirme olduğunu görmek mümkün. Ayrıca temizlik hususu artık gelecek nesil için sorun olabileceği için maarif modelinde yer vermeleri yerinde olmuştur. Ayrıca ekonomik sorunlara yol açmaması için tasarruf değerine yer verilmiştir...” şeklinde değerlendirmede bulunarak son programa yeni değerler eklendiğini belirtmiştir.

2018 Sosyal bilgiler öğretim programının teorik olduğunu ifade eden E1; “...2018 yılındaki değerler ve 2024 yılındaki değerler birbirine yakın değerler var. Tabii 2018 yılındakiler genellikle teoriydi. Sadece anlatma vardı. Şu andaki değerlerde ise çoğunlukla değeri aktarma ve bunu uygulama arzuları şeklinde var. Değerlerin birbirine yakın olduğunu düşünüyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunarak her iki öğretim programındaki değerlerin birbirine benzer nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı K2 ise; “...Atatürkçülük konularında bir azaltma olduğunu gördüm ve bugün maarif modelinde de bu şey var bunun bir eksiklik olduğunu aslında düşünüyorum...” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin 2018 ile 2024 Sosyal Bilgiler programında değerler eğitimi açısından benzerlik ve farklılıklara yönelik katılımcı değerlendirmelerine göre benzer değerlere yer verilmiş (n: 4) benzerlikler açısından öne çıkan kod iken farklılıklar açısından 2024 Sosyal Bilgiler programında değerler eğitim içeriğine yedirilmiş (n: 3) ve temizlik ve tasarruf değeri eklenmiş (n: 2) değerlendirmeleri öne çıkmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler programındaki farklılıklar ise kapsamlı olmadığı, değerler aktarımının öğretmen becerisine bırakıldığı ve milli/manevi değerlere daha çok yer verildiği şeklinde olmuştur.

2024 Sosyal Bilgiler programında değerlerin eğitim içeriğine yedirildiğini belirten katılımcı E1; “...benzer yakın değerlerin yer aldığını söyledim. Ayrıca değerler eğitimi var. 2018’de değeri anlatma 2024’de ise değer eğitiminin öneminden bahsediyordu. Bu değer insan için neden önemli, amacının ne olduğunu üzerinde duruluyor ve değerler bu anlamda eğitim içeriğinde yer aldırılmış...” şeklinde değerlendirmede bulunarak değerler konusunda benzerliklerin olduğunu da ifade etmiştir. Katılımcı K1; “...Değerler birbirine benziyor. Hemen hemen benzer değerler işlenmiş ve iki programda değerlerin önemi vurgulanıyor. 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler daha çok örtük bir şekilde yer aldığını söyleyebiliriz programın içerisinde. Yani bu konulara yedirilmiş bir vaziyetteydi...” şeklinde değerlendirmede bulunarak yine değerler konusunda benzerliklerin olduğunu da vurgulayarak 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında değerlerin eğitim programına yedirildiğini ifade etmiştir.

2018 Sosyal bilgiler öğretim programının kapsamlı olmadığını ifade eden katılımcı E2; “...2024 çalışmaların 2018’e göre kapsamlı bir şekilde akademisyenler tarafından değerlendirilip paket haline getirildiğini düşünüyorum. Bu yüzden daha kapsamlı olduğunu düşünüyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcı K5; “...2018’de daha çok öğretmene bırakılmış. Yani öğretmen nasıl yorumlarsa, nasıl verebilirse ile alakalı,

öğretmenin aktarımı ile alakalı oluyor. Yani öğretmen biraz daha buldurmaya yönelik aslında. Hani ben anlatayım, anlattığım kadarıyla sınırlı kalsın değil de. Öğrenci bulsun gibi...” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

2018 ile 2024 Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitimi Kapsamındaki Uygulamalar

Tablo 6. 2018 ile 2024 Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitimi Kapsamındaki Uygulamalara Yönelik Değerlendirmeler

Ana Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
2024 SBÖP	Kapsam	Verimlidir	E1, E3, E4, K4
		Tamamlayıcıdır	E2, K3
		Etkinlik ve uygulama üzerinde durulmakta	E1
		Önceki programa cevaben tasarlanmıştır	E3
		Erdem-değer-erdem modeli oluşturuldu	K2
		Sadeleştirme yoluna gidilmiştir	K3
2018 SBÖP	Kapsam	Kısa süreli tepkilere cevaben oluşturuldu	E2, E3, K1
		Öğretmen becerilerine bırakıldı	K1, K5
		Daha kapsamlıdır	K3
		Akademik beceriler de geliştirilmektedir	K3
		Etkinlik ve uygulamalar görece daha azdır	E2
2024 SBÖP	Uygulamalar	Öğrenci merkezli değerler sunulmaktadır	K3, K5
		Uygulamalarda süre sıkıntısı yaşanmaktadır	E1
		Geçmişten geleceğe köprü kurulmaktadır	E2
		Ünite sonlarında sorularla yer verilmektedir	K1
		Çekirdek değer uygulamasına geçildi	K2
2018 SBÖP	Uygulamalar	Değerler konuların içerisinde işlenmektedir	K1
		Kök değer uygulaması bulunmaktaydı	K2
		Geleneksel yöntemler kullanılmaktaydı	K5

SBÖP: Sosyal bilgiler öğretim programı

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin 2018 ile 2024 ilköğretim Sosyal Bilgiler programında değerler eğitimi kapsamındaki uygulamalara yönelik değerlendirmelere bakıldığında 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının verimli olduğu (n: 4) 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının da kısa süreli tepkilere cevaben oluşturulduğunu (n: 3) ve değer kazanımının öğretmen becerisine bırakıldığı (n: 2) düşünceleri öne çıkmıştır.

2024 Sosyal bilgiler öğretim programının verimli olduğu düşüncesini savunan E4; “...2024 eğitim programı milletimizin yaşadığı badireler göz önünde bulundurularak hazırlandığı için daha verimli olduğunu düşünüyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcı K4; “...2024 maarif modeli bana göre günümüz ihtiyaçlarına gerekli cevabı sunduğu için bana göre değerler eğitimi konusunda verimli bir süreç sunmaktadır...” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

2018 Sosyal bilgiler öğretim programının kısa süreli tepkilere cevaben oluşturulduğunu belirten E3; “...Bana göre 2024 yılı maarif modeline göre tasarlanan programlar öncekilere göre daha detaylı ve ihtiyaçlara cevap verdiği için değerler eğitimi için de verimli süreçler sunmuştur. 2018 eğitim müfredatı kısa sürede tepkilere cevaben tasarlandığı için yeterli değildir...” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Bununla birlikte 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen becerilerine bırakıldığını ifade eden K5; “...2024 değerler eğitimi sadece belirli konulara değil, bütün kitaba, bütün konulara entegre edilmiş. 2018’de ise öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmış aslında daha çok. Yani uygulamada biraz farklılıklara sebep olabiliyor bu durumda...” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Tablo 6’ya göre katılımcı öğretmenlerin 2018 ile 2024 ilköğretim Sosyal Bilgiler programında değerler eğitimi açısından uygulamalara yönelik değerlendirmelere bakıldığında hemen hemen tüm katılımcıları farklı yargıda bulunduğu ve 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci merkezli değerler getirildiği (n: 2), ünite sonlarında değerlerle ilgili sorularla yer verildiği, geçmişten geleceğe köprü kurulduğu, çekirdek değer uygulamasına geçildiği, uygulamalarda değerlerin aktarılması konusunda süre sıkıntısının yaşandığı ve etkinliklere ağırlık verildiği gibi değerlendirmeler yer almıştır. 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının ise

değerlerin konuların içerisinde işlendiği, kök değer uygulamasının bulunduğu ve değerlerin anlatımı konusunda geleneksel yöntemlerin kullanıldığı gibi değerlendirmeler yer almıştır.

2024 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Kapsamında Değer Eğitimi Sürecinin Getirdiği Yenilikler, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Tablo 7. 2024 Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitimi Açısından Yaşanan Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Değerlendirmeler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Yenilikler	Değer-erdem-değer modeli geliştirilmiştir.	E2, E3, E4, K1, K2, K3, K4, K5
	Yeni değerler eklenmiştir	E2, E3
	Kök değerler terk edildi	K2
Sorunlar	Zaman sıkıntısı yaşanmakta	E1, E2, E4, K1, K4
	Somutlaştırma yapılamamaktadır	E3, E4, K3, K5
	Okul dışı etkinlikler zorlamaktadır	E1, E2, K1
	Aileden kalma olumsuz davranışlar zorlamaktadır	K1, K2, K5
	Öğrenci ciddiyetsizliği	K4, K5
Çözüm önerileri	Örnek olaylar anlatılmalıdır	E1, E4, K1, K2, K3, K4, K5
	Rol model olunmalı	E1, E4, K1, K3
	Öğretmenin ön hazırlık yapılması gerekir	E1, E2, E3, K3
	Öğretmenin fedakârlık yapması gerekir	E1, E2, K4
	İdarecilerin öğretmenlerle işiştare yapmaları gerekir	E3
	Öğrencilere empati duygusu aşılanmalıdır	K4

Tablo 7'ye göre 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının getirmiş olduğu yeniliklerle ilgili olarak yapılan öne çıkan değerlendirmenin değer-erdem-değer modelinin geliştirilmesi (n: 8) şeklinde olduğu görülmektedir. 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında değer-erdem-değer modelinin geliştirildiğini ifade eden E4; "...Bence en önemli yenilik bilgiden önce değerlerin ön planda tutulması iş birliğinin öne çıkarılması rekabetten çok yardımlaşmayı desteklemesi getirilen önemli yeniliklerdendir..." şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Değer-erdem-değer modelinin 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının getirmiş olduğu en önemli yeniliklerden olduğunu ifade eden K1; "...En büyük yeniliği değerlere çok fazla odaklanması ve değer eğitimine değer vermesi. Kısaca yani değerleri ön plana alması ve uygulamalar konusunda da yenilik var dediğim gibi..." şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

2024 Sosyal bilgiler öğretim programının getirmiş olduğu sorunlarla ilgili yapılan öne çıkan değerlendirmelerin zaman sıkıntısının yaşandığı (n: 5) ve derslerde somutlaştırma yapılamadığı (n: 4) şeklinde olmuştur. Ayrıca okul dışı etkinliklerin, öğrenci üzerinde aileden kalma olumsuz davranışların ve öğrenci ciddiyetsizliği gibi problemlerin öğretmenleri zorladığı da belirtilmiştir.

2024 Sosyal bilgiler öğretim programının getirmiş olduğu sorunlara yönelik çözüm önerileri konusunda yapılan değerlendirmelerin sırasıyla örnek olayların anlatılması (n: 7), öğretmenlerin rol model olmaları (n: 4) ve öğretmenlerin ön hazırlık yapması (n: 4) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre örnek olayların anlatılması gerektiğini vurgulayan K4; "...Daha önce de değindiğim gibi örnek olay üzerinden ilerliyorum ve ondan sonra da ortak düşünceyi test etmek adına empati kurabilecekleri sorular soruyorum sonrasında zamanımız yeterse de soru cevaba geçiyoruz..." şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Öğretmenlerin rol model olmalarını vurgulayan K3; "...Değerleri anlatmak kadar değerleri bizzat yaşamak ve örnek olmak gerekir. Örneğin muhtaç insanlara yardım etmenin önemini anlatırken sonra evimizdeki kumbarayı verdiğimiz sivil toplum kuruluşunun çalışmalarını da anlatırım..." şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Yine benzer bir şekilde öğretmenlerin rol model olmalarını ifade eden E1; "...Öğretmenlere şöyle yapılmış mesela ilk başta bazı değeri öğrettirilecekse önceden yapılmış bazı etkinlikler, bazı videolar, bazı durumlar öğretmenlerin yaptığı örnek davranışlar, örnek oyunlar, etkinliklere bakıp bu şekilde değer öğretilir..." şeklinde değerlendirmede bulunarak öğretmenlerin ön hazırlık yapmalarını, örnek olayları anlatmalarını ve bunlarla birlikte rol model olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin dersten önce ön hazırlık yapmalarını öneren E2; “...Önceden bir hazırlık yapıp öğrencilere görev vermeye çalışıyorum. Belli hazır taslak formlar oluşturuyorum. Onlara verip konu üzerinde biraz daha çalışmalarını sonraki derste bununla ilgili fikirler ortaya koymamız gerektiğini belirtiyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunarak ön hazırlık yapmanın değerler eğitimi anlatmada önemine vurgu yapmıştır. Katılımcı E3 ise şu şekilde değerlendirmede bulunmuştur;

“...Bence öğretmenler değerler eğitimi konusunu nasıl daha iyi anlatırlar bunun peşine düşmesi gerekmektedir. Bu konuda yeni uygulamalara göz atmaları (kâşif çocuk dergisi, TRT çocuk kitaplık ve değerler eğitimi dergisi) oldukça yarar olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin iyi bir model olmaları için rol model durumlarına dikkat etmesinde de yarar görmekteyim...”

Öğretmenlerin çeşitli uygulamalar ve araçlar üzerinde ön hazırlık yapmalarını ve bu sayede rol model olabileceklerini ifade etmiştir.

Öğretmenin fedakârlık yapması gerektiğini belirten E1; “...Biraz önce bahsettiğiniz zaman yetmemesi, geç kalma falan öğrenci katılımı az olması demiştin ya. Bunun şeyi aslında fedakarlıktır diye düşünüyorum. Niye fedakarlıktır? Eğer bazı değerleri öğretmek istiyorsak öğretmen zamanını buna ayırması lazım...” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcı K4 ise; “...Önceden bir hazırlık yapıp öğrencileri görevlendiriyorum. Bunu yapmak için fedakârlık yapmanız lazım. Öğrencilerin konu üzerinde biraz daha çalışmalarını sonraki derste bununla ilgili fikirler üreteceğimizi ifade ediyorum...” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Değerler Eğitiminin Nasıl Yapılması Gerektiğine Yönelik Öneriler

Yararlı bir değerler eğitimin yapılması için katılımcıların ortaya koyduğu öneriler sırasıyla şu şekildedir;

Katılımcı E1:

“...Öğretmen bir değeri anlatacaksa, bir dersi anlatacaksa, eğer bir değer eğitimi verilecekse ilk başta sadece anlatmakla yetmeyecek, aynı zamanda bunu uygulayacak. Nasıl uygulayacak? Kendisi uygulayacak. Kişiye eğer öğretmen örnek olmadığına öğrencide herhangi bir etki bırakmaz. Evet. Hani mesela nasıl ki bir örnek verirken, din kültürü öğretmeni bir namaz kılma diye bir konu anlatıyor. Ama din kültürü öğretmeni eğer namaz kılmadığında ve öğrenci bunu görmediğinde bir etkisi fazla olmaz. Yani ilk başta öğretmenin örnek olması lazım...”

Katılımcı E2: “...Şu anda akademisyenlerin sahada çalışanların daha da uygun öneriler sunduğunu düşünüyorum...”

Katılımcı E3: “...Dijital alanlarda hak ve sorumluluğunu bilmeyen toplumlar her türlü değer ve etik ihlaline maruz kalacaktır. Bu durumların aşılması için benim tek önerim ailelere temel eğitimi ve disiplin öğretmenlere de iyi bir rol model olmaları olacaktır...”

Katılımcı E4:

“...Çocuğun ilk ve en önemli eğitim yeri ailesidir. Değerlerin ilk önce aile ortamında verilmesi gerekir. Aile toplumun en önemli kurumu olduğu için ona zarar verecek o kurumun değer kaybetmesine neden olacak unsurların en aza indirilmesi için “Geniş Aile” kurumunu yeniden oluşturmamız gerekir. Batı kültürünün yüzyıllardır etkisinden kalarak itibarsızlaştırılan gelenek ve göreneklerimiz mutlakla yaşatılması gerekir. Yıkıcı etkisi her geçen gün artan sosyal medyanın çok ciddi yasalar çıkarılarak etkisinin bilhassa Çocuklar ve gençler üzerindeki etkisi mümkün mertebe azaltılmalıdır...”

Katılımcı K1:

“...faydalı olabilmesi için her zaman söylüyoruz, değerler eğitimi ailede başlaması gereken bir süreç ve çok erken yaşlarda başlaması gereken en azından o en somut olanlar hani birbirine karşı saygılı olmak, işte ne bileyim kendini onun yerine koymak, adaletli olmaya çalışmak, dürüst olmaya çalışmak. Bunlar baktığımızda küçük yaşlarda kazanılması gereken şeyler. Öncelikle ailede, aileleri bu konuda yönlendirmek gerekiyor. Ailelere değerler konusunda bir destek verilebilir. Bizim de aynı şekilde şu anda mesela uygulamalar var, çerez uygulamaları, hani işte belli her aya bir değer atfediliyor, işte o değerle ilgili etkinlikler yapılıyor. Etkinlikler güzel oluyor. Hani işte kumbara gibi, özellikle de somut şeyler olması öğrenciler için güzel oluyor. Yani bunlar yapılabilir. Değerler eğitimi ile ilgili dediğimiz gibi etkinlikler, aileye önem verilmesi ve çocuklara akademik başarıdan ziyade hani özellikle hani davranış notu vardır mesela karnede ama günümüzde en azıyla alınan şeylerdir bunlar. Belki bununla ilgili daha fazla gözlem formları da geliştirilebilir...”

Katılımcı K2:

“...Şu anki gibi dümdüz değil, değerler eğitimi diyoruz ve bu Sosyal Bilgilerde aslında biz sadece ben böyle slayttan dümdüz okuyarak ya da şey yaparak bu değerler eğitimi bu çocuklara veremeyiz. Hani dediğim

gibi farklı bir şekilde yöntemler, teknikler vesaire uygulayarak belki de aslında hayata dair ve katılarak da değerlerin ne demek olduğunu öğrenebilirler diye düşünüyorum...”

Katılımcı K3: “...Etkinlik temelli gidilmesi gerekmekte. Sunuş yolunu tercih etmemiz gerekmektedir...”

Katılımcı K4:

“...Öğrencilerin değer davranış noktasında, tutum noktasında davranışlarını gözlemleyebileceğimiz ve bununla alakalı işaretleme yapabileceğimiz bir kontrol listesi etkili olabilir. Ayrıca değerler konusunda çok yetersiz olan öğrenci ile gerekirse yüz yüze görüşme sağlamak yararlı olabilir. Son olarak şunu belirtiyim ki günümüz dünyasında yenilikçi olunmadığı zaman öğrenciye hitap etmek zor oluyor. Şu demek istiyorum siz eğer öğrencilere yeni ufuklar açacak etkinlik faaliyet ve görsel anlatımlar geliştirmesiniz öğrenci sizi umursamayabiliyor. Yeni şeyler denemekten korkmayın hocalarım...”

Katılımcı K5:

“...Değerleri öğretmek değil aslında sadece amaç. Öğrencilerin bu değerleri içselleştirip davranışa dönüştürebilecekleri uzun bir süreç planlamak gerekiyor ve bu işin peşini bırakmamak gerekiyor. Yani bir hafta üzerinde durdum sonra uzaklaştım değil de bunun bir süreklilik arz etmesi gerekiyor ki davranışa dönüşsün...” şeklinde değerlendirmeler ortaya atılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Gerekliliğine Olan İnançları ve Yeterlilikleri

2024 yılında milli eğitim tarafından duyurulan maarif modeli ile birlikte değerler eğitimi müfredatta ağırlıklı bir şekilde yer edinmeye başlanmıştır. 2005 sosyal bilgiler öğretim programının ilan edilmesinden sonra uygulanan 2015, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarında da değerler eğitimi ünitelere dağıtılmış bir şekilde sunulmuştur (MEB, 2024a, 2024b, 2024c). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu kendisini değerler eğitimi konusunda yeterli görmekte iken Sosyal Bilgiler eğitiminde sunulan makbul vatandaş tipinin oluşması ve milli birlik ve beraberliğin sağlanması adına değerler eğitiminin gerekliliğine yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. Çelikkaya ve diğerleri (2013) de araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmiştir. Buna karşın Memişoğlu (2013) ise araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmının değer eğitimi ile yeterli bilgiye sahip olmadığını, lisans eğitiminde karakter ve değer eğitimi konusunda yeterli eğitimi almaları gerektiğini ifade etmiştir. Yıldırım ve diğerleri (2017), Ünlü ve Kaşkaya (2018), Avcı ve diğerleri (2020) ve Aktepe ve diğerlerinin (2020) yaptığı araştırmalarda ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda gerek bilgilerinin gerekse de öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu durum, Öngören’in (2024) sosyal bilgiler öğretim programlarını değerler açısından karşılaştırdığı çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bilhassa 2018 ve 2024 programlarında değerlerin açık biçimde vurgulanmasının, öğretmenlerin bu alandaki farkındalığını ve mesleki yeterlik algılarını artırdığını belirten Öngören (2024) bu konuya dikkat çekmiştir. Bu duruma benzer bir biçimde Yıldırım ve Çalışkan (2024a), öğretmen yeterliğinin sadece bireysel donanımla olmayıp, programın değerleri açık, anlaşılır ve uygulanabilir şekilde sunmasıyla da doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda 2024 sosyal bilgiler öğretim programının daha güncel, toplumsal realite ile entegre ve değerleri disiplinler arası bir anlayış ile birlikte ele almasının öğretmenlerin yeterlik algısını güçlendirdiğini söylemek mümkündür.

Değerler Eğitiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem-Teknikler ve Yararlanılan Araçlar

Diğer disiplinlere ait eğitim programlarında yaşandığı gibi Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde de yalnızca belli bir yöntem ve tekniğe bağlı kalınmadan amaçlara uygun, farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Çelikkaya & Kuş, 2009). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin değerler eğitiminde örnek olay tekniği ve rol model olma yöntemlerini kullandığını bunu da empati kurma, konuşma halkası, drama ve etkinlik temelli faaliyetlerle gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Değerler eğitiminde yararlanılan araçların ise akademik çalışmalar, basılı ve görsel araçlar ve mobil uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2013) ve Karaduman ve diğerlerinin (2017) yaptığı araştırmalarda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde en çok rol model olma durumundan yararlandıklarını, araç olarak da hikayeleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle dijitalleşmenin üst düzeyde seyrettiği günümüz dünyasında eğitim alanında da dijital araçların kullanılmasının eğitim faaliyetlerinin verimli geçeceğini ifade eden Öngören (2022) dijital

vatandaşlık becerisinin oluşmasında etkili verimli dijital araç kullanmanın yararlı olduğunu da belirtmiştir. Yıldırım ve Çalışkan (2024a) araştırmasında 2024 programında, önceki programlara kıyasla değerlerin öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve etkinlik örneklerinin daha esnek ve öğretmen inisiyatifine bırakılmış olduğunu vurgulamaktadır. Bu duruma benzer bir şekilde Öngören'in (2024) de çalışmasında ifade edilen "değerlerin doğrudan aktarımından ziyade yaşantı temelli öğrenme süreçleriyle kazandırılması" gerekliliğiyle benzerlik göstermektedir.

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Programlarının Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirme, Benzerlik ve Farklılıklar

Öğretim programları devletlerin eğitim sisteminin genel hedefleri ve ilkeleri doğrultusunda, dersle ilgili bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere aktarılmasında öğretmenlere bir çerçeve sunarak rehberlik etmektedir. Özellikle bilginin değiştiği ve hızla yayıldığı günümüz dünyasında, her şey hızla geçerliliğini yitirken, vatandaşlık yeterlilikleri, bireyin, toplumun ve devletin beklentileri sürekli değişiklik göstermektedir. Oluşan bu durum, müfredatın günün koşullarına ve ihtiyaçlarına yanıt verecek bir biçimde *geçerlilik* ilkesine de uygun olarak sürekli güncellenmesini gerekli kılmaktadır (Turan, 2018). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 2018 ile 2024 ilköğretim Sosyal Bilgiler programı ve programda yer alan değerlere yönelik olarak 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında sadeleştirme yapıldığı ve yeni değerlerin eklendiği değerlendirmelerin olduğu anlaşılmıştır. Her iki öğretim programında yer alan değerlerin benzer nitelikte olduğunu vurgulayan değerlendirmeler de yer aldığı ve 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının teorik ve liste değerlerden oluştuğu şeklinde beyanlar saptanmıştır. Öğretmenlerin 2018 ile 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında değerler eğitimi açısından benzerlik ve farklılıklara yönelik olarak benzer değerlere yer verildiği ve değerlerin 2024 Sosyal Bilgiler programının içeriğine yedirildiği ayrıca temizlik ve tasarruf değerlerinin eklendiği şeklinde ifadeler tespit edilmiştir. Öngören (2024) ve Yıldırım ve Çalışkan (2024b) araştırmalarında 2024 Maarif Modeline göre tasarlanan Sosyal bilgiler öğretim programında mütevazılık, mahremiyet, temizlik ve tasarruf değerlerine ilk defa yer verildiğini ifade ederek yeni programının çağın ihtiyaç ve gereçlerine cevap verebilecek nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Öngören'in (2024) iki program arasındaki süreklilik ve dönüşümü birlikte ele alan değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Yıldırım ve Çalışkan (2024a) da 2024 programının, önceki programlarda yer alan temel değerleri koruduğunu; buna karşın dijital vatandaşlık, küresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk gibi alanlarda değer boyutunu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

2018 ile 2024 Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitimi Kapsamındaki Uygulamalar

Son yıllarda Türk eğitim sisteminde değerler eğitimine güçlü bir vurgu yapılmış ve bu konuda önemli değişiklikler yapılmıştır. Buna göre, müfredattaki değerlerin düzeyini ve kavramsal olarak neyi ifade ettiğini bilmek, müfredatın nitelikleri hakkında geri bildirim almak açısından önemlidir (Uzunboylu & Elçi, 2020). Araştırma sonuçlarına göre 2018 ile 2024 ilköğretim Sosyal Bilgiler programında değerler eğitimi açısından yaşanan süreç ve uygulamalara yönelik öğretmen değerlendirmelerine bakıldığında 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının verimli olduğu, 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının da kısa süreli tepkilere cevaben oluşturulduğu ve değer kazanımının öğretmen becerisine bırakıldığı düşünceleri öne çıktığı anlaşılmaktadır. 2018 ile 2024 ilköğretim Sosyal Bilgiler programında değerler eğitimi açısından uygulamalara yönelik öğretmen değerlendirmelerine bakıldığında tüm katılımcıların farklı yargıda bulunduğu ve 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci merkezli değerler getirildiği, ünite sonlarında değerlerle ilgili sorularla yer verildiği, geçmişten geleceğe köprü kurulduğu, çekirdek değer uygulamasına geçildiği, uygulamalarda değerlerin aktarılması konusunda süre sıkıntısının yaşandığı ve etkinliklere ağırlık verildiği gibi değerlendirmelerin olduğu anlaşılmaktadır. 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının ise değerlerin konuların içerisinde işlendiği, kök değer uygulamasının bulunduğu ve değerlerin anlatımı konusunda geleneksel yöntemlerin kullanıldığı gibi değerlendirmeler yer almıştır. Turan ve Akhan (2024) araştırmasında 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının 2018 Sosyal bilgiler öğretim programına göre daha geniş sürede hazırlandığını vurgulayarak 2024 yılındaki programın 2018 yılındaki programa göre daha çok ihtiyaçlara cevap verdiğini ifade etmektedir.

2024 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Kapsamında Değer Eğitimi Sürecinin Getirdiği Yenilikler, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sosyal bilgiler öğretim programının getirmiş olduğu yeniliklerle ilgili olarak yapılan öne çıkan öğretmen değerlendirmelerinde değerlerin ön planda tutulduğu ve 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında “değer-erdem-değer” modelinin oluşturulduğu şeklinde ifadelere ulaşılmıştır. 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının getirmiş olduğu sorunlarla ilgili yapılan öğretmen değerlendirmelerinde ders işleme esnasında zaman sıkıntısının yaşandığı ve derslerde somutlaştırma yapılamadığı şeklinde ifadeler saptanmıştır. 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının getirmiş olduğu sorunlara yönelik çözüm önerileri konusunda yapılan öğretmen değerlendirmelerinde ise sırasıyla örnek olayların anlatılması gerektiği, öğretmenlerin rol model olmaları ve öğretmenlerin ön hazırlık yapması gerektiği şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Yıldırım ve Çalışkan (2024a) değerler eğitiminin etkili biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması ve uygulamaya dönük örneklerin çoğaltılması gerektiğini ifade etmektedir. Öngören (2024) de bu tür sorunların programın içeriğinden ziyade uygulama koşullarıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre genel bir değerlendirme yapıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi önemsendiği ve değerler eğitimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri, 2024 Maarif modeline kapsamında tasarlanan 2024 sosyal bilgiler öğretim programının değer-erdem-değer modeli sayesinde 2018 yılında hazırlanan programa göre yeni değerler eklenerek toplumsal değerleri daha çok göz önünde bulundurulmaya başlandığı ve genel ihtiyaçlara cevap vermesi açısından faydalı görüldüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Buna karşın aynı öğretmen görüşlerine göre 2024 sosyal bilgiler öğretim programının soyut değer ifadelerinden dolayı olayları ve anlatımı somutlaştırma konusunda sorunlar yaşadıkları ve müfredatı yetiştirme konusunda zaman sıkıntısı yaşadıkları gibi sorunların olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırma kapsamında 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının eksikliklerinin giderilmesi adına aşağıda sunulan önerilerin uygulanmasının faydalını olacağı düşünülmektedir;

- Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiş olmakla birlikte, bu yeterliğin sürdürülebilirliği açısından hizmet içi eğitimlerin sistematik biçimde güçlendirilmesi önem arz etmektedir.
- Araştırma bulgularında öne çıkmış olan temel problemlerden birisi de 2024 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin soyut düzeyde kalması ve öğretmenlerin söz konusu değerleri somutlaştırma konusunda güçlük yaşaması olmuştur. Bu duruma karşın günlük yaşam senaryoları, örnek olaylar ve tarihsel bağlamlar içeren açıklayıcı içerikler sunulmasında yarar görülmektedir. Ayrıca değerler eğitimiye yönelik kısa videolar, etkileşimli dijital içerikler ve mobil uygulamalar geliştirilebilmelidir.
- Öğretmen görüşleri, değerler eğitimi uygulamalarında zaman yetersizliğinin önemli bir sınırlılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlere uygulama esnekliği sağlayacak düzenlemeler yapılmalı ve değerlerle ilişkilendirilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri sadeleştirilerek öğretmenlerin zaman yönetimi desteklenmelidir.
- Araştırma bulguları, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın değerler eğitimi açısından güçlü bir çerçeve sunduğunu; ancak uygulamada karşılaşılan sorunların büyük ölçüde uygulama koşullarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna yönelik olarak program geliştirme süreçlerinde öğretmen görüşlerinin daha sistematik biçimde alınması ve saha geri bildirimlerine dayalı güncellemeler yapılması sağlanmalıdır.
- Araştırmanın en önemli sınırlılığı az sayıda ve belli bir bölgede görevli öğretmenlere yönelik gerçekleştirilmesidir. Araştırmanın bu kısıtlılığını aşmak adına araştırmanın yüksek sayıda katılımcı ile farklı bölgelerde nitel ve nicel boyutlarda yapılması tavsiye edilmektedir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Makalenin yayın haline getirilmesine yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma için Siirt Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 23.05.2025 tarihli ve 9213/1208 numaralı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında veya diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır

Destek ve teşekkür: Araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir kurumdan destek alınmamıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan iki okuldaki öğretmenlere, öğrencilere ve idarecilere teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Aktepe, V., Keser, H., & Şeref, Ş. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler ve değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(4), 897-918. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.781857>
- Allport, G.W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1970). *Manual study of values*. Houghton Mifflin Company.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518. <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>
- Avcı, E. K., Faiz, M., & Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 263-296. <https://doi.org/10.34234/ded.655916>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://izlik.org/1A73MH48CD>
- Beldağ, A., Özdemir, Ü., & Nalçacı, A. (2017). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 317-328.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimiye yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6732>
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education? *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Biedenbach, T., & Jacobsson, M. (2016). The open secret of values: The roles of values and axiology in project research. *Project Management Journal*, 47(3), 139-155. <https://doi.org/10.1177/875697281604700312>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education* (Vol. 368). Allyn & Bacon.
- Creswell, J. W. (2011). *Controversies in mixed methods research*. The SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çelikkaya, T., Filoğlu, S., & Öktem, N. S. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyi. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(1), 121-140.
- Durdukoca, S. F. (2019). Identifying the attitudes and views of social sciences teachers toward values education in Turkey. *World Journal of Education*, 9(1), 103-117. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n1p103>
- Ginesar, Ö., & Katılmış, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik sınıf içinde ve dışında gerçekleştirdikleri faaliyetlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 37-77. <https://doi.org/10.34234/ded.741279>
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (2. baskı). (S. Turan, Çev. Edt.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Karaduman, H., Çengelci Köse, T., & Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. *Türk Çevrimiçi Niteliksel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 250-271. <https://doi.org/10.17569/tojqi.266028>
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretilmesine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.

- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In *Approaches to qualitative research in mathematics education: Examples of methodology and methods* (pp. 365-380). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Memişoğlu, H. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3),405-425.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). 2005 Sosyal Bilgiler Ders Programı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13140945_sosyal_bylgiler_sunu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Sosyal bilgiler Programı öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Sosyal bilgiler Programı öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Öngören, H. (2022). Türkiye’de internet kullanım eğilimi ve dijital vatandaşlık algısının insan hakları bağlamında incelenmesi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 5(9), 47-82.
- Öngören, H. (2024). Sosyal Bilgiler öğretim Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması. *EJEDUS*, 13(26), 172-190. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1562084>
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). SAGE.
- Rescher, N. (1982). Introduction to value theory. *Australasian Journal of Philosophy*, 61(2), 228-230.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: an International Review*, 48(1), 49-71.
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 723-742.
- Shrestha, B. K., & Gupta, P. (2019). Impact of value education in personal behaviour of students: A case study of Nepal. *Nepal Journal of Multidisciplinary Research*, 2(3), 1-8.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Tay, B., Durmaz, F. Z., & M. Şanal. (2013). Sosyal Bilgiler kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1),67-93.
- Taylor, P. C. (1998). Constructivism: value added. *International handbook of science education*, 2, 1111-1123.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 295-328. <https://doi.org/10.22464/diyalektolog.257>
- Turan, S., & Akhan, O. (2024). 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Okuryazarlıklar: MAXQDA ile Tematik Bir Analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57-72. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1521061>
- Uzunboyulu, H., & Elçi, E. (2020). The development of a universal and cultural values scale for values education. *South African Journal of Education*, 40(Supplement 1), 1-8.
- Ünlü, İ., & Kaşkaya, A. (2018). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler*. (9. Genişletilmiş Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, S. G., Becerikli, S., & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1575-1588. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342975>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024a). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 1(8),108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

Yılmaz, S. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 645-679. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.611>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Values education is the process of teaching individuals about the importance of values and ethics in personal and social contexts. Its aim is to instill principles that promote positive behavior, social responsibility, and moral reasoning. Key aspects and components of values education include moral development, social responsibility, cultural awareness, character education, critical thinking, peer interaction, role modeling, and reflection. By focusing on these core aspects, values education prepares students for academic success, responsible citizenship and personal development (Öztürk & Kafadar, 2020; Öngören, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024b).

Considering the changes in the Social Studies curriculum over the years, these studies suggest that it is important to compare values education in Social Studies and understand the changes experienced. In this context, this study aimed to understand changes in values education in the 2024 and 2018 Social Studies curricula, as perceived by Social Studies teachers. It is assumed that utilizing teachers' observations and opinions on values in Social Studies education will contribute to values education by providing practical examples. In accordance with the research objective, the following questions were addressed:

Social Studies Teachers:

How do participants perceive the necessity of values education and their own competencies?

What methods, techniques and tools do teachers use in values education?

What are the similarities and differences in the evaluation of the 2018 and 2024 Social Studies programmes in terms of values education?

What processes and practices are involved in values education in the 2018 and 2024 Social Studies programmes?

What innovations has the values education process brought to the 2024 primary school Social Studies programme? What problems have been encountered and what solutions have been suggested?

What suggestions are there on how values education should be conducted?

Method

This research was designed as a qualitative study. The phenomenology model, a qualitative research technique, was applied to understand the views of social studies teachers on values education in the 2018 and 2024 social studies curricula. The study involved five female and four male teachers. The participants' ages ranged from 27 to 50 years old, and their minimum length of service ranged from two to 23 years. Three of the participants were expert teachers, while two were trainee teachers. The participants were chosen for their easy accessibility, as they were Social Studies teachers working in Siirt and Diyarbakır provinces from Turkey, which the researchers could easily reach. Data were obtained from semi-structured interviews conducted using a form previously developed by the researchers. As the data will undergo qualitative analysis, the phenomenon was first defined and a semi-structured interview form was created for data collection. Data collection procedures were then carried out, followed by data analysis, interpretation and reporting (Johnson & Christensen, 2024).

Results

According to the research results, while most teachers considered themselves competent in values education, they evaluated its necessity for forming an acceptable type of citizen as presented in Social Studies education, as well as for ensuring national unity and solidarity. The research also revealed that teachers employed case study techniques and role modelling methods in values education, achieved through empathy, speech circles, drama, and activity-based exercises. The tools utilized in values education were found to be scientific academic studies, printed and visual resources, and mobile applications. The research also revealed

that teachers evaluated the 2018 and 2024 primary school Social Studies curricula differently. They considered the 2024 curriculum to be more simplified and to include new values. The research also revealed that, in terms of values education, the 2024 Social Studies curriculum is considered more efficient than the 2018 curriculum, which was seen as a short-term reaction where value acquisition was left to the teacher's skill.

Conclusion

According to the participants' evaluations, it was concluded that social studies teachers attach importance to values education and consider themselves competent in this area. It was also concluded that the 2024 social studies curriculum, designed within the scope of the 2024 education model, seems to be more useful in terms of adding new values, giving importance to social values, and responding to general needs, compared to the curriculum prepared in 2018. However, the same teachers revealed that they had difficulty concretizing events and narration due to the abstract value expressions of the 2024 Social Studies curriculum, as well as facing time constraints when implementing the curriculum.

Recommendations:

Within the scope of the research, the following suggestions are made to address the shortcomings of the 2024 social studies curriculum:

It would be useful to monitor the implementation of the curriculum for one academic year by expert committees established by the Ministry of National Education in order to determine its effectiveness and identify any arising deficiencies or problems.

It would also be useful to review the 2024 social studies curriculum in terms of time management. Since time should also be allocated to out-of-school learning areas, program designers should consider this issue.

It would be beneficial to reorganize the 2024 social studies curriculum according to students' cognitive levels within the scope of values education.

The most important limitation of the research is that it was conducted with a small number of teachers in a specific region. To overcome this limitation, it is recommended that the research be conducted in qualitative and quantitative dimensions with a large number of participants in different regions.

Administrative Experiences of Academic Middle Leaders in Turkish Higher Education: A Phenomenological Inquiry into the Organizational Interface Role

Kürşat ARSLAN¹

Abstract: This study examines the administrative experiences of academic middle leaders in the Turkish higher education system, focusing on the structural and relational dynamics that shape these experiences. Adopting a qualitative phenomenological approach, the study draws on semi-structured interviews conducted with 13 academic middle managers at a public university. The data were analyzed using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). The findings reveal that academic middle leadership is experienced through five interrelated dimensions, navigating “a life between academic and leadership roles”, enacting “the organizational interface role”, confronting “authority–responsibility imbalance and invisible workload”, engaging in “emotional labor and relational management”, and constructing “personal meaning-making and resilience strategies”. In the Turkish context, academic middle leadership emerges as a multilayered role largely learned through practice, shaped by structural constraints, heavy workload, and limited systematic preparation. By illuminating the lived experience of the organizational interface role, this study contributes to a deeper understanding of middle-level leadership in higher education and underscores the need for structured professional development to support its professionalization.

Keywords: Higher Education Management, Academic Middle Leadership, Organizational Interface Role, Phenomenology

Türk Yükseköğretiminde Akademik Orta Düzey Liderlerin Yöneticilik Deneyimleri: Örgütsel Arayüz Rolüne Yönelik Fenomenolojik Bir İnceleme

Öz: Bu araştırma Türk yükseköğretim sisteminde görev yapan akademik orta düzey liderlerin yönetsel deneyimlerini ve bu deneyimleri şekillendiren yapısal ve ilişkisel dinamikleri incelemektedir. Çalışma nitel araştırma çerçevesinde fenomenolojik desende yürütülmüş ve bir devlet üniversitesinde görev yapan 13 akademik orta düzey yönetici ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır. Veriler Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular akademik orta düzey liderliğin “akademik ve liderlik rolleri arasında gidip gelme”, “örgütsel arayüz rolünü üstlenme”, “yetki-sorumluluk dengesizliği ve görünmeyen iş yüküyle karşılaşma”, “duygusal emek ve ilişkisel yönetim süreçlerini yürütme”, “kişisel anlam üretimi ve yılmazlık stratejileri geliştirme” olarak birbiriyle ilişkili beş boyut üzerinden deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Türkiye bağlamında akademik orta düzey liderlik büyük ölçüde deneyimle öğrenilen, yapısal kısıtlar, yoğun iş yükü ve sınırlı sistematik hazırlık koşulları altında şekillenen çok katmanlı bir rol olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütsel arayüz rolünün yaşantısal boyutunu görünür kılan bu çalışma yükseköğretimde orta düzey liderliğin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sunmakta ve bu rollerin profesyonelleşmesini destekleyecek yapılandırılmış mesleki gelişim programlarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim Yönetimi, Akademik Orta Düzey Liderlik, Örgütsel Arayüz Rolü, Fenomenoloji

Received: 05.03.2026

Accepted: 17.04.2026

Article Type: Research Article

¹ Karabük University, School of Foreign Languages, Karabük, Türkiye, e-mail: kursatarslan@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8576-459X>

To cite/Atıf için

Arslan, K. (2026). Türk yükseköğretiminde akademik orta düzey liderlerin yöneticilik deneyimleri: örgütsel arayüz rolüne yönelik fenomenolojik bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 377–394. <https://doi.org/10.33308/26674874.20264021093>

In recent years, the Turkish higher education system has undergone significant transformation due to the expansion in the number of universities, rapid growth in student enrollment, the widespread implementation of quality assurance and accreditation processes, and the strengthening of performance-oriented evaluation systems. These developments are not unique to the Turkish context as they mirror broader global transformations in higher education systems associated with neoliberal restructuring, the diffusion of new public management principles, and the increasing reliance on performance-based accountability mechanisms (Ball, 2012; Deem et al., 2003). Thus, these transformations have rendered universities' administrative structures and internal functioning increasingly complex and multilayered, while simultaneously making the roles of academic middle leaders more critical and multidimensional (Gümüş & Gülmez, 2020).

Despite growing scholarly interest, academic middle leadership in higher education remains an under-conceptualized and insufficiently understood field (Maddock, 2023). This may be attributed to the multilayered and complex positioning of academic middle leaders within university organizational structures. Academic middle leaders are responsible for translating institutional strategies and policies into unit-level practice while balancing pedagogical responsibilities and administrative obligations (Lizier, 2024). Similarly, research emphasizes that academic middle leaders assume a crucial bridging function between senior leadership and academic staff (Hussni & Qadhi, 2025). In this regard, academic middle leadership functions as an organizational interface between senior university leadership and academic or administrative units.

However, the literature indicates that this organizational interface role is often enacted within structural tensions and power imbalances. Research highlighting the centralization of authority notes that decision-making power is frequently concentrated within senior leadership teams, while responsibilities not adequately supported by corresponding authority generate frustration among academic middle leaders (Bush, 2022). This misalignment also reflects centralized and performance-driven management models in higher education, where accountability is extended downward while decision-making authority remains concentrated at upper administrative levels (Ball, 2012). Likewise, socio-political arrangements have been shown to both enable and constrain middle leadership practices; although tasks are delegated, decision-making authority is not proportionately shared, revealing an asymmetry between workload and authority (Lizier, 2024). In the Turkish context, studies similarly demonstrate that department heads operate under heavy responsibility and accountability pressures while lacking the necessary authority and institutional support (Dimici et al., 2016). These findings suggest that academic middle leadership is structurally positioned within an authority-responsibility imbalance.

Such structural tensions are further intensified by workload and role complexity. Academic middle leaders frequently describe their roles as overwhelming and report possessing limited decision-making authority despite carrying substantial responsibility (Pepper & Giles, 2015). For instance, in Türkiye, academic unit leaders often position themselves primarily as implementers of legal regulations, identifying budgetary and personnel issues as their most pressing challenges (Gümüş & Gülmez, 2020). Such challenges and constraints collectively contribute to what has been described as the expansion of "invisible" or unrecognized academic labor (Slaughter & Rhoades, 2004). This indicates that academic middle leadership involves not only strategic responsibilities but also a dense operational and bureaucratic burden.

In addition, research demonstrates that academics' transition into middle leadership roles lacks a systematic preparation process (Hussni & Qadhi, 2025; Pepper & Giles, 2015). This experiential entry thus becomes particularly consequential as managerial expectations, performance pressures, and accountability demands intensify beyond traditional academic competencies (Deem et al., 2003). For example, a study conducted in the Turkish higher education context reports that fundamental administrative competencies are frequently overlooked during this transition and that many academic middle leaders receive no formal leadership training (Bayram et al., 2025). Similarly, department chairship in Türkiye is not widely regarded as a professionalized field and is often undertaken reluctantly due to heavy workload and limited incentives (Dimici et al., 2016). From this perspective, academic middle leadership often emerges as a role developed through practice and experiential learning rather than through formal preparation.

In the literature, academic middle leaders, also referred to as “academic middle managers”, are described as actors responsible for translating policy and strategy into unit-level implementation, overseeing academic programs, managing personnel and resources, implementing quality assurance processes, and ensuring communication and coordination (Floyd, 2016). However, research also emphasizes that their primary function lies in enacting an organizational interface role between senior university leadership (e.g., rectorate, senate, executive board) and faculty members, administrative staff, and students (Pepper & Giles, 2015). Prior studies also indicate that department heads and similar academic unit leaders undertake a role that is often not recognized as a professional field and lacks systematic training and support mechanisms (Dimici et al., 2016). More recent research examining academics’ transitions from teaching-oriented roles to leadership positions in Türkiye demonstrates that this shift has significant implications for academic productivity, social relations, and professional identity (Bayram et al., 2025). However, studies that specifically address the lived administrative experiences of academic middle leaders, particularly through the lens of the organizational interface role, remain limited in scope and number. This study engages with this limitation by conceptualizing academic middle leadership as a role shaped by organizational functions, broader governance dynamics, and the ways in which actors interpret and negotiate these conditions in practice. Building upon this gap, the present study seeks to examine the administrative experiences of academic middle leaders in the Turkish higher education system through a phenomenological inquiry and to illuminate the lived experience of enacting the organizational interface role. To this end, the study seeks to answer the following research questions:

1. How do academic middle leaders make sense of their administrative experiences while carrying out both academic and administrative responsibilities?
2. How do academic middle leaders experience and enact the organizational interface role they assume between senior university leadership and academic/administrative units?
3. How is the administrative experience of academic middle leadership shaped in terms of authority-responsibility relations, workload, communication, emotional labor, and coping strategies, and what meanings and challenges does it entail?

Theoretical Framework and Related Literature

Academic middle leadership in higher education is conceptualized as a multilayered role positioned between centralized decision-making mechanisms and academic practice. This positioning has become increasingly significant in contemporary higher education systems characterized by neoliberal policy reforms, managerial governance models and the expansion of performance-based accountability mechanisms, all of which contribute to the restructuring of institutional roles and authority relations (Shin, 2014). From the perspective of organizational role theory, this positioning also indicates that the individual occupies a space between multiple expectation sets within the organization and is often confronted with, at times, conflicting demands from various role senders (Katz & Kahn, 1978). This intermediary position has long been emphasized in the extant literature and is regarded as one of the most important yet least appreciated and most challenging administrative roles in higher education (Buller, 2012). These dynamics can be further understood through the lens of soft governance and “soft privatisation” in higher education (Cone & Brøgger, 2020), whereby control is exercised not only through formal hierarchies but also through performance indicators, benchmarking, and network-based coordination, subtly reshaping institutional practices, redistributing authority, and influencing how academic middle leadership roles are structured and enacted.

From another perspective, academic middle leaders are understood to enact leadership practices primarily within peer-based relationships alongside their academic colleagues (Grootenboer et al., 2015). This condition may be associated with the concepts of role conflict and role ambiguity in role theory, as academic middle leaders are simultaneously expected to meet the demands of senior leadership while adhering to the professional norms of their academic peers (Rizzo et al., 1970). In this respect, academic middle leadership is conceptualized less as a hierarchical command position and more as an organizational interface role shaped through peer relations and intra-departmental interactions. The notion of organizational interface is employed

to describe positions that perform a linking and translating function between different subsystems within an organization, commonly conceptualized as boundary-spanning roles (Aldrich & Herker, 1977). Within the context of managerialist restructuring, such boundary-spanning roles increasingly involve the mediation of institutional strategies, performance indicators, and audit requirements, positioning academic middle leaders as key actors in translating governance logics into everyday academic practice (Davis et al., 2016; Power, 1997). In this sense, academic middle leaders are not only intermediaries but also operational agents of managerial control, responsible for aligning local practices with institutional performance expectations and strategic priorities.

This organizational interface role also generates various structural tensions. Role theory suggests that inconsistencies between the formal authority attached to a position and the responsibilities attributed to it may produce organizational strain (Kahn et al., 1964). Debates on the centralization of power in higher education provide a critical framework for understanding the positioning of academic leadership. In structures where decision-making power is concentrated at the central administrative level, academic middle leaders often function primarily as transmission channels for decisions taken by senior leadership (Bush, 2022). From a socio-political regulation perspective, academic middle leadership is shaped within a context pre-structured by solidarity and power relations. However, tasks are distributed, decision-making authority is not shared proportionately, resulting in a marked asymmetry between workload and power (Lizier, 2024). This situation corresponds to what organizational literature conceptualizes as an authority–responsibility mismatch, a structural form of role tension (Katz & Kahn, 1978). In addition to that, these asymmetries also arise from managerialist and centralized arrangements in which accountability is extended downward while strategic authority remains concentrated at higher levels (Ball, 2012; Davis et al., 2016). Such dynamics are further reinforced by what has been described as a “tyranny of bureaucracy,” where increasing administrative procedures, compliance requirements, and institutional controls constrain the discretionary space of middle managers while simultaneously expanding their responsibilities (Davis et al., 2016).

More broadly, academic leadership is normatively defined as the act of building a community of scholars oriented toward shared goals and institutional direction by empowering of faculty and staff (Wolverton & Gmelch, 2002). However, in practice, department chairs are often deprived of the authority and institutional support necessary to enact this idealized leadership role (Dimici et al., 2016). This contradiction holds analytical significance within role theory, as it illustrates the divergence between normative role expectations and actual role performance. Overall, these findings suggest that although academic middle leadership is normatively framed around ideals of collective leadership, it is enacted within significant structural constraints. These constraints are further shaped by the increasing influence of academic capitalism, where institutional priorities are aligned with market-oriented logics, performance outputs, and resource competition, thereby reshaping leadership expectations and limiting the scope for collegial and participatory forms of governance (Slaughter & Rhoades, 2004).

The experiential dimension of academic middle leadership has also been strongly emphasized in the related literature. The transition of academics into academic middle leadership roles rarely rests upon systematic preparation, and fundamental administrative competencies, professional qualifications, and leadership experience are frequently overlooked during this process (Bayram et al., 2025). This lack of structured preparation becomes particularly consequential, as academic middle leaders are expected to navigate complex administrative, strategic, and evaluative demands without sufficient institutional support (Deem et al., 2003). The literature on role acquisition argues that such unstructured transitions shape learning processes through experience, often via trial and error (Van Maanen & Schein, 1979). Furthermore, academic middle leadership is not widely recognized as a professionalized field with an institutionalized framework for professional development (Dimici et al., 2016). This suggests that academic middle leadership is often formed as a practice learned experientially within the organization.

The experiential dimension extends beyond lack of preparation and includes heavy workload and operational pressure. Academic middle leaders frequently describe their roles as overwhelming and report possessing limited decision-making authority despite bearing substantial responsibility (Pepper & Giles,

2015). The role stress literature demonstrates that the combination of high role demands and limited resources may generate burnout and organizational strain (Kahn et al., 1964). In the Turkish context, academic unit leaders tend to position themselves primarily as implementers of legal regulations and identify budgetary and personnel issues as their principal problem areas (Gümüş & Gülmez, 2020). Accordingly, the literature indicates that academic middle leadership involves not only strategic decision-making processes but also intense operational and bureaucratic responsibilities. From the perspective of managerialism and audit culture, this intensification of workload can be linked to the expansion of performance monitoring systems, reporting requirements, and administrative standardization, which contribute to the proliferation of invisible and often unrecognized forms of academic labor (Power, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004). Furthermore, such developments may also be interpreted within broader governance transformations characterized by soft regulatory mechanisms that subtly reshape academic work through evaluation systems, benchmarking practices, and quality assurance regimes (Cone & Brögger, 2020).

The relational and emotional dimensions of academic middle leadership also occupy an important place. At this juncture, prior research highlight that relational and emotional demands intensify within neoliberal academic environments, where affective labor becomes intertwined with performance expectations, institutional accountability, and competitive pressures, thereby contributing to increased emotional strain and burnout among academic staff (Gill, 2010). In addition, managerialist expectations may require middle leaders to continuously balance institutional demands with collegial relationships, further amplifying relational tensions and emotional labor (Davis et al., 2016). Research also suggests that, within socio-political regulatory contexts, trust is a central element that both enables and constrains academic middle leadership; conversely, lack of trust often becomes visible through micromanagement practices, thereby deepening relational tensions (Lizier, 2024). The organizational interface role, due to its boundary-spanning function between different centers of power, is characterized as requiring high levels of relational labor (Aldrich & Herker, 1977). Moreover, studies examining destructive leadership behaviors discuss the negative effects of abusive and toxic leadership on organizational climate within the context of academic middle leadership (Ghamrawi et al., 2024; Lipman-Blumen, 2005). In this respect, academic middle leadership emerges as a multidimensional role shaped not only by top-down strategic pressures but also by downward relational dynamics, emotional labor, and organizational climate processes.

Taken as a whole, the literature suggests that academic middle leadership constitutes an organizational interface role situated within structural power asymmetries, lack of professionalization, heavy operational burden, and relational tensions. Situated within broader transformations in higher education governance, including neoliberal restructuring, managerialist control mechanisms, academic capitalism, and emerging forms of soft governance, this role can be understood not only as an organizational position but also as a structurally conditioned site where competing institutional logics are negotiated and enacted (Ball, 2012; Cone & Brögger, 2020; Davis et al., 2016; Slaughter & Rhoades, 2004). When organizational role theory and the organizational interface (boundary-spanning) conceptualization are considered together, this position appears structurally predisposed to generating high levels of role tension, and understanding how individuals subjectively experience and interpret this tension becomes analytically critical. Nonetheless, existing studies have largely focused on the structural and functional dimensions of the role (e.g., Bayram et al., 2025; Gümüş & Gülmez, 2020), while phenomenological investigations examining how academic middle leaders experience and subjectively make sense of this organizational interface role remain limited. This gap underscores the need for in-depth research that explores academic middle leaders' lived administrative experiences and meaning-making processes.

Contextual Background

The Turkish higher education system is characterized by a strongly centralized regulatory and governance structure exercised through the Council of Higher Education (CoHE). While a substantial portion of strategic decisions within universities is formulated at the central level, the implementation of these decisions at the unit level is largely carried out through academic middle leaders. This arrangement positions academic middle leaders simultaneously as implementers of centralized policies and as representatives of

their academic units.

Within the scope of this study, academic middle leaders are defined as mid-level actors who, while continuing to perform their academic duties (e.g., teaching, research, supervision), concurrently assume administrative responsibilities and serve as unit heads within universities. Faculty and institute administrators, as well as faculty members undertaking leadership roles in other academic units, are included within this category. These actors are conceptualized as occupying an organizational interface role. They, therefore, translate strategic decisions into unit-level practice, manage implementation processes, and balance the expectations of multiple actors (faculty members, students, administrative staff, and external actors).

To this end, the Turkish higher education context provides a particularly suitable analytical setting for examining how academic middle leaders experience and make sense of their lived administrative experiences of enacting the organizational interface role within structural power asymmetries and multiple, often competing, role expectations.

Method

Research Design

This study adopted a phenomenological research design, specifically Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), to explore how academic middle leaders experience and make sense of their administrative roles within the Turkish higher education system. IPA is a qualitative approach grounded in phenomenology, concerned with examining how individuals interpret their lived experiences within specific social and organizational contexts (Smith & Nizza, 2022). By focusing on participants' meaning-making processes, IPA provides an appropriate framework for investigating how academic middle leaders experience and enact the organizational interface role.

Participants

The study participants consist of 13 academic middle leaders working within the Turkish higher education system. Participants were selected through purposive sampling, specifically using a criterion-based strategy. Purposive sampling involves selecting information-rich participants to gain an in-depth understanding of a particular phenomenon (Patton, 2015), while criterion sampling ensures that individuals included in the study meet predetermined criteria (Palinkas et al., 2015). Consistent with the idiographic commitment of IPA, the sampling strategy aimed to recruit a relatively homogeneous group sharing the experience of enacting academic middle leadership within a centralized higher education context (Smith & Nizza, 2022).

In this study, the inclusion criteria were: (i) currently serving as a faculty dean, vice dean, institute director, director of a school or vocational school, or as a leader in an academic unit such as a department, research center, or coordinator roles; (ii) having at least one year of experience in an academic middle leadership role; (iii) simultaneously maintaining academic responsibilities (e.g., teaching, research, supervision) while holding administrative duties.

Participants were selected from a public university to maintain contextual coherence and ensure an in-depth exploration of the phenomenon within a shared institutional environment. In IPA studies, sample size is typically kept small to allow for detailed case-by-case analysis before moving to cross-case thematic development (Smith & Nizza, 2022). Accordingly, a sample of 13 participants was considered appropriate to achieve sufficient depth and idiographic engagement with each participant's lived experiences of academic administration while remaining manageable for rigorous interpretative analysis. In addition, data saturation was reached with a sample of 13 participants, as subsequent interviews yielded no substantially new themes or meaning patterns, indicating theoretical sufficiency in capturing the core experiential dimensions of the phenomenon (Smith et al., 2009). To protect confidentiality, participants were assigned anonymous identifiers (P1–P13), which are used throughout the findings when presenting quotations. Demographic information regarding the participants is presented in Table 1.

Table 1. *Participant Profile*

Participant	Gender	Academic Title	Administrative Role	Unit Type	Managerial Experience (Years)
P1	Male	Lecturer, PhD	Vice Director	School of Foreign Languages	3
P2	Female	Assistant Professor	Vice Director	Vocational School	4
P3	Male	Lecturer, MA	Vice Director	Vocational School	3
P4	Male	Associate Professor	Director	School of Foreign Languages	3
P5	Female	Associate Professor	Department Chair	Faculty	4
P6	Male	Professor	Department Chair	Faculty	6
P7	Male	Professor	Dean	Faculty	3
P8	Female	Associate Professor	Vice Dean	Faculty	4
P9	Male	Associate Professor	Vice Dean	Faculty	4
P10	Male	Associate Professor	Coordinator	Scientific Research Unit	3
P11	Male	Associate Professor	Director	TÖMER	2
P12	Male	Assistant Professor	Vice Director	Postgraduate Institute	3
P13	Male	Lecturer	Coordinator	International Relations Unit	5

Note: TÖMER (Turkish Language Teaching Center)

Data Collection and Instrument

Prior to data collection, ethical approval was obtained from the relevant university ethics committee. Participants were informed about the purpose and procedures of the study, and their voluntary participation was confirmed. They were assured that they could withdraw from the study at any time, that their identities would remain confidential, and that the data would be used solely for scientific purposes (Creswell & Poth, 2018; Patton, 2015).

A semi-structured interview protocol was used as the primary data collection instrument. Semi-structured interviews are particularly suitable for IPA, as they allow participants to articulate their lived experiences within their own meaning frameworks while enabling the researcher to explore how participants make sense of those experiences (Smith & Nizza, 2022). The interview guide employed in this study was structured to capture the multidimensional nature of academic middle leadership as a lived administrative experience. The questions were designed to address: (i) the simultaneous enactment of academic and administrative roles, (ii) the organizational interface role enacted between senior university leadership and academic/administrative units, (iii) authority-responsibility relations and workload, (iv) role acquisition and preparation processes, (v) institutional and structural factors, (vi) support mechanisms, (vii) emotional experiences, and (viii) academic identity dimensions.

The interview questions were developed based on the relevant literature, reviewed by two scholars with expertise in qualitative research, and revised following a pilot application (Castillo-Montoya, 2016). Interviews were conducted individually, lasted between 40 and 75 minutes, and were audio-recorded with participants' consent. When necessary, probing questions were used to encourage participants to elaborate on their experiences and meaning-making processes (deMarrais, 2004; Robinson, 2014). All interviews were conducted in Turkish to allow participants to express their experiences more comfortably in their native language. The excerpts included in the findings section were translated into English by the researcher for reporting purposes. Particular attention was paid to maintaining semantic equivalence and preserving the original meaning of participants' statements during the translation process.

Data Analysis

Data analysis was conducted in accordance with the six-stage IPA procedure outlined by Smith and Nizza (2022). Consistent with IPA's idiographic commitment, each interview transcript was examined individually before moving to cross-case analysis. The analytic process began with repeated reading and re-reading of each transcript to facilitate immersion in the participant's lived administrative experience and to

remain as close as possible to their meaning-making processes. During this stage, exploratory notes were produced, encompassing descriptive comments (content of what was said), linguistic comments (use of language, tone, metaphors), and conceptual comments (interpretative reflections).

Following this initial noting, emergent themes were developed for each case, capturing psychologically and contextually significant aspects of how participants experienced and interpreted their organizational interface role. Connections among emergent themes were then explored within each case, leading to the development of superordinate themes. Once the analysis of a single case was completed, insights from that case were set aside to preserve idiographic sensitivity before proceeding to the next participant. After completing all individual case analyses, patterns across cases were systematically examined, and a final cross-case thematic structure was constructed, reflecting both shared and divergent meanings.

To enhance analytic rigor, the researcher engaged in iterative movement between transcripts, exploratory notes, and emerging themes to ensure interpretative coherence and conceptual clarity. Throughout the analytic process, a reflexive journal was maintained to critically examine how prior professional experiences and theoretical orientations might influence interpretation. This reflexive practice supported transparency in the double hermeneutic process inherent in IPA, whereby the researcher seeks to make sense of participants' sense-making (Smith & Nizza, 2022).

Trustworthiness and Rigor

The methodological quality of this study was ensured by integrating Lincoln and Guba's (1985) criteria for qualitative rigor, namely credibility, dependability, confirmability, and transferability, with the quality principles emphasized in IPA, particularly sensitivity to context, commitment and rigor, transparency and coherence, and impact and importance (Smith & Nizza, 2022). While IPA adopts an interpretative epistemology and does not assume direct access to an objective reality, these criteria were employed as guiding principles to enhance analytic transparency and interpretative integrity rather than to claim positivist validity.

Credibility was supported through verbatim transcription of interviews and participant validation procedures. Interview transcripts were shared with participants for factual clarification and confirmation of intended meanings (Birt et al., 2016). Consistent with the epistemological stance of IPA, member checking was limited to verification of factual accuracy rather than validation of thematic interpretations.

Dependability and confirmability were strengthened through systematic documentation of the research process and the maintenance of an audit trail detailing data collection, coding procedures, and analytic decisions (Lincoln & Guba, 1985; Morse, 2015). The analytic process involved iterative engagement with transcripts, exploratory notes, and emergent themes to ensure interpretative coherence between participants' accounts and the developing thematic structure (Yardley, 2017).

Transferability was addressed by providing detailed descriptions of the research context and participant characteristics, enabling readers to evaluate the applicability of the findings to comparable institutional settings (Lincoln & Guba, 1985). Rather than seeking statistical generalization, the study aims to achieve theoretical and experiential transferability.

Throughout the analytic process, reflexive notes were maintained to critically examine how the researcher's professional background in higher education might influence interpretation. This reflexive engagement acknowledges the double hermeneutic nature of IPA, whereby findings emerge through an interpretative dialogue between participants' sense-making and the researcher's interpretative engagement (Smith & Nizza, 2022).

In sum, these procedures were intended to ensure interpretative transparency, methodological coherence, and analytic rigor while remaining faithful to the lived administrative experiences of academic middle leaders.

Findings

This section presents the findings of the interpretative phenomenological analysis examining the

administrative experiences of academic middle leaders in the Turkish higher education system. Data obtained from semi-structured interviews with 13 academic middle leaders were analyzed following the procedures of IPA and organized around five themes: (1) a life between academic and leadership roles, (2) the organizational interface role, (3) authority-responsibility imbalance and invisible workload, (4) emotional labor and relational management, and (5) personal meaning-making and resilience strategies.

The themes below illustrate how participants interpret and make sense of their administrative roles, with participant expressions integrated into the interpretative narrative to reflect their lived experiences.

Theme 1. A Life Between Academic and Leadership Roles

Participants described their experiences as a continuous effort to balance their academic identities with the leadership responsibilities associated with their administrative roles. Many participants emphasized that becoming an academic middle leader did not eliminate their academic identity. Instead, they attempted to sustain both academic and administrative commitments while continuing teaching, research, and supervision alongside leadership responsibilities.

Several participants portrayed this experience as managing two parallel professional roles. One participant explained that leadership does not mean abandoning an academic identity but rather using it *“in a different dimension,”* describing the experience as *“wearing two different hats at the same time”* (P3). Such expressions illustrate how participants attempt to reinterpret their academic expertise as a resource for leadership practice while maintaining their scholarly identity.

At the same time, participants frequently emphasized that administrative responsibilities reduced the time available for research and publication. One participant noted that during particularly demanding periods, he felt *“less like an academic and more like a full-time bureaucrat,”* explaining that the lack of time for scholarly work could negatively affect professional satisfaction (P7). These reflections reveal the tension that emerges when administrative obligations dominate everyday work routines and limit opportunities for academic engagement. For some participants, this tension was articulated more explicitly:

“The managerial role has somewhat limited my academic freedom. I used to focus more on research and publications; now most of my time goes to administrative tasks. But through this process, I have gained a deeper understanding of institutional functioning, which is a different kind of gain.” (P9)

Despite these constraints, participants also described leadership as an opportunity to engage more closely with institutional processes. For example, one participant noted that contributing to the development of the academic unit and initiating institutional projects represented *“another form of academic production, just in a different format”* (P12).

These findings indicate that academic middle leadership is experienced as an ongoing process of negotiating academic identity and leadership responsibilities. Participants attempt to preserve their scholarly orientation while simultaneously engaging with the organizational demands of leadership, which positions them between academic and institutional expectations.

Theme 2. The Organizational Interface Role

Participants emphasized their function as a critical organizational interface between senior university leadership and academic or administrative units. In this position, academic middle leaders described themselves as responsible for translating institutional decisions into unit-level practice and communicating the concerns and expectations of faculty members and staff to senior management. One participant illustrated this role in the following way:

“Decisions from senior management do not always align with realities on the ground. Our task is to adapt those decisions to the unit and report potential issues upward. It requires constant diplomacy and persuasion.” (P4)

This reflection highlights that academic middle leaders do not merely transmit institutional directives. Rather, they actively reinterpret and adapt them so that they become workable within their local academic contexts.

Several participants further portrayed this responsibility as a form of translation work within the institution. One participant explained that they often act as “*translators*,” responsible for communicating decisions coming from senior management to faculty members and staff in an understandable way while also conveying the problems and demands of the unit upward (P8). Such accounts illustrate how academic middle leaders mediate communication across organizational levels and maintain the flow of information in both directions.

At the same time, participants emphasized that occupying this interface position often involves navigating competing expectations. One participant described the experience as being “*caught between two fires*,” explaining that middle leaders must implement the goals of senior management while also defending the specific needs and dynamics of their own units (P1). These reflections reveal the tension that arises when institutional priorities do not fully align with local academic realities.

Participants also described the role as requiring substantial coordination among individuals and departments. One participant compared this responsibility to “*conducting an orchestra*,” explaining that bringing different units together for joint initiatives requires aligning multiple actors and interests within the institution (P13). This metaphor illustrates how the interface role involves not only communication but also active orchestration of relationships and institutional processes.

Participants’ narratives highlight that the organizational interface role involves an active process of mediation rather than the passive transmission of decisions. Academic middle leaders interpret institutional policies, reconcile competing expectations, and coordinate interactions between different organizational levels. In doing so, they rely heavily on communication, negotiation, and diplomatic skills to navigate the complex relational landscape of the university.

Theme 3. Authority-Responsibility Imbalance and Invisible Workload

Participants frequently described a discrepancy between the responsibilities associated with their leadership roles and the authority available to fulfill them. Many academic middle leaders emphasized that although they were expected to ensure the effective functioning of their units, their decision-making autonomy remained limited in areas such as staffing, budgeting, and strategic decisions. This imbalance was often experienced as a structural tension embedded in the leadership role. One participant illustrated this imbalance as follows:

“In many matters, the responsibility lies with us, but decision-making authority rests with senior management. For example, we may need additional staff; we submit the request, but the appointment process is beyond our control. When things go wrong, however, we are held responsible.” (P5)

This account reflects how academic middle leaders may perceive themselves as accountable for institutional outcomes without possessing the authority necessary to address the underlying problems.

Participants also emphasized that bureaucratic procedures and routine administrative requirements generated what several described as an “*invisible workload*.” One participant explained that management involves far more than visible meetings and formal decisions, noting that behind the scenes, there are “*endless correspondences, paperwork, and constant phone calls*” that consume significant time and attention (P11). Such descriptions suggest that much of the work associated with academic middle leadership remains hidden within everyday administrative routines.

The issue of limited authority was particularly evident in financial and resource-related decisions. One participant stated that their spending authority was extremely restricted, even though they were expected to resolve various deficiencies within the unit, which sometimes created a sense of “*helplessness*” (P2). These reflections indicate that academic middle leaders often operate within structural constraints that limit their ability to respond effectively to organizational challenges. Participants also described how this invisible workload extended beyond formal working hours:

“Even on weekends there are emails and urgent matters. I can say that the concept of working hours disappeared once I became a manager. This invisible workload seriously affects our private lives.” (P4)

This statement illustrates how the accumulation of administrative tasks can blur the boundaries between professional and personal life, reinforcing the demanding nature of the leadership role.

In short, participants' accounts portray academic middle leadership as a position characterized by a structural imbalance between responsibility and authority. While middle leaders are expected to ensure the effective functioning of their units, their ability to make strategic decisions often remains limited. The combination of constrained authority and accumulated administrative tasks produces an invisible workload that shapes the everyday experience of academic middle leaders.

Theme 4. Emotional Labor and Relational Management

Participants also described their leadership roles as involving significant emotional labor and relational work within their units. Academic middle leaders frequently emphasized that managing interpersonal dynamics, maintaining motivation, and addressing conflicts formed an important part of their everyday responsibilities. Leadership was therefore experienced not only as an administrative function but also as a role requiring continuous emotional engagement.

Several participants noted that listening to colleagues' concerns and responding to personal and professional challenges required considerable emotional effort. One participant remarked that leadership sometimes felt like acting as *"a psychologist,"* explaining that encounters with faculty members' personal problems and administrative staff's motivational difficulties could be emotionally exhausting (P2). Such accounts suggest that academic middle leaders often perform forms of emotional support that extend beyond formal administrative duties.

Communication was also highlighted as a central element of leadership practice. One participant explained that *"communication is the key to everything,"* emphasizing the importance of maintaining transparency with senior management while building trust within the unit (P3). These reflections illustrate how communication becomes a key mechanism for sustaining trust and cooperation. For some participants, the emotional dimension of leadership was expressed more explicitly:

"Maintaining harmony within the unit and keeping motivation high cannot be achieved merely by giving instructions. You need to engage individually with people, listen to their concerns, and show empathy. That means a serious emotional investment." (P10)

Participants also described conflict management as a demanding aspect of their roles. One participant noted that balancing different opinions and personal frictions required *"continuous and careful effort"* (P1). These experiences indicate that academic middle leaders must frequently navigate complex interpersonal dynamics while maintaining collegial relationships.

These findings demonstrate academic middle leadership as a role that involves substantial emotional and relational labor. Through communication, empathy, and conflict mediation, middle leaders actively shape the social climate of their academic units.

Theme 5. Personal Meaning-Making and Resilience Strategies

Despite structural constraints and role tensions, participants described deriving personal meaning from their leadership roles and developing strategies to sustain their engagement. Academic middle leaders frequently emphasized that contributing to institutional development, mentoring junior academics, and improving organizational processes provided a sense of purpose that helped them cope with the demands of the role.

Several participants explained that their perception of leadership evolved. One participant reflected that although management initially felt like a burden, it gradually developed into a sense of mission, explaining that being useful to the unit and guiding younger colleagues gave the role significant meaning (P4). Such reflections suggest that participants reinterpret leadership responsibilities as opportunities for contribution rather than merely administrative obligations.

Participants also described everyday coping strategies that helped them navigate the pressures of leadership. One participant explained that during moments of exhaustion, he sometimes questioned why he

had accepted the role, but recalling meaningful moments such as achievements or successful projects helped restore a sense of purpose. He added that sharing experiences and humor with colleagues also played an important role in coping with the challenges of leadership (P10). Similarly, another participant emphasized that small achievements within the unit, such as successfully resolving a problem of a colleague, created a sense of accomplishment that made the difficulties of the role more manageable, noting that *“when you see that something you advocated actually works, it gives you energy to continue”* (P6). These accounts highlight how interpersonal support and positive experiences within the academic community contribute to sustaining motivation. For some participants, this sense of meaning was expressed more explicitly:

“I see this role as a form of service. Doing my best to help my university move forward gives me personal satisfaction. This perspective helps me cope with difficulties.” (P7)

Participants also emphasized the importance of continuous learning and self-development. One participant explained that attending leadership training and reading about the experiences of other academic leaders increased confidence and helped approach problems from different perspectives (P1). In a similar vein, another participant noted that gaining experience over time helped reduce uncertainty and increased confidence in decision-making, explaining that *“as you learn how the system works, you start to feel more in control and less overwhelmed”* (P8). Such strategies demonstrate how academic middle leaders actively develop personal resources to navigate the complexities of their roles.

The participants’ narratives posit that academic middle leaders do not remain passive in the face of structural challenges. Instead, they actively construct meaning and develop coping strategies that sustain their engagement in the role. Personal meaning-making and resilience therefore emerge as important elements supporting the long-term sustainability of academic middle leadership.

Discussion

This study examined the administrative experiences of academic middle leaders in the Turkish higher education system through a phenomenological perspective. The findings confirm several issues emphasized in the literature, including the organizational interface role, authority-responsibility imbalance, heavy workload, and emotional labor. At the same time, the study extends existing research by revealing how academic middle leaders interpret these structural conditions and construct personal meaning and resilience in response to them within the Turkish higher education context. More importantly, these findings can also be understood as reflections of broader transformations in higher education governance, where neoliberal policy orientations, managerialist practices, and performance-based accountability systems increasingly shape the conditions under which academic middle leadership is enacted (Ball, 2012; Davis et al., 2016).

The first key finding indicates that academic middle leaders experience an ongoing effort to balance their academic identities with their administrative responsibilities. Participants described how leadership duties often reduce the time available for research and scholarly work while simultaneously offering broader institutional insight and new professional competencies. These findings align with previous studies highlighting identity tensions and time management challenges during transitions into leadership roles (Bayram et al., 2025). From the perspective of role acquisition theory, such experiences reflect how unstructured transitions often lead individuals to develop leadership competencies through practice rather than through formal preparation (Van Maanen & Schein, 1979). The need to maintain equilibrium between academic productivity and administrative effectiveness therefore reflects the inherently hybrid nature of academic middle leadership in higher education institutions (Maddock, 2023). In addition, through the lens of a broader analytical perspective, this hybridity can also be interpreted as a consequence of academic capitalism, where increasing expectations for research productivity, performance outputs, and institutional competitiveness coexist with expanding administrative and managerial responsibilities, thereby intensifying role strain and identity tensions (Slaughter & Rhoades, 2004).

Another important finding concerns the organizational interface role occupied by academic middle leaders. Participants frequently described themselves as mediators who translate institutional decisions into

unit-level practice while simultaneously communicating the concerns of faculty members and staff to senior university leadership. Furthermore, prior research posit that this interface role extends beyond coordination to include the operationalization of institutional control mechanisms, as middle leaders are increasingly required to align local practices with performance indicators, strategic objectives, and accountability frameworks (Davis et al., 2016). In this sense, academic middle leaders function not only as relational intermediaries but also as key actors in translating governance logic into everyday academic practice. This interpretation is consistent with previous studies emphasizing the bridging function of academic middle leadership (Hussni & Qadhi, 2025; Pepper & Giles, 2015). Participants' metaphors, such as describing themselves as "translators" or "orchestra conductors," illustrate that this role involves more than transmitting information. Rather, it requires coordinating multiple actors, reconciling competing expectations, and sustaining communication between different organizational levels. In this regard, the concept of boundary-spanning roles (Aldrich & Herker, 1977) provides an appropriate framework for understanding the relational and connective work performed by academic middle leaders.

The findings also reveal a significant tension between managerial responsibility and decision-making authority. Participants frequently reported that they were accountable for institutional outcomes while having limited authority in areas such as budgeting, staffing, and strategic decision-making. This experience reflects broader discussions in the literature concerning the centralization of power in higher education governance (Bush, 2022) and the imbalance between workload and authority in middle leadership roles (Lizier, 2024). Research conducted in the Turkish higher education context similarly indicates that department heads and other academic administrators often bear extensive responsibility without sufficient institutional authority or support (Dimici et al., 2016). Importantly, these dynamics should not be interpreted solely as context-specific issues but as part of broader global transformations in higher education governance, where neoliberal policy orientations and managerialist reforms have reconfigured decision-making processes, often leading to the centralization of authority alongside the decentralization of accountability. The invisible workload described by participants, consisting of bureaucratic procedures and operational tasks, further reinforces this structural imbalance. Positioned in academic capitalism, this workload can also be understood as a consequence of market-oriented governance mechanisms, where increasing emphasis on performance metrics, competition, and resource acquisition generates additional layers of administrative labor that are often unrecognized yet essential for institutional functioning (Slaughter & Rhoades, 2004). From the perspective of organizational role theory, these experiences represent a clear manifestation of the authority-responsibility mismatch described by Katz and Kahn (1978). Extending this interpretation, such tensions reflect structurally produced outcomes of managerialist governance, where accountability is devolved to middle-level actors while strategic authority remains centralized. As Davis et al. (2016) note that this configuration produces a "tyranny of bureaucracy," characterized by administrative control, constrained autonomy, and procedural compliance. Such configurations may also contribute to the dysfunction of decision-making processes within universities, as the limited discretion of middle leaders can reduce organizational responsiveness, hinder initiative-taking, and weaken the alignment between local needs and institutional strategies. These accounts indicate that academic middle leaders experience their roles not merely as administratively demanding but as structurally constrained positions in which accountability is internalized without a corresponding sense of agency, producing a form of "constrained responsibility" that shapes both decision-making practices and professional identity. These dynamics are further reinforced by soft regulatory mechanisms, where performance measurement, quality assurance, and benchmarking subtly shape institutional behavior and redistribute responsibilities (Cone & Brøgger, 2020).

In addition to structural challenges, the findings highlight the emotional and relational dimensions of academic middle leadership. Participants described their roles as requiring substantial interpersonal engagement, conflict management, and emotional labor. Accounts of feeling "like a psychologist" when dealing with colleagues' concerns illustrate the relational intensity associated with this position. These findings correspond with research emphasizing the affective and relational nature of middle leadership roles (Lizier, 2024). Moreover, the characterization of academic middle leadership as a boundary-spanning role (Aldrich & Herker, 1977) helps explain why these leaders must constantly manage relationships across

multiple organizational levels. These relational and emotional demands may also be experienced differently across gender lines, as empirical research indicates that women in academic leadership roles often encounter stronger external expectations to perform emotional labor, including demands to be emotionally available, provide caretaking behaviors such as mentoring and encouragement, and manage relational dynamics, expectations that exceed those placed upon their male counterparts and can result in backlash when unmet (Vial & Hentschel, 2022). Likewise, these demands also reflect the broader phenomenon of affective labor in neoliberal academia, where emotional engagement becomes embedded within performance expectations and accountability structures, intensifying strain and contributing to burnout (Gill, 2010). In this sense, academic middle leaders function not merely as administrative coordinators but as critical architects of the social and emotional climate within their units, bearing the hidden costs of sustaining collegial cohesion under systemic pressure. Such experiences point to the normalization of emotional labor as an integral component of academic middle leadership, where sustaining relational stability becomes embedded within expectations of organizational performance and extends managerial responsibility into the affective domain.

Finally, the study demonstrates that academic middle leaders actively construct personal meaning and resilience despite the structural constraints associated with their roles. Participants frequently described a sense of mission, institutional commitment, and professional growth emerging from their leadership experiences. These interpretations are consistent with the role stress literature, which emphasizes the importance of coping mechanisms and adaptive strategies in managing demanding organizational roles (Kahn et al., 1964). Rather than remaining passive recipients of institutional pressures, academic middle leaders appear to interpret and negotiate their experiences in ways that sustain their engagement and motivation. At the same time, these accounts suggest that meaning-making processes operate within constrained conditions, where resilience is shaped less by individual disposition and more by the necessity to adapt to persistent structural pressures, reflecting a form of adaptive accommodation that enables individuals to cope with, rather than transform, the underlying governance conditions shaping their roles.

Taken together, these findings suggest that academic middle leadership in the Turkish higher education context is experienced as a complex and multilayered role. It involves navigating the intersection of academic identity, institutional expectations, and interpersonal relationships while operating within structural constraints. More broadly, the study suggests that academic middle leadership should be conceptualized as a structurally conditioned organizational interface role situated at the intersection of competing institutional logics, including collegial norms, managerial control, and performance-based accountability regimes. This conceptualization emerges through an interpretative engagement with participants' accounts, where meaning is understood as being shaped through the interaction between lived experience and its analytical interpretation. By focusing on the lived experiences of academic middle leaders, this study also contributes to the literature by illuminating the phenomenological dimension of the organizational interface role and offering a deeper understanding of how leadership is experienced and interpreted within contemporary universities. In doing so, it advances the literature by demonstrating how lived administrative experiences are shaped not only by organizational role expectations but also by broader transformations in higher education governance, thereby providing a more integrated and theoretically grounded account of academic middle leadership.

Implications for Policy and Practice

This study offers both theoretical and practical insights into the multidimensional nature of academic middle leadership in the Turkish higher education system. Theoretically, by integrating organizational role theory and the concept of the organizational interface (boundary-spanning) role within a phenomenological framework, the study provides a deeper understanding of how academic middle leaders interpret and negotiate structural role tensions in their everyday practice. At the same time, by situating these experiences within broader transformations in higher education governance particularly those associated with neoliberal policy orientations, managerialist restructuring, and performance-based accountability systems, the study contributes to a more comprehensive and critically informed understanding of academic middle leadership as a structurally conditioned role. Practically, the findings point to several institutional measures that may

support the professionalization and sustainability of academic middle leadership roles in higher education.

First, given that academic middle leaders frequently assume administrative roles without systematic preparation, there is a clear need for structured and comprehensive leadership development programs. Such initiatives should include training in leadership, communication, conflict management, budgeting, and personnel management. Developing structured preparation pathways would help transform what participants described as a “learning-by-doing” experience into a more professionally supported leadership trajectory. In addition to training, the selection and appointment processes for academic middle leadership positions also require careful consideration. Establishing more transparent and merit-based appointment criteria such as prior administrative experience, leadership competencies, and voluntary engagement with leadership roles may enhance both the effectiveness and legitimacy of these positions. In this respect, strengthening meritocratic principles in appointment processes may contribute to aligning individual competencies with role expectations and reducing role-related tensions.

Second, a closer alignment between decision-making authority and managerial responsibility would help reduce role tensions and enhance leadership effectiveness. Increasing the autonomy of academic middle leaders, particularly in budgeting and personnel-related matters, may mitigate authority-responsibility asymmetries while improving operational efficiency and institutional accountability. However, in highly centralized higher education systems where administrative and financial autonomy is structurally limited, such improvements may need to be pursued through incremental and context-sensitive mechanisms. These may include delegating clearly defined decision-making authority regarding staff selection (both academic and administrative) to the departmental level, instituting participatory governance practices whereby academic middle leaders serve as signatories for unit-level budgetary decisions, and establishing formal mechanisms that enable middle leaders to contribute actively to institutional decision-making through voting rights or representative participation. Such measures may enhance perceived autonomy and agency even within centralized governance structures. Yet, achieving such alignment requires not only internal organizational adjustments but also a reconsideration of governance structures that centralize authority while distributing accountability downward. Without addressing these broader structural configurations, efforts to enhance autonomy may remain limited in scope and effectiveness.

Third, the bureaucratic and operational “invisible workload” described by participants should be more explicitly recognized at the institutional level. Introducing mechanisms to reduce administrative burden, such as stronger administrative support structures, digitalization of routine procedures, and clearer task allocation, may allow academic middle leaders to devote more attention to strategic leadership and academic development activities.

Finally, given the substantial emotional and relational labor associated with academic middle leadership, universities should consider establishing mentoring and well-being support mechanisms. These mechanisms may include structured peer-mentoring programs pairing newly appointed middle leaders with experienced administrators, formal coaching schemes focusing on leadership challenges and conflict management, and facilitated peer-support groups where leaders can share experiences and coping strategies in a confidential setting. In addition, institutions may introduce well-being initiatives such as access to professional counseling services, workload monitoring systems, and periodic well-being check-ins conducted at the faculty or departmental level. In this regard, it is also important to consider that emotional and relational demands may be experienced differently across gender lines. Universities may therefore benefit from adopting gender-sensitive support mechanisms that consider potential differences in role expectations, work-life balance pressures, and relational responsibilities, particularly for women in academic leadership positions. Peer mentoring networks, coaching programs, and institutional well-being initiatives may strengthen resilience and reduce the risk of burnout among academic middle leaders. Supporting the relational and emotional dimensions of leadership is therefore essential for sustaining both individual well-being and institutional effectiveness.

Limitations and Future Research

This study employed a phenomenological research design focusing on the experiences of 13 academic middle leaders working at a public university in the Turkish higher education system. While this approach enabled a rich and in-depth exploration of lived experience, the findings should be interpreted within the contextual and methodological boundaries of qualitative inquiry. In addition, the gender distribution of the sample represents a limitation that should be acknowledged, as only three of the participants were female academic middle leaders. This imbalance limits the extent to which gendered dimensions of academic middle leadership, particularly those related to multiple role expectations, work–life balance, and the potential intensification of emotional and relational labor for women, can be fully explored within this study. Given that existing research suggests that women in academic leadership positions may experience additional role burdens and relational expectations, the findings of this study may not fully capture these differentiated experiences.

Future research may extend this line of inquiry by conducting similar studies across different institutional contexts, including foundation or private universities, and by involving more diverse samples to generate comparative insights. Cross-national comparative studies could further illuminate how institutional governance structures shape the experiences of academic middle leaders in different higher education systems. In particular, future studies may adopt a gender-sensitive perspective to examine how academic middle leadership is experienced differently by women and men, especially in relation to role overload, relational expectations, career trajectories, and the distribution of emotional labor within academic organizations.

In addition, quantitative research may examine the relationship between authority-responsibility imbalance, workload intensity, and leadership outcomes, such as managerial effectiveness, job satisfaction, and psychological well-being. Mixed-methods designs may also provide valuable insights by combining experiential narratives with broader organizational data.

The theme of personal meaning-making and resilience strategies identified in this study also deserves further scholarly attention. Future research could develop theoretical models that more systematically explain coping mechanisms and adaptive strategies among academic middle leaders. Longitudinal studies may additionally reveal how leadership identity, professional commitment, and resilience evolve within changing institutional contexts.

Conclusion

This study explored the administrative experiences of academic middle leaders in the Turkish higher education system through a phenomenological perspective. The findings indicate that academic middle leadership is experienced as a multilayered role situated between academic identity and administrative responsibility and shaped by structural constraints, authority-responsibility imbalances, heavy workload, and significant relational demands. At the same time, participants' narratives demonstrate that academic middle leaders actively construct meaning and develop resilience strategies that sustain their engagement in the role. By illuminating the lived experience of the organizational interface role, this study contributes to a deeper understanding of academic middle leadership beyond its structural and functional dimensions. These findings highlight the importance of supporting the professionalization of middle-level leadership in universities through leadership development initiatives, clearer authority-responsibility alignment, and institutional mechanisms that recognize the relational and emotional dimensions of leadership. At the same time, these findings raise critical questions regarding the sustainability of the academic middle leadership role under current higher education policy frameworks. The persistence of authority-responsibility imbalances, increasing managerial and administrative demands, and limited decision-making autonomy suggests that the role may become progressively more demanding and difficult to sustain in the long term if existing structural conditions remain unchanged. While individual meaning-making and resilience strategies enable academic middle leaders to cope with these challenges, such strategies may not be sufficient to ensure the long-term viability of the role. From this perspective, the sustainability of academic middle leadership depends not only

on individual adaptation but also on broader institutional and policy-level reforms that address structural constraints, workload intensification, and centralized governance arrangements.

Declarations

Acknowledgements: The author would like to thank the academic middle leaders who generously shared their experiences and insights for this study.

Authors' contributions: The author solely conceived the study, designed the research, collected and analyzed the data, and wrote the manuscript.

Competing interests: The author declares that there are no competing interests.

Funding: This research received no external funding.

Ethics Statement: Ethical approval for this study was obtained from the author's home institution under approval number E-78977401-050.04-503034. All participants were informed about the purpose of the study, participation was voluntary, and confidentiality and anonymity were ensured throughout the research process.

References

- Aldrich, H., & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organization structure. *Academy of Management Review*, 2(2), 217–230. <https://doi.org/10.5465/amr.1977.4409044>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Bayram, A., Balyer, A., Özcan, K., & Kiraz, Z. (2025). From classroom to boardroom: Insights from higher education administrators in Turkey. *SAGE Open*, 15(3), 1–17. <https://doi.org/10.1177/21582440251368028>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Buller, J. L. (2012). *The essential department chair*. Jossey-Bass.
- Bush, T. (2022). Middle leadership in higher education: Challenges and opportunities. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 737–738. <https://doi.org/10.1177/17411432221112489>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811–831. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>
- Cone, L., & Brøgger, K. (2020). Soft privatisation: Mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 374–390. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732194>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Davis, A., Jansen van Rensburg, M., & Venter, P. (2016). The impact of managerialism on the strategy work of university middle managers. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1480–1494. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.981518>
- Deem, R., Fulton, O., Hillyard, S., Johnson, R., Reed, M., & Watson, S. (2003). Managing contemporary UK universities: Manager-academics and new managerialism. *Academic Leadership: The Online Journal*, 1(3), Article 3. <https://doi.org/10.58809/ALJ20030701/LQGU9157>
- deMarrais, K. B. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. B. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 51–68). Routledge.
- Dimici, K., Seggie, F., Hacifazlioglu, O., & Caner, A. (2016). Challenges of the professionalization of department heads in higher education: A qualitative study in Turkey. *Education and Science*, 41(184), 131–146. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6149>
- Floyd, A. (2016). Supporting academic middle managers in higher education: Do we care? *Higher Education Policy*, 29, 167–183. <https://doi.org/10.1057/hep.2015.11>
- Ghamrawi, N., Abu-Shawish, R. K., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. R. (2024). Destructive leadership behaviors: The case of academic middle leaders in higher education. *International Journal of Educational Research*, 126, 102382. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102382>
- Gill, R. (2010). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. In R. Ryan-Flood & R. Gill (Eds.), *Secrecy and silence in the research process: Feminist reflections* (pp. 228–244). Routledge.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508–526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>

- Gümüş, S., & Gülmez, D. (2020). Yükseköğretimde kurumsal yönetim: Akademik birimlerin yönetim süreci ve karşılaşılan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 73-84. <https://doi.org/10.2399/yod.19.016>
- Hussni, I., & Qadhi, S. (2025). Exploring academic middle leadership development through a multidimensional lens: A case of Qatar University. *International Education Studies*, 18(6), 68–79. <https://doi.org/10.5539/ies.v18n6p68>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Wiley.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lipman-Blumen, J. (2005). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians—and how we can survive them*. Oxford University Press.
- Lizier, A. L. (2024). Middle leaders in higher education: the role of social-political arrangements in prefiguring practices of middle leading. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 241-257. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2255534>
- Maddock, L. C. (2023). Academic middle leaders, middle leading and middle leadership of university learning and teaching: A systematic review of the higher education literature. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(4), 357-392. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2160888>
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212–1222. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pepper, C., & Giles, W. (2015). Leading in middle management in higher education. *Management in Education*, 29(2), 46-52. <https://doi.org/10.1177/0892020614529987>
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150–163. <https://doi.org/10.2307/2391486>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Shin, J. C. (2014, March). Higher education governance under neoliberalism. In *Higher Education Forum* (Vol. 11, pp. 37-52). Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000259-000>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1, pp. 209–264). JAI Press.
- Vial, A. C., & Hentschel, T. (2022). Heavier lies her crown: Gendered patterns of leader emotional labor and their downstream effects. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 849566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.849566>
- Wolverton, M., & Gmelch, W. H. (2002). *College deans leading from within*. American Council on Education & Oryx Press.
- Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 295–296. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262624>

Erken Çocukluk Eğitimi Konu Alan Nitel Yöntemli Tezlerde Katılımcı Teyidi

Salih TÜRKMEN¹, Somayyeh SOYSAL², Yılmaz SOYSAL³, Şeyma TÜRKMEN⁴

Öz: Bu araştırma 2013-2024 yılları arasında erken çocukluk eğitimi konu alan nitel yöntemli tezlerde katılımcı teyidi konusunu incelemektedir. Araştırmada ulusal tez merkezinde yer alan erken çocukluk eğitimi alanında yapılmış çocuk katılımcıya sahip tezler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilerek; tez inceleme formu yardımıyla doküman inceleme yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma verilerine göre 2013-2024 yılları arasında erken çocukluk eğitimi konu alan 1742 tez çalışması olduğu görülmektedir. Bu tez çalışmalarından nitel yöntem kullanan veya içerisinde nitel kısımlar olan karma yöntemli ve çocuk katılımcıya sahip 127 tez çalışmasından 66'sı (%51,96) yüksek lisans tezi, 61'i (%48,03) ise doktora tezi olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı olarak çocukların seçildiği nitel yöntemle yapılmış veya içerisinde nitel kısımların olduğu karma yöntemle yapılmış 61 doktora tezinden sadece 2'sinde (%3,27) katılımcı teyidi yer aldığı; 59'unda (%96,72) ise katılımcı teyidi stratejisinin kullanılmadığı; dolayısıyla çocuk bakış açılarının doğru ve inandırıcılığı yüksek bir şekilde yansıtıldığına dair önemli bir strateji olan katılımcı teyidi protokolünün işletilmediği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocukluk, Nitel Çalışmalar, Katılımcı Teyidi

Member Checking in Qualitative Theses on Early Childhood Education

Abstract: This study investigates the use of member checking in qualitative theses focusing on early childhood education conducted between 2013 and 2024. In the study, theses involving child participants in the field of early childhood education and available in the National Thesis Center were selected using criterion sampling, one of the purposive sampling methods, and were examined through document analysis with the aid of a thesis review form. According to the research data, a total of 1742 theses focusing on early childhood education were conducted between 2013 and 2024, of which 127 employed a qualitative research method or a mixed-method design including qualitative components and involved child participants; among these, 66 (51.96%) were master's theses and 61 (48.03%) were doctoral dissertations. The findings further indicated that only 2 (3.27%) of the 61 doctoral theses, which employed qualitative methods or mixed methods with qualitative components and included child participants, incorporated member checking, whereas 59 (96.72%) did not employ this strategy; therefore, it can be concluded that the member checking protocol, which is a critical strategy for ensuring that children's perspectives are reflected accurately and credibly, has largely not been implemented.

Keywords: Early Childhood, Qualitative Studies, Member Checking

Geliş Tarihi: 13.01.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, İstanbul, Türkiye, e-posta: salihturkmen@stu.aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3449-606X>

² İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, e-posta: somayyehradmard@aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9431-8081>

³ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, e-posta: yilmazsoysal@hacettepe.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1352-8421>

⁴ Millî Eğitim Bakanlığı, Tokat, Türkiye, e-posta: seymaturkmen9@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1332-4353>

Atıf için/ To cite:

Türkmen, S., Soysal, S., Soysal, Y., & Türkmen, Ş. (2026). Erken çocukluk eğitimi konu alan nitel yöntemli tezlerde katılımcı teyidi. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 395-423. <https://doi.org/10.33308/26674874.20264021069>

Erken  ocukluk dönemi yaşamın 0-8 yaş aralığını kapsayan, yaşam için gerekli birçok kazanımın yarısından fazlasının elde edildiği, insan yaşamı için kritik bir dönem olarak ifade edilmektedir (Shonkoff & Phillips, 2021; Tunçeli & Zenbat, 2017; Uyanık & Kandır, 2010). Bu dönemde bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve kültürel boyutların eşzamanlı gelişmekte olduğu vurgulanmaktadır. Yine bu dönemde çocukların deneyimlerine dayalı olarak dünyayı yorumlamaları ve dünyaya karşı anlam oluşturmaları bu etkileşimin ortaya çıkardığı temel bir gelişim sürecidir (Piaget, 1952). Çocuklar bu yaşlarda ortak amaç, sembolik iletişim, öyküsel düşünme ve deneyime dayalı yapılandırılmalarla anlamlar inşa ederler (Bruner, 2021; Tomasello, 2020). Çocukların inşa ettikleri anlamların anlaşılması, deneyimlerinin tanımlanması bazı erken çocukluk araştırmalarının çıkış noktalarını oluşturmaktadır. Bu dönem ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların döneme ait olay ve olguları  ocuk katılımcıların bakış açılarından sunması; bu dönemin daha iyi tanımlanması için oldukça önemli bir durumu ifade etmektedir.

Yaşadığımız çevreyi, olayları, olguları anlamamıza, anlamlandırmamıza yardımcı olan yöntemlerden biri olan nitel araştırmalar; gerçekliği ve olguyu algılamada öznel yaklaşımı ve yorumcu paradigmayı temel almaktadır (Brock-Utne, 1996; Creswell, 2003). Nitel paradigmanın bilinen en eski referans noktası Aristoteles'in (M. .384-322) düşünme sistemine dayanmaktadır. Aristoteles'e göre "şey"(araştırma nesnesi)  evre ve tarihsel bağlarla ilintilidir (Kartarı, 2017). İnsanı konu alan sosyal bilimler bağlamında araştırmalar, doğa bilimlerinin aksine içeriden dışarıya doğru bir düşünme tarzı benimsemektedir. Araştırmaya konu olan durum veya olgunun açıklanmasında insanın yüklediği anlamlar büyük öneme sahiptir. İnsanın konu olduğu durumda en temel konu "anlam" olmaktadır (Dombro, 2007). Çünkü araştırmacının niyeti ve amacı "şey" e anlam kazandırır (Kartarı, 2017). Diğ er bir ifadeyle "anlam" denilen şey maddenin sahip olduğu özellikten çok insanın öznelliğine ait bir durum olarak ifade edilmektedir (Dombro, 2007).

20. yüzyılın başlarında "şey" 'in ölçülmesi ve sayısal olarak ifade edilmesi o şeyin kavranmasından daha önemli bir düşünme biçimi olmaktadır; birçok bilim adamının çalışmaları bu düşünme biçimine alternatif olabilecek durumların oluşmasına ön ayak olmuştur. Örneğin Einstein'ın "Görelilik Kuramı"  znellik etkisi ile pozitivist paradigmanın katıntısız nesnelliğini tartışılır hale getirmiştir (Friedman, 2014). Aynı şekilde Heisenberg'in "Belirsizlik İlkesi" ve görüşleri pozitivist paradigmanın savlarını eleştirilebilir hale getirmiştir. David Bohn'un "Holografik Evren" betimlemesinde olduğu gibi "Yalnızca parça bütünde gizli değil aynı zamanda bütüne ait gerçeklik parçada da gizlidir" anlayışı gelişmiştir (Yıldırım & şimşek, 1999). Böylece 20.yüzyılın sonlarında nitel araştırmalar birçok alanda kullanılan bir disiplin haline gelmiştir.

Nitel araştırmalar her geçen gün yükselen bir paradigma olarak dikkat çekmektedir. Bu durumun bir yansıması olarak eğitim alanında yapılan çalışmalarda nitel yöntemin kullanımı her geçen gün artmaktadır. Garc a-Carre o'nun (2021) yapmış olduğu bibliyometrik bir çalışmada 1981 ve 2020 yılları arasında eğitimde liderlik konulu 321 makale analiz edilmiş, analiz sonucunda yıllara göre nitel yöntemin kullanımının arttığı ve çalışmalarda en çok "liderlik", "insan", "nitel araştırma" anahtar kelimelerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda insan ve nitel yöntem anahtar kelimelerinin kullanımının artması insan ve insanın olay ve olgulara yüklediği anlamın gerçekliği tanımlamada her geçen gün daha değerli hale geldiğini göstermektedir. İnsan yaşamı için kritik yaşlar olan erken çocukluk dönemi birçok olay ve olgunun insan için şekillendiği ilk yer olarak düşünüldüğünde bu dönemi anlamak anlamlandırmak adına yapılan çalışmalar çok değerlidir.

Nitel araştırmaların insan yaşamına ve anlam olgusuna verdiği bu değer, erken çocukluk döneminde çocuğun konumunu yeniden tanımlamayı zorunlu kılmaktadır. Araştırmacının niyetinin "şey" e anlam kazandırmak olduğu (Kartarı, 2007) gerçeği, çocuklarla yapılan çalışmalarda araştırmacıyı bir otorite olmaktan çıkarıp, çocukla birlikte anlam inşa eden bir ortağa dönüştürür. Bu bağlamda  ocuk katılımı, sadece teknik bir veri toplama prosedürü değil, nitel paradigmanın özünde yatan etik bir sorumluluk ve bir güç paylaşımı sürecidir. Lundy'nin (2007) belirttiği göre, çocuklara kendi görüşlerini ifade edebilecekleri güvenli bir alan açmak ve bu görüşlerin araştırma sonuçları üzerinde gerçek bir etki yaratmasını sağlamak, nitel araştırmanın öznelliğe verdiği önemin bir gereğidir. Hart'ın (1992) katılım basamaklarında vurguladığı gibi, çocukları araştırmanın nesnesi olmaktan çıkarıp onları sürecin başlatıcısı ve ortağı haline getirmek, nitel yöntemin "gerçekliği anlamlandırma" iddiasını güçlendirir. Wall'un (2022) " ocuk uluk" (childism)

perspektifinde ifade ettiği üzere; erken çocukluk araştırmaları sadece çocukları dinlemek değil, araştırma sistemini çocukların deneyimlerine göre yeniden yapılandırarak onları aktif birer özne olarak merkeze konumlandırması gerekmektedir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda özellikle erken çocukluk eğitimi alanında yapılan çalışmalarda son yıllarda artışın olduğu görülmektedir. Çelik'in (2022) yapmış olduğu erken çocukluk eğitimi çalışmalarının bibliyometrik analizi (1976-2022 yılları arası) çalışmasında WoS'ta (web of sciens), (WoS, "Thomson Reuters Institute of Scientific Information" (ISI)'nın 1960'lı yıllarından itibaren bilimsel atıfları takip etmek ve araştırmaları daha kolay analiz etmek amacıyla geliştirilmiştir (Adriaanse & Rensleigh, 2011; Falagas ve diğerleri, 2008) yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre artan dağılımına dikkat çekmekte ve en çok akademik yayın sırasıyla 2020 (f=814), 2019 (f=774) tarihlerinde yapıldığını vurgulamaktadır. Yine aynı çalışma bulgularına göre erken çocukluk eğitimi alanında en çok kullanılan anahtar kelimelerin "erken çocukluk eğitimi", "erken çocukluk" ve "okul öncesi" olduğunu (Çelik, 2022) ifade etmektedir.

Çocuk ve çocukluk dönemi ile ilgili çalışmaların artmasında ve çocukların fikirlerine araştırmalarda yer verilmesinde çocuk sosyolojisinin (Mayall, 2002) önemi, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda aktif rol alan ve rol alma yetkinliğine sahip bir varlık olma anlayışının giderek yaygınlaşan bir kavram olması gelmektedir (Danby & Baker, 1998). Benzer şekilde, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 12. Maddesine göre; "Her çocuk, kendisini ilgilendiren konu ya da işlem sırasında görüşlerini serbestçe ifade etme, görüşlerinin dikkate alınmasını isteme ve katılma hakkına sahiptir". Yine aynı sözleşmenin 13. Maddesine göre; "Çocuk düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak ülke sınırlarına bağlı olmaksızın, yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir"(Birleşmiş Milletler, 1989). Her iki sözleşme maddesi de çocukların aktif katılımı, kendilerini ifade etme ve düşüncelerini özgürce ortaya koyma gibi durumları vurgulamaktadır. Bu durum çocukların araştırmalarda konumun ne ve neresi olması gerektiği konusunda araştırmacılara fikir verici niteliktedir.

Çocukların özgürce katılım haklarının olduğu açıkça ifade edilmesine dayanan bakış açısı, Mayall'ın çocuk ve çocukluk araştırmalarına temel olan teoriye göre, çocukların varlıkları ve deneyimlerine ilişkin algı, düşünce ve görüşleri, yaşantılarını ve dünyalarını anlamamızda önemli bir durumdur (Rinaldi, 2021). Araştırmalarda çocuklara aktif olacakları durumlar sunmak çocukların bakış açılarının ve düşüncelerinin görünür hale gelmesine yardımcı olmaktadır (Fattore ve diğerleri, 2007). Çocuk bakış açılarını araştıran birçok araştırma, çocukların erken yaşlardan itibaren yetişkinlerin dünyasına dair bilgileri kazandıkları, bakış açılarını zenginleştirdikleri sonucunu göstermektedir (Sargeant, 2010). Çocukların bakış açılarına odaklanan çalışmalar yapmak, çocukların iç dünyalarındaki özü almak için bir kapı olması mümkündür (Minichiello, 1999). Bu durum da çocuk ve çocukluk alanında çalışmaların niceliksel ve niteliksel olarak artmasıyla sağlanabilir.

WoS'ta SSCI alt yapısıyla 2024 Temmuz ayında yapılan erken çocukluk eğitimi akademik çalışma taramasına göre 2000-2024 yılları arasında yıllara göre artış olduğu ve erken çocukluk eğitimi alanında en fazla yayın sırasıyla 2023(f=1201), 2022(f=1193), 2020(f=1186), 2019(f=1126), 2021(f=1093) ve son olarak 2024 (f=577 Temmuz ayı itibarıyla) yıllarında olduğu görülmektedir. Bunun ile birlikte yine WoS'ta SSCI alt yapısıyla yine 2024 Temmuz ayında yapılan "erken çocukluk eğitimi" ve "nitel", "nitel araştırma" anahtar kelimeleriyle yapılan bibliyometrik aramada 2010-2024 yılları arasında yıl bazında erken çocukluk ve nitel yöntemli çalışmalarda gözle görülür bir artış olduğu, en fazla akademik yayının sırasıyla 2023 (f=246), 2022 (f=221), 2021 (f=178), 2021 (f=165), 2020 (f=161) ve 2024 (f=86) yıllarında yapıldığı görülmektedir. Yapılan aramanın 2024 temmuz ayında olması dolayısıyla 2024 yılı akademik yayın sayısı düşük çıkmaktadır. Yayın sayılarına dikkat edildiğinde erken çocukluk çalışmalarında nitel yöntem kullanımının arttığı görülmektedir.

Birçok alanda nitel çalışmaların kullanılıp kullanılmaması konusundan ziyade yapılan çalışmaların inanırılığı, aktarılabilirliği, güvenilirliği ve geçerliği gibi hususların üzerinde titiz davranılıp davranılmadığı daha sık tartışılır hale gelmiştir (Barbour, 2001). Nitel araştırmalara gerek bilgi eksikliğinden gerekse başka nedenlerden dolayı geçerlik ve güvenilirlik protokollerinin eklenmemesi ya da eksik eklenmesi geçerlik ve

güvenirlik sorunu olmadığı Şeklinde izlenime yol açsa da (Brock-Utne, 1996) bu durum nitel yöntemle ortaya çıkan bilginin doğrulanabilirliği, me ruluğu, inandırıcılığı ile ilgili tartışmaları doğurmaktadır. Nitel çalışmalarda eleştirilen noktalardan biri olan geçerlik ve güvenirlik konusunda yeteri kadar titiz davranılmaması (Mays & Pope, 1995; Myers, 2000; Sandelowski, 1986) araştırmanın ürettiği bilgiyi etkiler duruma gelmektedir. Oluşan bu durumdan çalışmayı kurtarmanın yolu inanırılığı artırmak, ikna ediciliği sağlamak ve aktarılabilirliği oluştırmaktan geçmektedir. Nitel çalışmaların sıklıkla kullandıkları geçerleme stratejileri arasında yer alan bazı geçerleme stratejileri; katılımcı teyidi, çeşitleme, çalışma alanında uzun süre geçirme, dış okuyucu ve bağlamın betimlenmesi gibi genel başlıklar halinde sıralanabilir (Creswell, 2013).

Erken  ocukluk alanında yapılan nitel çalışmalar da hangi geçerleme stratejilerinin kullanıldığının bilinmesi araştırmanın ürettiği bilgi açısından son derece önemli hale gelmektedir. Bu araştırmada erken çocukluk alanında nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışmalarda katılımcı teyidi konusu yeniden okuyucuya sunulacaktır. Araştırma temel olarak katılımcı teyidi alınmadan yapılan analiz ve yorumlamaların eksik olacağı hatta üretilen bilgin belki de yanlış olabileceğine vurgu yapmaktadır. Çünkü nitel bir araştırmada katılımcıların bakış açıları araştırmacı tarafından doğru bir Şekilde yansıtılıp yansıtılmadığı kontrol edilmelidir. Bu kontrol durumu katılımcı teyidi Şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Katılımcı teyidi nitel çalışmalar için araştırmaların geçerliğini artıran önemli bir unsur olarak ifade edilmektedir (Lincoln & Guba, 1985).

Nitel çalışmaların üzerinde yeterince titiz davranılmadığı için eleştirilen kısımlarından biri olan geçerlik ve güvenirlik kısmında yer alan geçerleme stratejilerinin kullanımının, özellikle bu araştırmanın amacı doğrultusunda erken çocukluk alanında nitel yöntemle yapılan çalışmalarda katılımcı teyit stratejisinin kullanımının ne durumda olduğu bilinmesi gerekmektedir. WoS'ta SSCI alt yapısıyla 2024 Temmuz ayında "member checking", "katılımcı teyidi" ve " ye kontrolü" kelimeleriyle yapılan aramada eğitim alanında 1996-2024 yılları arasında 382 çalışma olduğu görülmektedir. Bu aramaya "erken çocukluk" ve "member checking", "katılımcı teyidi" eklenerek tekrar arama yapıldığında eğitim araştırmaları alanında sadece bir çalışma (2021 yılına ait) olduğu dikkat çekmektedir (WoS, 2024). Bu durum erken çocukluk eğitimi alanında nitel yöntemli çalışmalarda katılımcı teyidi konusunda çalışmaların yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

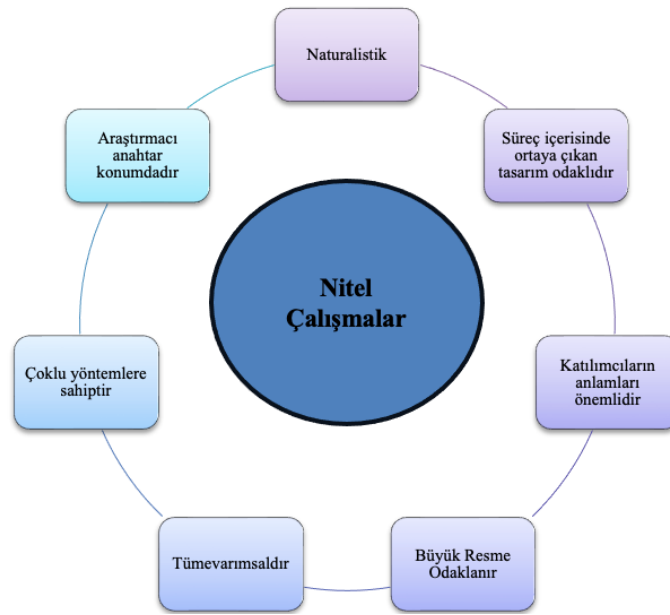
Yapılan bu araştırma erken çocukluk eğitimini konu alan nitel yöntemle yapılmış tezlerde katılımcı teyidini ele almaktadır. Erken  ocukluk dönemi  ocuk katılımcılı nitel çalışmalarda katılımcı teyidinin önemi üzerine yapılan bu çalışmanın erken çocukluk araştırmacılarına rehber olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmalarda katılımcılara düzeltme hakkı sunma ve katılımcılara geri raporlama gibi durumlarla kendini gösteren katılımcı teyidini içeren araştırmalara rastlanmaması (Rakap, 2019), genel olarak yapılan çalışmalarda geçerleme kısmında katılımcı teyidinden sadece bahsedilmesi ve katılımcı teyit protokolünün olmaması gibi durumlar çalışma için gerekçe oluştırmaktadır. Katılımcı teyidinin nitel çalışmaların ürettiği bilgi için ne kadar önemli bir strateji olduğu düşünüldüğünde çalışmalarda bu yöntemin yokluğu çalışmaları, özünde nitel çalışmaları katılımcıların deneyimlerini doğru yansıtıp yansıtmadığı şüphesiyle hatalı hale getirebilir. Çünkü "Usulde hata yapan, esasta hataya mahk m olur" (s.92). Doğru yöntemi kullanmadan doğru sonuç alınması imkansızdır. Çalışma özelinde bu sözü ele aldığımızda doğru bir Şekilde katılımcı teyit protokolünü işletmemek sonuçlarında doğruluğunu etkileyecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktadan nitel araştırmalar için katılımcı teyidine bu araştırma çok önem atfetmekte ve bilhassa erken çocukluk eğitimi konulu çalışmalarda bu konunun derinlemesine araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü çocukları doğru anlamak uzmanlık gerektireceği gibi teyitli anlamlandırmaları da içermelidir. Bu araştırma; alanyazına katılımcı teyidi konusuna odaklanan bir çalışma sunmasından, nitel araştırmalar için katılımcı teyidi konusuna yeni ve farklı bir bakış geliştirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Teorik  er eve

Nitel Araştırma Perspektifi

En temel tanımlamasıyla nitel çalışmalar bir olayı ya da olguyu kendi doğasında derinlemesine katılımcıların bakış açılarından betimlemeyi, yorumlamayı amaçlayan çalışmalardır (Denzin & Lincoln, 2011; Yıldırım & Şimşek, 1999). Bir paradigma olarak nitel araştırmalar gerçekliği katılımcı, araştırma bağlamı ve yorumcuya bağlı olarak değişebilen, çoklu yorumlamaları içerebilen bir durum olarak ele alan ve gerçekliği anlamada kendini burada konumlandıran bir yöntemdir (Yin, 2011; Ravitch & Carl, 2019). Nitel araştırma; incelenen olguyu anlamada derin ve geniş algı elde etme çabasıdır (Morgan, 1996). Yine nitel araştırma olgu ve olayların doğal ortamında incelendiği; hipotetik bakış açısına sahip araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Hatch, 2002; Merriam & Grenier, 2019). Nitel araştırmalar olay ve olguları yorumlayıcı bir perspektifle incelerken, katılımcıların olgu ve olaylara yüklediği anlamlara odaklanır ve olaylar arasındaki çeşitli bağlantıları tümevarımsal ve tüm dengeli gelgitlerle daha derin algılamaya çalışır (Eysenbach, 2002). Araştırmacı nitel çalışmalarda incelenen olgu hakkındaki gerçekliği sunarken her ne kadar öznel betimlemeleri kullansa da (Golafshani, 2003; Silverman, 2016) bağlamdan kopmaması, gerçekliği bozmaması, katılımcının bakış açısını koruması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bahsedilen durumlar gibi nitel araştırmaların birçok özelliği bulunmaktadır. Aşağıda bu özelliklerden genel kabul görmüş bazı karakteristik özelliklere değinilecektir.

Nitel çalışmaların karakteristik özellikleri (Creswell, 2013; Fetterman, 1989; Hatch, 2002; LeCompte ve diğerleri, 1999; Marshall & Rossman, 2014; Patton, 1987; Ravitch & Mittenfelner Carl, 2016) sırasıyla Şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Nitel çalışmaların özellikleri

Nitel araştırmaların alanyazında kabul gören karakteristik özelliklerinden bazıları kısaca şu şekilde açıklanmaktadır.

i. Natüralistiktir: Araştırmacının, araştırma verilerini gerçek bir ortamdan, gözlem, görüşme ve katılımcılarla diğer etkileşimlere girerek, bağlama duyarlı bir şekilde toplaması olarak ifade edilir (Creswell, 2013; Fetterman, 1989; Hatch, 2002; LeCompte ve diğerleri, 1999; Marshall & Rossman, 2014; Patton, 1987; Ravitch & Mittenfelner Carl, 2016).

ii. Araştırmacı anahtar konumdadır: Nitel çalışmalarda araştırmacılar doküman tarayarak, gözlemler yaparak, araştırma bağlamındaki katılımcılarla görüşme yaparak verileri kendisi toplar. Veri toplama sürecinde çeşitli araçlar tasarlar ya da tasarlanmış bir veri toplama aracını kullanabilir (Creswell, 2013). Ancak nitel çalışmalarda araştırmacının kendisi başlı başına bir veri toplama aracıdır (Creswell, 2013; Marshall & Rossman, 2014).

iii. *Çoklu yöntemlere sahiptir:* Nitel çalışmalar, veri kaynağından veri almak için birçok yöntemi bir arada bünyesinde barındırmaktadır. Görüşmeler, gözlemler, doküman ve belge incelemeleri gibi yollarla veriler toplanır. Bütün bu yöntemlerle elde edilen veriler bir potada gözden geçirilir, anlamlandırılır. En sonunda tüm veri kaynaklarını kapsayan kategoriler veya temalar halinde tekrardan düzenlenerek sunulur (Creswell, 2013; Le Compte ve diğ rleri, 1999; Marshall & Rosmann, 2014).

iv. *Tümevarımsaldır ve tümdengelimli akıl yürütme vardır:* Nitel çalışmalarda sentezlere dayanan bilgiler öncülüğünde okuyucuyu ikna edici genellemeler için temalar, kategoriler, kalıplar oluşturulur. Araştırmacı, verilerle oluşturulan temaları tümevarımsal ve tümdengelimli mantık süreci ile karmaşık akıl yürütme becerileri kullanılarak katmanlı anlamları ortaya çıkaracak şekilde yorumlamalarla süreci ilerletir (Creswell, 2013; Le Compte ve diğ rleri, 1999).

v. *Süreç içerisinde ortaya çıkan tasarım odaklıdır:* Nitel çalışmalar da temel fikir, katılımcılardan problem veya konu hakkında bilgi edinmek ve bu bilgiyi elde etmek için en iyi uygulamalara başvurmaktır. Dolayısıyla araştırma süreci tasarımı bu temel fikre bağlı olduğundan veri toplama süreçlerinden veri toplama biçimlerine, katılımcılara kadar tüm aşamaların değişikliğe açık olduğu anlamına gelmektedir (Creswell, 2013; Le Compte ve diğ rleri, 1999; Marshall & Rosmann, 2014).

vi. *Büyük resme odaklanır:* Nitel çalışmalarda problemin ya da konunun karmaşık resmi geliştirilmeye çalışılır. Bu birçok katılımcının bakış açısını raporlamayı, araştırma bağlamında birçok faktörü detaylı şekilde tanımlamayı ve olayın büyük resmini ortaya koymayı tanımlar. Nitel çalışmalar neden-sonuç ilişkilerinden daha ziyade herhangi bir durumda faktörlerin karmaşık etkileşimlerini tanımlamaya odaklanır (Creswell, 2013; Hatch, 2002; Marshall & Rosmann, 2014; Ravitch & Mittenfelner Carl, 2016).

vii. *Bağlam  nemlidir:* Araştırma katılımcı, ortam ve araştırmacı gibi birçok bağlamsal özelliklerden etkilenir (Creswell, 2013). Araştırmacı incelenen olgu hakkında katılımcıların deneyimlerini ve olgunun katılımcı üzerindeki etkisini anlaması gerekmektedir (Maxwell, 2012). Bu durum da araştırmanın daha doğru bilgi üretmesine yol açacaktır.

viii. *Katılımcıların  oklu bakış açıları ve anlamları önemlidir:* Nitel çalışmalar katılımcıların olay ve olgulara yükledikleri anlamları, bakış açılarını ve görüşlerini doğru şekilde betimlemeye odaklanır. Bu nedenle nitel bir raporlamada oluşturulan kategori veya temanın katılımcıların bakış açılarını yansıtır nitelikte olması gerekir (Creswell, 2013; Hatch, 2002; Le Compte ve Schensul, 1999; Ravitch & Mittenfelner Carl, 2016). İyi bir nitel araştırma ortaya koyabilmek için nitel araştırmanın bu özellikleriyle birlikte geçerlik gibi gerekliliklerin de yerine getirilmesi gerekmektedir.

Nitel Araştırmalarda Geçerlik

Nitel paradigmayı benimsemiş çalışmalarda geçerliğin amacı, nitel bir çalışmanın bulgularının “*dikkate değer*” olup olmadığını göstermektir (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmanın dikkate değer olması, araştırmanın ikna edici yönünün yüksek olması, inandırıcı olması anlamına gelmektedir. Nitel bir çalışmada çeşitli protokollerle sürecin işletilmesi, araştırmanın geçerliği açısından önemlidir. Cresswell (2013) de nitel çalışmalar için geçerlik durumlarını ele alırken, geçerlik için katılımcı lensi, araştırmacı lensi ve okuyucu lensi açısından değerlendirme yapmaktadır. Araştırmacı lensinde, veri kaynağının çeşitlenmesi, negatif vaka analizi, araştırmacının önyargılarının netleşmesine değinmektedir. Katılımcı lensinde katılımcı teyidi, alanda uzun süre kalma, katılımcılarla iş birliğini ele almaktadır. Okuyucu lensinde ise dış denetlemeleri etkinleştirme, zengin ve detaylı betimleme, akran değerlendirmesi ve bilgilendirmesi konularını vurgulanmaktadır.

Nitel çalışmaların kalitesinin artırılması ya da diğer bir deyişle dikkate değer bir araştırma olması için araştırmacı, okuyucuyu araştırmanın kaliteli olduğuna ikna edecek şekilde çeşitli geçerleme stratejilerini (Cresswell, 2003)  alışma içinde görünür kılmalıdır. Geçerleme stratejileriyle çalışmalar; öznel olma, bağlama ait çeşitli değer ve inançlarla harmanlanmış olma, bilgi üretilirken titizlikten uzak olma (Borman ve diğ rleri, 1986; Mays & Pope, 1995) gibi nitel çalışmaları eleştirebilir gösteren durumlardan kurtarılabilir. Geçerleme varyasyonlarıyla sağlanabilecek bu durum, araştırmanın ikna ediciliğini, inanılrlığını ve aktarılabilirliğini

olumlu yönde etkilemektedir. Bunun ile birlikte nitel araştırmalarda verilerin alınması, analiz edilmesi ve yorumlanıp tartışılmasına kadar bütün basamakların süreç içerisinde esnek olması nitel çalışmalarını geliştiren çalışmalar olarak (Borman ve diğerleri, 1986) yorumlansa da nitel çalışmaların; geçerlik açısından yüksek ve ikna edici derecede kaliteli araştırmalar olarak okurlara sunulması alan yazında kabul gören çeşitli geçerleme stratejileriyle mümkündür. Bazı geçerleme stratejileri; katılımcı teyidi, çeşitleme (veri, yöntem, kaynak, araştırmacı, teori), çalışma alanında uzun süre geçirme, dış okuyucu, bağlamın betimlenmesi gibi genel başlıklar halinde sıralanabilir. Bu başlıklar altında uzman görüşü, kodlama uyumu, görüş birliği, doğrudan alıntılara yer verme gibi durumlarda yer almaktadır. Aşağıda çeşitleme (veri, yöntem, araştırmacı, teori), çalışma alanında uzun süre geçirme, dış okuyucu, bağlamın betimlenmesi gibi başlıklara genel olarak değinilecek, katılımcı teyidi üzerine odaklanılacaktır.

Nitel Çalışmalarda Geçerleme Stratejileri

Çeşitleme/Üçgenleme: Araştırmacının, araştırmaya konu olan bir durumu, olayı, kavramı, olguyu çeşitli yollarla ele alması araştırmanın güvenilirliği (trustworthiness) açısından önemli bir durumdur. Daha net ifadeyle araştırmada veri toplama yollarının çeşitlenmesi araştırmanın kalitesini, ikna ediciliğini, geçerliğini ve niteliğini artırmaktadır (Glesne & Peshkin, 1991; Shenton, 2004). Araştırma verilerinin farklı yolla toplanması, farklı durumlar için farklı veri kaynaklarına ulaşılması, aynı anda farklı araştırmacılar tarafından analiz edilip yorumlanması, araştırma yönteminin çeşitlendirilmesi ve araştırmada birden fazla teori çeşitlenmesinin yapılması araştırma sonuçlarının daha tutarlı olmasını sağlamaktadır (Marvasti, 2003; Roberts ve diğerleri, 2006). Yine araştırmalarda birden fazla bakış açısının (veri, yöntem, araştırmacı, teori çeşitlenmesi/üçgenlemesi) bir arada kullanılması çalışmanın kalitesini artıracığı ifade edilmektedir (Daymon & Holloway, 2010; Patton, 2002). Veri çeşitlenmesi, verilerin farklı katılımcı, zaman ve ortamlardan alınmasını, yöntem çeşitlenmesi araştırmada en az iki yol ve yöntemin kullanılmasını ve yine en az iki yöntemle veri alınmasını, araştırmacı çeşitlenmesi araştırmada en az iki araştırmacının bulunmasını, teori çeşitlenmesi çalışmada farklı kuramsal teorilerin kullanılmasını ifade etmektedir.

Uzun süre: Araştırmacının veri toplaması ve gözlemlerini daha doğru yapabilmesi için mümkün oldukça sahada uzun vakit geçirmesi uzun süre olarak tanımlanır (Cresswell, 2003; Roberts & Priest, 2006). Araştırmacının çalışma sahasında uzun süre geçirmesi, araştırmada oluşabilecek yanlış yorumlarını düzeltme fırsatı sağlaması ve alana tekrar tekrar dönerek bulguları gözden geçirme fırsatı sunması açısından önemli bir durumdur (Fetterman, 2010). Yine araştırmacının araştırma alanında uzun süre vakit geçirmesi bağlamı daha ayrıntılı ve doğru bir şekilde okuyucuya sunmasına olanak sağlamaktadır (Lincoln & Guba, 1985; Merriam & Tisdell, 2015).

Dış okuyucu: Nitel araştırmalarda araştırmacı, diğer araştırmacı, uzman, danışman ve arkadaşlarından araştırma süreci ya da analiz sürecindeki kodlama aşamasında görüşler alabilir ve bakış açısını zenginleştirerek okuyucuya sunacağı araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttırabilir. Merriam'e (1995) göre veriler ve çıkan bulgular ışığındaki yorumların bir akran veya iş arkadaşı tarafından değerlendirilmesi araştırmanı geçerliğine katkı sunmaktadır. Bunun ile birlikte araştırmacı öznelliğinin, verilerin alan uzmanıyla paylaşarak kontrol altında tutulabileceği vurgulanmıştır (Barbour, 2001). Denetim izi olarak adlandırılan ve Silver ve Lewins' e (2014) göre tüm süreçlerin takip edilmesi ve bir doküman oluşturmada bir bütün olarak analize katkı sağlayan küçük analitik sıçramaları tanımlayan dış okuyucunun varlığı önemli geçerleme stratejilerden biridir.

Bağlamın betimlenmesi: Verinin doğasını bozmadan, veri içeriği ve olgunun deneyimlendiği bağlam hakkında okuyucuyu ikna edecek derecede detaylı bilgi verilmesini ifade etmektedir. Araştırmacı zengin betimleme yaparak okuyucuların konuyla ilgili yeni fikirler edinmesine, yeni kararlar almasına yardımcı olur. Bu durum araştırmanın/araştırma bulgularının aktarılabilirliğine katkıda bulunmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993; Lincoln & Guba 1985; Merriam & Tisdell, 2015). Araştırmacı detaylı betimleme yoluyla okuyucuya verdiği bilginin başka ortam ve bağlamlara aktarılabilmesine olanak sunar (Erlandson ve diğerleri, 1993). Çalışma içerisinde araştırmacı doğrudan alıntılara yer vererek araştırmanın aktarılabilirliğini önemli ölçüde artırır (Guba & Lincoln, 1982). Çünkü bağlamın detaylı ve ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, doğrudan

alıntıların okuyucuya verilmesi; okuyucunun zihninde canlandırdığı ortam ile kendi bağlamına ilişkin sonuçlar arasında bağlantılar kurarak aktarımlar meydan getirmektedir. Sonuç olarak bağlamın detaylı bir şekilde betimlenmesi, araştırmanın aktarılabirliğı diğ er bir ifadeyle genellenebilirliğini sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Katılımcı teyidi: Nitel çalışmalarda araştırmacı, araştırma bulgu ve yorumlarını katılımcıların deneyimlerini yansıtır yansıtmadığını g r mek için katılımcı olarak se tiğı kişilerin değerlendirme, eleştirme ve teyidine açabilir (Lincoln & Guba 1985; Miles & Huberman, 1994; Erlandson ve diğ erleri, 1993; Merriam & Tisdell, 2015). Bu tür bir uygulama araştırmacıya bulgu ve yorumlarına güvenip güvenmeme konusunda hızlı bir geri bildirim sağlamaktadır (Glesne & Peshkin, 1991). Katılımcı teyidi, katılımcıların eleştirisi ve yorumlarının, araştırmacı yorum ve değerlendirmelerinden daha değerli olduğu fikrine yol a mamalıdır. Katılımcı teyidi araştırmacı ve katılımcının yorum ve değerlendirmeleri arasında fikir birliğı sağlaması olarak görülebilir. Bu durum araştırma açısından tutarlılığı göstermesinden dolayı araştırmanın inanırılığına katkıda bulunmaktadır. Araştırmaya katılan bireyler tarafından çalışmaya sunulan dönütlerin bulgu ve yorumlardaki katılımcı deneyimlerini gerçeklemesi çalışmanın geçerliliğini artırmaktadır (Morse, 2016; Patton, 1990; Silverman, 2016). Stake'e (1995) göre katılımcıların araştırmadaki veri toplama sürecinde yer almaları ile birlikte araştırmayı yönlendirme gibi durumlarda da rol almaları gerekmektedir. Katılımcı araştırmayı kabaca inceledikten sonra eleştirel yorumlarını araştırmacıya sunarak sürece dahil olur (Stake, 1995). Böylece araştırmacı, katılımcı teyidi stratejisini kullanarak çalışma verileri ile ilgili yanlış yorumlarının önüne geçmiş olacaktır.

Nitel araştırmalar için katılımcı teyidi araştırmanın inanırılığı için önemli ve kritik bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü katılımcıların olay ya da olguyu bakış açılarına göre nasıl tanımladıkları ve araştırmacının bu tanımlamaları doğru bir şekilde yorumlayarak araştırmaya katması çalışmanın inanırılığını artıran durumdur. Araştırmada katılımcı teyit süreçlerini işletmesi ve bu tekniğı kullanması Lincoln ve Guba'nın (1985) ifadesiyle araştırmanın "g veniriliğini sağlamak için en kritik teknik" dir. Genel olarak nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan bu durum, araştırmanın bulgular, analiz, yorum ve sonuç aşamasında katılımcılara geri dönüş yapılmasını ve katılımcıların bu süreçleri doğrulamasını kapsamaktadır. Çalışma için katılımcının eleştirel bir bakış açısı ile farklı yorumlamaları içeren dönütler istenmesi araştırmanın g veniriliğı açısından önemli bir durumdur (Stake, 1995). Çünkü bulgular, analizler, yorumlar ve sonuçların katılımcı deneyimlerini, bakış açılarını, anlamlarını ne derece temsil ettiğı görülmek istenmektedir (Hays, 2012). Katılımcı teyit stratejisi ile araştırmacının hermeneutik bakış açısını (araştırmacının katılımcılardan aldığı verileri yorumlayarak anlam oluşturma çabası) birleştirmek, diğ er bir deyişle katılımcıların sözlü/yazılı dı avurumları ve araştırmacı yorumlarıyla ortak bir anlam inşa etmek; araştırmanın ürettiğı bilginin titizliğıne katkı sağlayarak, bulguların inanırılığı ve aktarılabirliğini güçlendirmektedir (Soysal & Türkmen, 2024). Bu açıdan katılımcı teyidi nitel çalışmalar için önem sırası yüksek, ba ak bir geçerleme yolu olduğu ifade edilebilir.

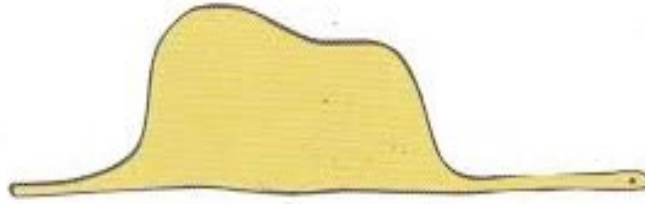
Katılımcı teyidi nitel araştırmalar için bu kadar kritik öneme sahip olmasının nedenlerinden biri de araştırma bulgu ve yorumlarının katılımcı teyidine sunulmasıyla sonucunda araştırma bulgu ve yorumlarının katılımcı deneyimlerini doğru bir şekilde ifade ediyor olmasını kanıtlamaya yardımcı olmasıdır.  ocuk bir katılımcının deneyimi yetişkin bir araştırmacı tarafından alındığında, yetişkin değerlendirmesiyle bilgiye d n şt r l p yorumlanmakta, ilk etapta bilgi yetişkin bakış açısının doğrularını içermektedir. Katılımcı teyidine gitmeyip bilgiyi yetişkin bakış açısıyla okuyucuya sunmak çocuktan alınan bilginin daha doğrusu  ocuk deneyiminin; yetişkin bakış açısıyla "görünenler" olduğu fikrini doğurmaktadır.  ocuk katılımcılı araştırmalarda araştırmacının gözlemleri sayesinde elde ettiğı bakış açısı çocuklardan alınan verilerle üretilen bakış açısını doğrulara bileceğı gibi yanlışlaya da bilir. Çocuklara gerekli yerlerde teyit hakkı sunmak bu açıdan önemlidir (Rakap, 2019, s.87).

Çocuklarla yapılan çalışmalarda araştırmacı çocukluğa özgün sözel, davranışsal ve sembolizme dayalı dili bilmesi gerekmektedir (Rakap, 2019). Bu durum çocuklardan alınan verilerden elde edilen bulgu ve yorumlardaki yanlışları ve yanlış bakış açılarını ortadan kaldıracaktır. Çocukluk diline h kimiyetle birlikte bu

dilin işaretlerini kullanarak analiz ve yorum aşamasında sürdürmek, çocuk ve araştırmacı etkileşimi ile düzeltme ve doğrulama yapmak, ortak anlam yapısını ortaya çıkarmaktadır (Rakap, 2019).

Çocuk katılımcılı araştırmalarda çocukların deneyimlediği dünyayı etkileyen özelliklerin tanımlanmasında “anlam” özellikle önemli durum haline gelmektedir (Rakap, 2019, s.8). Durumu daha anlaşılır kılmak açısından *Küçük Prens* adlı çocuk kitabında yer alan bölüm fikir açıcı olacaktır. Dünyaca ünlü, küçükten büyüğe herkesin okuyabileceği, çocukların düşünme tarzlarının, olaylara bakış açılarının, olayları anlama ve ifade etme tarzlarının yetişkinlerden ne kadar farklı olduğunu gösteren *Küçük Prens* adlı kitapta basit bir çizimin bile çocuk için anlamının; büyüklerin anlama, algılama, ifade etme yöntemlerinden ne kadar farklı olduğu vurgulanmaktadır.

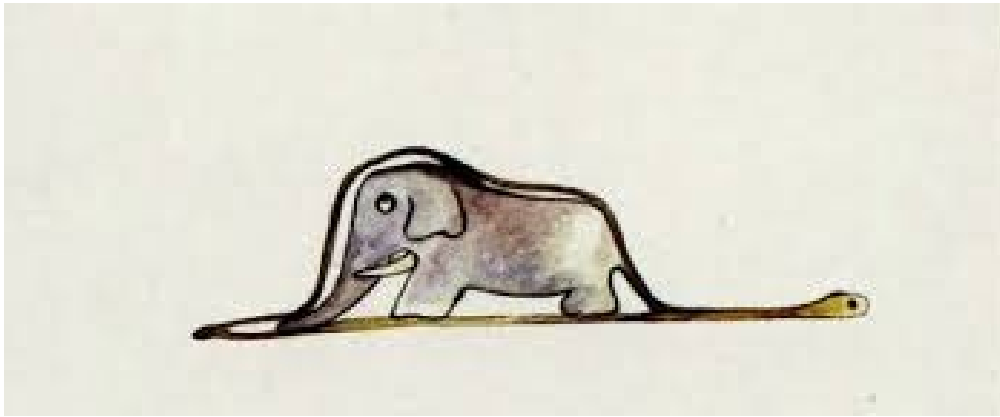
Kitap aşağıdaki çizimle başlıyor;



Resim 1

Şaheserimi büyüklere gösterdim ve korkup korkmadıklarını sordum. Ama onlar “Korkmak mı? Bir şapkadan niye korkalım ki?” dediler.

Oysa çizdiğim bir resim bir şapkaya ait değildi. Koca bir fili sindirmekte olan bir boa yılanını çizmiştim ben. Neyse, büyükler anlayabilsinler diye başka bir resim daha çizdim. Bu kez boa yılanının midesindeki fili açık seçik göstermiştim. Şu büyüklere hep açıklama yapmak gerekiyor. İkinci resimim ise şöyle bir şey oldu:



Resim 2

“Bu kez büyüklerin cevabı boa yılanını içten ya da dıştan çizmeyi bir yana bırakıp, coğrafya, tarih, aritmetik ve gramerle ilgilenmemi tavsiye etmek oldu. Böylece altı yaşındayken resim kariyerimi terk etmek zorunda kaldım. İlk iki resmimin başarısız olması beni hayal kırıklığına uğratmıştı. Büyükler kendi başlarına hiçbir şeyi anlayamıyor, çocuklar ise aynı şeyin tekrar tekrar anlatılmasından sıkılıyorlardı (Exupéry, 1995).”

Küçük Prens adlı kitaptaki diyaloga dikkat edildiğinde çocukların neyi nasıl ve ne şekilde düşündükleri, nasıl ifade ettikleri büyükler açısından anlaşılır olmayabilir ya da büyüklerin baktıkları açıdan çocukları anlamak pek mümkün olmayabilir. Dolayısıyla çocuktan alınan bilgi ve deneyimlerde bilginin doğruluğu açısından çocukların teyidine gidilmesi gerekmektedir. Araştırmacı çocuklarla yapılan bir çalışmada var olan bilginin ve yapılan uygulamaların değiştirilmesi gerektiğini düşündüğünde, veri kaynağı olan katılımcılara (çocuklara) yönelerek analizlerinin doğruluğunu teyit etmesi gerekmektedir (Rakap, 2019, s.88).

Çocuk katılımcılı nitel araştırmalarda katılımcı teyidine giderek çocukların sesine ve bakış açlarına değer vermek önemli bir konudur (Lundy, 2007). Araştırmacının çocukluğa yüklediği anlam ve çocuk

paradigması yapılan araştırmada  ocuğ n rolünü belirleyen bir durumdur. Bazı araştırmacılar çocuklar için en iyi kararın yetişkinler tarafından alındığı görüşünü benimsedikleri için çocukların istek ve görüşlerini göz ardı ederler (Valentine, 1999). Bu durumda araştırma kapsamında üretilen bilgi  ocuk deneyimini yansıtmaktan çok, sadece araştırmacı yorumu içeren ve araştırmacı odaklı kalmakta, araştırma için yorum sorununu doğurmaktadır.

Grover (2004) “ ocukların kendi hayatlarının ve deneyimlerinin uzmanı olarak görülme zamanının geldiğini” ifade etmekte, çocuklardan alınan veriler çeşitli aşamalarda bu konunun gerçek uzmanı olan kendilerine dönüş sağlanarak doğrulama ve d zetme hakkının verilmesi gerektiği vurgulamaktadır (s.91). Bu nedenle çocuklarla yapılan araştırmalarda katılımcı teyit stratejisini işletmek, araştırmanın ortaya koyacağı bilginin doğruluğunu,  ocuk paradigmasının gelişimini, çocukların seslerinin duyulabilirliğini artıran bir durum olarak değerlendirilmektedir. Çocukların ve  ocuk deneyimlerinin araştırmaların nesnesi olmaktan çıkarılıp, araştırmanın öznesi konumuna oturtularak; araştırmayı planlayıcı, araştırmada değişiklikleri onaylayan birey haline gelmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve  nemi

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk eğitimini konu alan nitel yöntemli tezlerde katılımcı teyidi konusunun incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma soruları;

1. Erken  ocukluk eğitimini konu alan nitel yöntemli tezlerin yıl ve tez türü dağılımı nedir?
2. Erken  ocukluk eğitimini konu alan nitel yöntemli tezlerin örneklem dağılımı nedir?
3. Erken  ocukluk eğitimini konu alan tezlerin yöntem dağılımı nedir?
4. Erken  ocukluk eğitimini konu alan nitel yöntemli tezlerde kullanılan geçerleme stratejilerinin dağılımı nedir?

Erken  ocukluk eğitimini konu alan nitel yöntemli yapılan çalışmalarda, özellikle katılımcı grubu olarak çocukların seçildiği çalışmalarda, doğru bilginin üretilmesi açısından araştırmacının katılımcıdan aldığı veriyi çeşitli aşamalarda doğrulatması, teyit etmesi gerekmektedir.  ocuğ n sesinin doğru bir şekilde duyulması,  ocuk araştırmalarında  ocuk( zne) görünürlüğünün artması ve çocuklardan alınarak üretilen bilginin gerçeği yansıtır olması açısından, çocukların söyledikleri ve yaptığı araştırmacılar tarafından doğru şekilde anlaşılması gerekmektedir. Bu araştırmada  ocuk katılımcılı çalışmaların için çocuğu doğru anlamada katılımcı teyidin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu açıdan bu araştırma,  ocuk katılımcılı nitel araştırmaların doğru bilgi üretmesi konusuna dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Doküman analiz deseni hali hazırda var olan belge ve kayıtların (basılı veya ağ tabanlı) belirli bir amaç doğrultusunda araştırma, inceleme, okuma ve değerlendirme süreçlerini kapsayan işlemler olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2005; Bowen, 2009). Yine Doküman analizi araştırmanın amacı doğrultusunda bilgileri kapsayan materyallerin incelenmesidir (Yıldırım & şimşek, 1999). Çalışmada ulusal tez veri tabanında (Y k Tez Merkezi) kayıtlı 2013-2024 yılları arasında erken çocukluk ve okul öncesi eğitimini konu alan nitel yöntemi benimsemiş tezler incelenmiştir.

Veri Toplama Süreçleri

Çalışma verileri amaçlı örneklem türlerinden  l t  örneklem yöntemiyle belirlenen tezlerden alınmıştır. Amaçlı  rneklem içerisinde yer alan  l t  örneklem çalışmanın amaçları doğrultusunda önceden belirlenmiş olan bir dizi kriteri içeren durumların örneklem içerisine alınmasını ifade eder. Araştırmacı bu kriterleri kendisi oluşturabileceği gibi daha önceden hazırlanmış  l t  listelerini de kullanarak örneklemine seçebilir (Marshall & Rossman, 2014). Örneklem alınan tezlerde olması gereken kriterler; 2013-2024 yılları

arasında yapılmış olması, ulusal tez merkezinde yer alıyor olması, erken çocukluk eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yapılmış olması, örneklem/ katılımcı olarak çocuk katılımcıların olması gibi ölçütler yer almaktadır. Ulusal tez veri tabanı olan YÖK tez veri tabanından ilk olarak 2013-2024 yılları arasında okul öncesi eğitimi dizinli ve eğitim-öğretim konu kriterleri seçilerek arama yapılmış ve toplamda 1602 teze ulaşılmıştır. İkinci olarak yine 2013-2024 yıl kısıtlaması ve erken çocukluk eğitimi ve eğitim-öğretim kriteri seçilerek arama yapılmış ve 139 teze ulaşılmıştır. Erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi alanında 2013-2024 yılları arasında toplam 1742 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan bu tezlerin yüksek lisans ve doktora tezi olarak ayrıştırılması için yine tez kriteri olarak kısıtlama yapılmış ve toplamda 1742 tezin 1539'unun yüksek lisans; 203'ünün doktora tezi olduğu görülmüştür. Araştırma verileri; toplam 1742 tezdən katılımcı olarak çocukların yer alması, nitel yöntemi benimsemesi veya içerisinde nitel yöntem olması gibi kriterleri sağlamasına dikkat edilerek sınıflandırılarak alınmıştır.

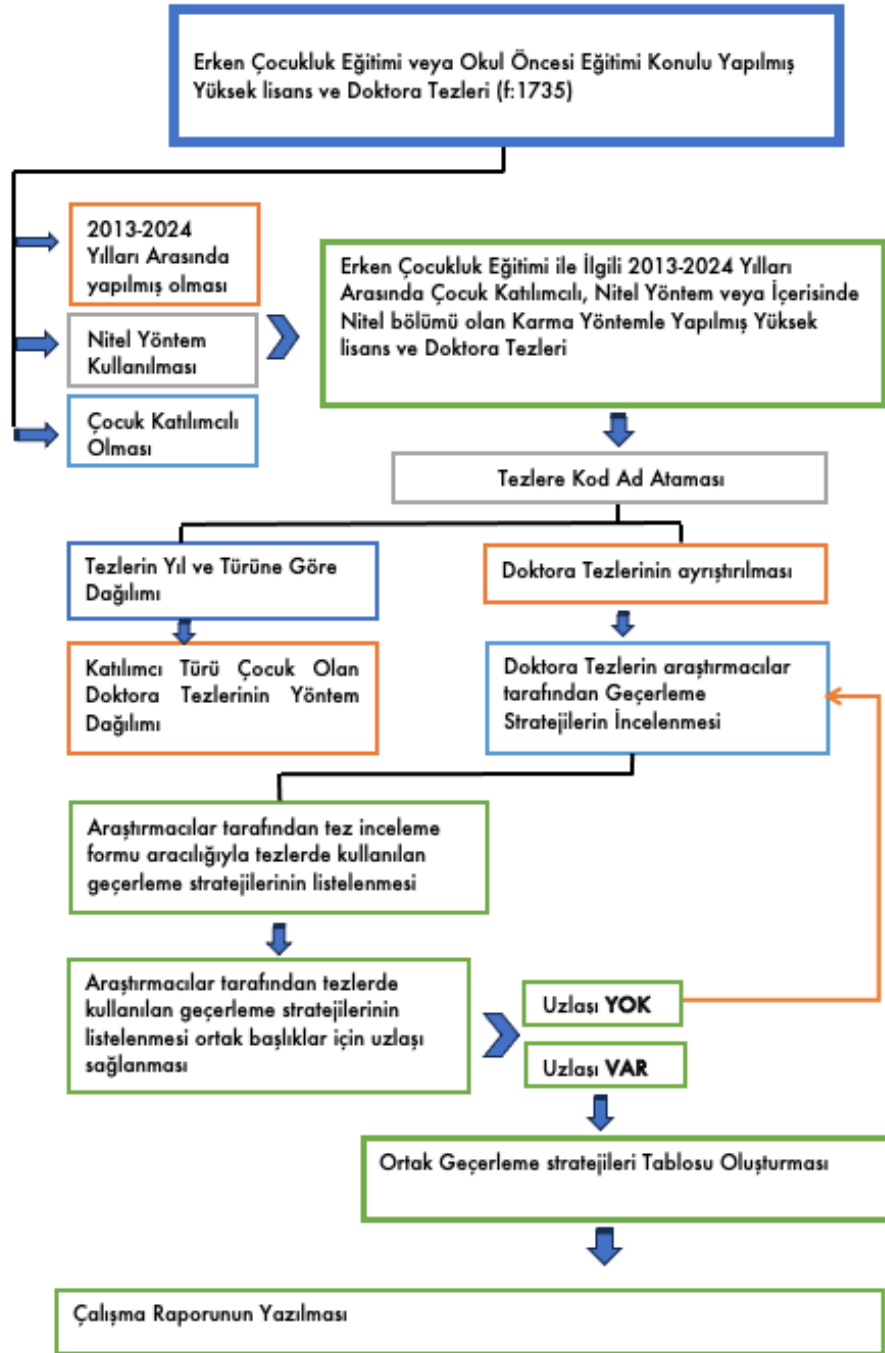
Veri Analiz Basamakları

Araştırmada öncelikle ulusal tez merkezinden ulaşılan erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitimi konulu tüm tezler, doktora ve yüksek lisans tezi olma durumuna bakılmaksızın oluşturulan tez havuzuna alınmıştır. Tez havuzuna alınan tezlerin toplam sayısı 1742'dir. Daha sonra tez havuzuna alınan bu tezler *tez inceleme formu* ile incelenmiştir. Tez inceleme formu; araştırmacı tarafından geliştirilen, içerisinde tez türü, tez yılı, yöntem, örneklem ve tezde kullanılan geçerleme stratejileri kısımlarından oluşan bir formdur (Ek1).

Araştırmanın amacı doğrultusunda analiz basamağı şu şekilde sıralanmıştır. Tez havuzundaki tezler 2013-2024 yılları arasında yapılmaları, nitel yöntem kullanmaları, çocuk katılımcılığı olmaları gibi ölçütler kullanılarak örneklem havuzuna alınmıştır. Örneklem havuzuna alınan bu tezlere örnek olarak doktora tezi için DT-1 yüksek lisans tezi için YLT-1 olacak şekilde kod ad ataması yapılmıştır. Örneklem havuzundaki tezler; tez türü, yapıldığı yıl, yöntem ve katılımcı dağılımları analizi için yüksek lisans ve doktora tezleri olma durumlarına bakılmaksızın analize dahil edilmiştir. Bu aşamada sayısal veriler dağılımlar görselleştirilerek grafik ve tablolar halinde sunulmuştur. Sonraki aşamada bu tez havuzunda yer alan çocuk katılımcıya sahip nitel ve karma yöntem kullanılmış doktora tezleri seçilerek (toplam 61 doktora tezi) geçerlik stratejileri açısından araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Doktora tezlerinin analize dahil edilmesinde iki durum öne çıkmaktadır. Birincisi; doktora tezlerinin danışman ve tez izleme komitesi tarafından (TİK) belirli aralıklarla incelenmesi çalışmaların geçerlik ve güvenilirliğini daha da artırmaktadır. Bu durum, bu tez çalışmalarının ürettiği bilgiyi daha kıymetli ve daha güvenilir hale getirmektedir. İkincisi, doktora öğrencilerinin araştırma yapma konusunda yüksek lisans öğrencilerinden bir adım daha tecrübeli olmasından kaynaklı olarak, yapılan doktora tez çalışmalarındaki hataların (yöntem, katılımcı/örneklem) daha az oranda olmasıdır. Bu noktalar dikkate alınarak çalışmada doktora tezleri analize dahil edilmiştir. Araştırmacılar hazırlanmış doktora tezlerinin geçerlik ve güvenilirlik kısımlarını detaylı şekilde okuyarak, tez inceleme formu yardımı ile tezlerde kullanılan geçerleme stratejilerini liste haline getirmiştir.

Tezlerin geçerlik ve güvenilirlik kısımlarında yer alan geçerleme stratejilerine yer verme durumları incelenirken çalışmada yer alan araştırmacı beyanları esas alınarak dikkatlice incelenerek değerlendirilmiştir. Örneğin araştırmacının araştırmada "*çeşitleme/üçleme vardır*" beyanı, çeşitlemenin hangi şekline ait olduğu (veri, teori, katılımcı ve yöntem) çalışma içerisinde kontrolleri sağlanarak değerlendirilmiştir. Yine araştırmacının "*araştırma alanında uzun vakit geçirilmiştir*" beyanı çalışmanın verileri alınırken geçirilen süre dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bağlaman detaylı betimlenmesi, doğrudan alıntılarının olması, uzman görüşüne gidilmesi gibi durumlar ayrıntılı şekilde kontrol edilerek forma işlenmiştir. Özellikle araştırmanın odak noktası ve amacı olan katılımcı teyidi konusunda araştırmacıların "*katılımcı teyidi alınmıştır*" beyanı derinlemesine incelenmiş, katılımcı teyidinin hangi süreçte, kaç kişiden ve nasıl aldığı kontrol edilerek/katılımcı teyit protokolü olup olmadığına bakılarak değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Katılımcı teyidinin varlığı beyan edilip, nereden ve kimden alındığı belli olmayan, anonim ifadeleri içeren ve katılımcı teyit prosedürü detaylı bir şekilde okuyucuya sunmayan çalışmalarda katılımcı teyidi alınmamış sayılmıştır. Yine örneklem grubunda çocuklarla birlikte anne ve babaların olduğu çalışmaların katılımcı teyit kısımları detaylı bir şekilde incelenmiş ve katılımcı teyidi kimden alındığı ayrıntılı olarak forma eklenmiştir. Karma yöntemli çalışmalarda nitel kısımlar titizlikle incelenmiş, katılımcı olarak kimlerin alındığı ve geçerleme

stratejilerinden hangilerinin kullanıldığı detaylı şekilde forma eklenmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından kod adı aynı olan tezlerdeki geçerleme stratejileri kar ıla tırılarak, uzla ı ve görüş birliği sağlanan  alı malaradaki kısımlar ortak tabloda birle tirilmi tir. Araştırmacıların incelenen teze ait geçerleme stratejilerindeki fikir ayrılıkları tartışılarak tekrardan değerlendirilmiş, görüş birliği tekrardan sağlanan kısımlar ortak tabloya eklenmiştir. Son olarak araştırma verileri betimsel istatistik, yüzde, frekans kullanılarak tablo ve grafikler halinde sunulmuştur. İncelenen her bir tez çalışması, tez inceleme formunda yer alan başlıklar açısından temalar oluşturularak çözümlenmiştir. Aşağıda yer alan şekilde araştırmanın analiz aşamaları yer almaktadır.



Şekil 2. Analiz basamakları

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaya alınan 1742 tez gözden geçirilerek, bu tezlerden içerisinde katılımcı olarak çocukların yer aldığı 555 tezin özet kısımları ile çocuk katılımcıya sahip nitel ve karma yöntem kullanılmış 61 doktora tezinin geçerlik ve güvenirlik kısımları araştırmacılar tarafından okunarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılar etkileşimli olarak süreci yürütmüş, ayrı ayrı elde ettikleri bulguları diğeriyle paylaşarak süreci yönetmişlerdir. Veri analizi, iki konu alanı uzmanı ve nitel kodlamada deneyimli iki araştırmacı da dahil olmak üzere birden fazla kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum, Cohen'in Kappa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiş; başlangıçtaki uyum .81 olarak hesaplanmış ve daha sonra yinelemeli tartışma, müzakere ve fikir birliği oluşturma yoluyla .92'ye yükseltilmiştir. Bu süreç, kodların ve temaların tutarlı bir şekilde analiz edilmesine katkı sunmuştur. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde, kod ve analiz aşamalarında dış ve iç denetimler yapılarak geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler gerçekleştirilerek araştırmanın şeffaflığı sağlanmıştır.

Bulgular

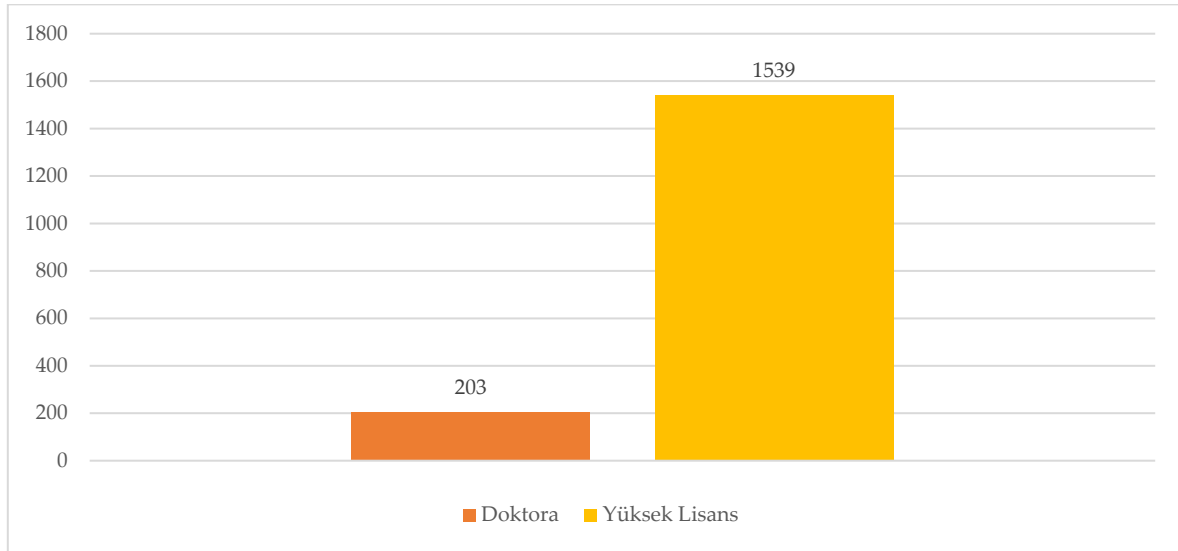
YÖK ulusal tez veri tabanında öncelikle 2013-2024 yıl kısıtlaması ile okul öncesi eğitimi dizini ve eğitim öğretim konu kriterleri seçilerek yapılan aramada 1602 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin 1429'u yüksek lisans, 173'ü doktora tezidir. İkinci olarak yine 2013-2024 yıl kısıtlaması ile erken çocukluk eğitimi dizini ve eğitim öğretim konu kriterleri seçilerek yapılan aramada 139 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin 29'u doktora tezi, 110'u yüksek lisans tezidir. Yapılan tüm arama sonuçlarında erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitimi dizinli 2013-2024 yılları arasında 1539'u yüksek lisans ve 203'ü doktora tezi olmak üzere toplamda 1742 teze ulaşılmıştır. Aşağıda bu tezlere ait bulgular alt problemler dikkate alınarak sırasıyla sunulmuştur.

Erken Çocukluk Eğitimi Konu Alan Nitel Yöntemli Tezlerin Tez Türü ile İlgili Bulgular

Tablo 1. 2013-2024 Yılları Arasında Yapılan Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Dizinli Tezlerin Sayısı

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	1539	% 88,34
Doktora	203	% 11,65
Toplam	1742	% 100

Tablo 1'e göre 2013-2024 yılları arasında yapılan okul öncesi eğitimi ve erken çocukluk eğitimi dizinli doktora tezlerinin sayısı toplam tezlerin sayısının 203 ile %11,65'ini; yüksek lisan tezlerinin sayısı toplam tezlerin sayısının 1539 ile %88,34'ünü oluşturmaktadır. Yine aşağıdaki grafikte 2013-2024 yılları arasında yapılan okul öncesi eğitimi ve erken çocukluk eğitimi dizinli tezlerin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 3. 2013- 2024 yılları arasında okul öncesi eğitim ve erken çocukluk dizinli tez sayısı

Şekil 3'e göre 2013-2024 yılları arasında okul öncesi ve erken çocukluk dizinli doktora tezlerinin sayısı, yüksek lisans tezlerinin sayısından daha az olduğu görülmektedir.

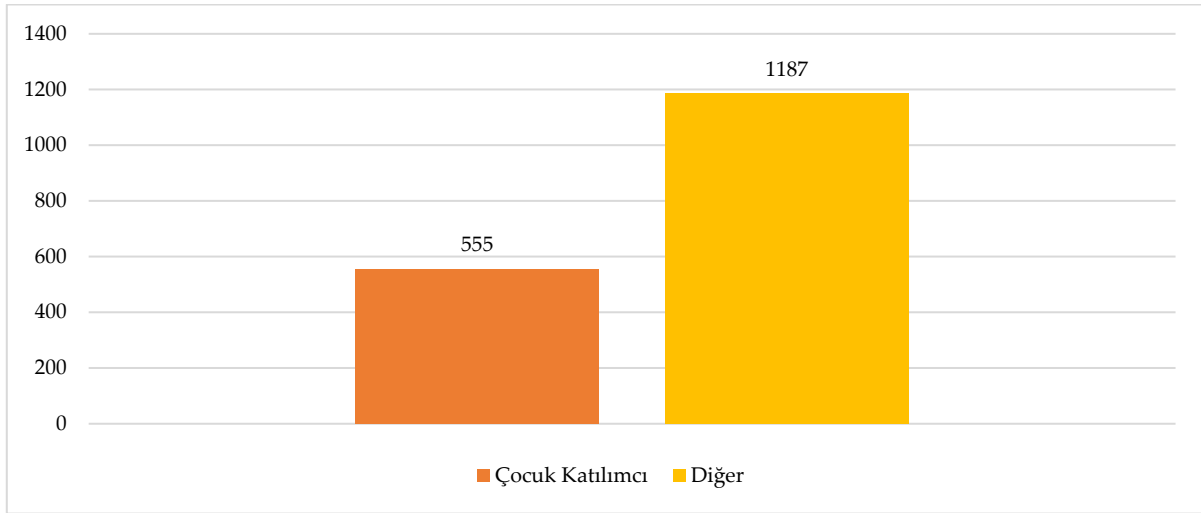
Erken  ocukluk Eğitimini Konu Alan Nitel Yöntemli Tezlerin  rneklem/Katılımcı Durumu ile İlgili Bulgular

Erken  ocukluk ve okul öncesi eğitimi konulu toplam 1742 doktora ve yüksek lisans tezi içerisinde, katılımcı grubunda çocukların olduğu toplamda 555 tez yer almaktadır.

Tablo 2. 2013-2024 Yılları Arasında Erken  ocukluk ve Okul  ncesi Dizinli Tezlerde Katılımcı Durumu

Örneklem/katılımcı Türü	f	%
�ocuk	555	% 31,85
Diğer	1187	% 68,14
Toplam	1742	% 100

Tablo 2'ye göre 2013-2024 yılları arasında erken çocukluk ve okul öncesi dizinli tezlerde Katılımcı türü  ocuk olan tezler, toplam tezlerin 555 ile %31,85' n ; katılımcı diğer olan tezler toplam tezlerin 1187 ile %68,14' n  oluşturmaktadır. Yine aşağıdaki grafikte bu tezlerdeki katılımcı türü dağılımları yer almaktadır.



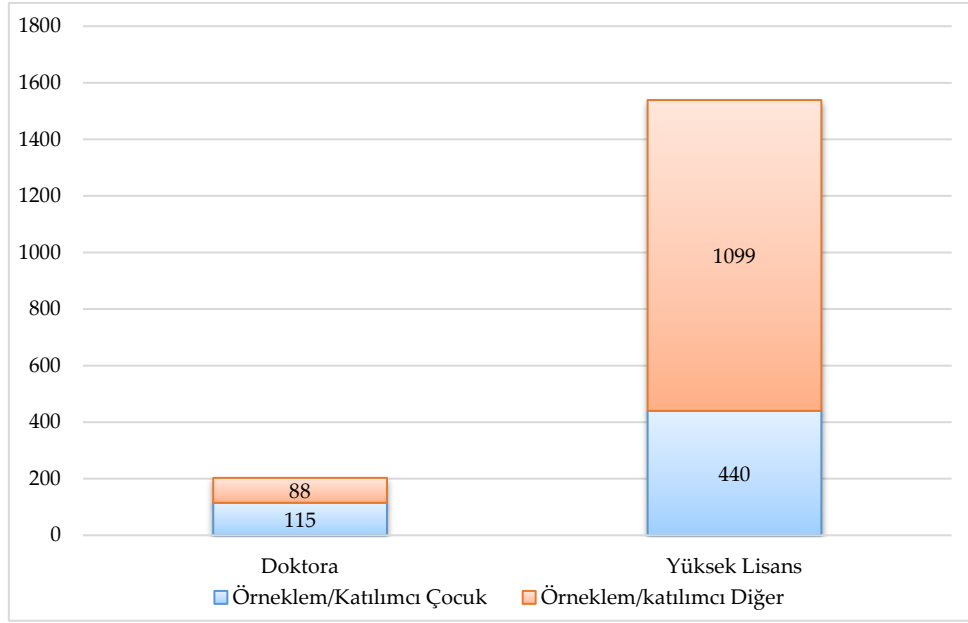
Şekil 4. 2013- 2024 Yılları arasında erken çocukluk ve okul öncesi dizinli tezlerde örneklem/katılımcı dağılımı

Şekil 4'te yer alan bilgilere göre 2013-2024 yılları arasında erken çocukluk ve okul öncesi konulu tezlerde örneklem/katılımcı türü çocuklardan oluşan tezlerin sayısı toplam tez sayısının üçte birinden az olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3. 2013-2024 Yılları Arasında Erken  ocukluk ve Okul  ncesi Dizinli Katılımcı Türlerinin  ocuk ve Diğer Olan Tezlerin Dağılımı

Tez Türü	�rneklem/katılımcı Türü	f	%
Doktora	�ocuk	115	% 6,60
	Diğer	88	% 5,05
Yüksek Lisans	�ocuk	440	% 25,25
	Diğer	1099	% 63,08
Toplam		1742	% 100

Tablo 3'e göre 2013-2024 yılları arasında erken çocukluk ve okul öncesi dizinli, katılımcı türleri  ocuk olan doktora tezleri tüm tezlerin 115 ile %6,55'ini; yüksek lisans tezleri ise tüm tezlerin 440 ile %25, 25'ini oluşturmaktadır. Aşağıdaki grafikte katılımcı durumu tez türüne göre gösterilmektedir.



Şekil 5. 2013-2024 yılları arasında yapılan okul öncesi ve erken çocukluk dizinli tezlerin örneklem/katılımcı durumuna göre dağılımı

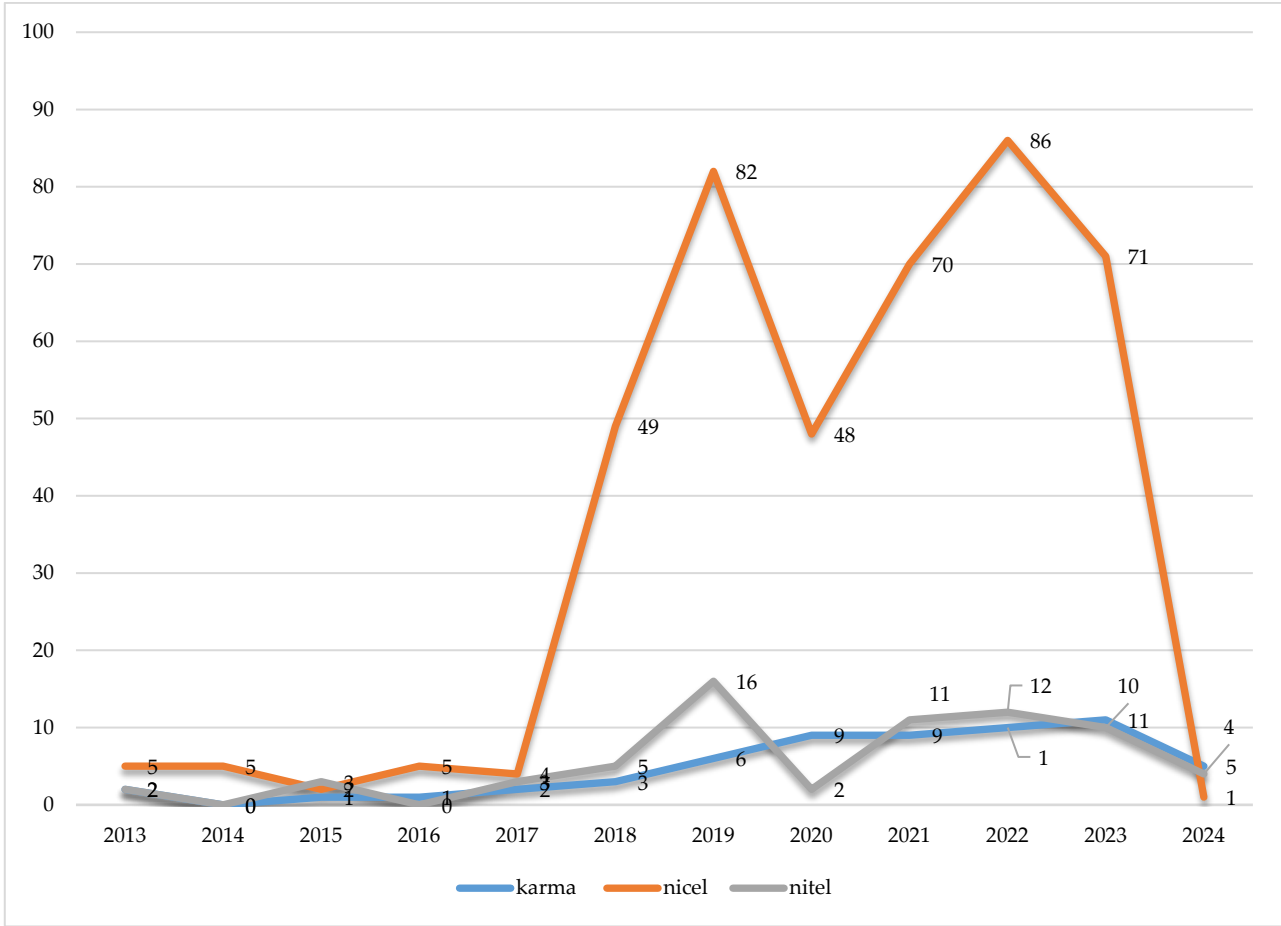
Şekil 5'te yer alan bilgilere göre 2013-2024 yılları arasında erken çocukluk ve okul öncesi dizinli doktora ve yüksek lisans tezlerinde çocuk katılımcılar dışındaki katılımcılara sahip tez çalışmalarının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Erken Çocukluk Eğitimi Konu Alan Tezlerin Yöntem Dağılımı ile İlgili Bulgular

Tablo 4. 2013-2024 Yılları Arasında Erken Çocukluk Ve Okul Öncesi Dizinli Katılımcı Türü Çocuk Olan Doktora Ve Yüksek Lisans Tezlerinin Yöntem Dağılımı

Tez Türü	Yıl	Yöntem Türü		
		Karma	Nitel	Nicel
Tez (Doktora ve Yüksek Lisans)	2013	2	2	5
	2014			5
	2015	1	3	2
	2016	1		5
	2017	2	3	4
	2018	3	5	49
	2019	6	16	82
	2020	9	2	48
	2021	9	11	70
	2022	10	12	86
	2023	11	10	71
	2024	5	4	1
Doktora (f:115)		44	17	54
Yüksek lisans (f:440)		15	51	374
Toplam (f:555)		59	68	428
Yüzde %100		%10,63	%12,25	%77,11

Tablo 4'e göre 2013-2024 yılları arasında erken çocukluk ve okul öncesi dizinli katılımcı türü çocuk olan doktora ve yüksek lisans tezleri arasında, karma yöntemle çalışılan tez sayısı toplam tez sayısının 59 ile %10,63'ünü; nitel yöntemle çalışılan tez sayısı toplam tez sayısının 68 ile %12,25'ini ve son olarak nicel yöntemle çalışılan tez sayısı toplam tez sayısının 428 ile %77,11'ini oluşturduğu görülmektedir. Yine tablo 4'e göre katılımcı türü olarak çocukların seçildiği nitel ve karma yöntem kullanılmış doktora tez sayısı 61(f=61) dir. Aşağıda katılımcı türü olarak çocukların seçildiği doktora ve yüksek lisans tezlerinin yöntem dağılım grafiği yer almaktadır.



Şekil 6. 2013-2024 yılları arasında yapılan örneklem/katılımcı türü çocuk olan toplam 555 doktora ve yüksek lisans tezlerinin yöntem dağılımı

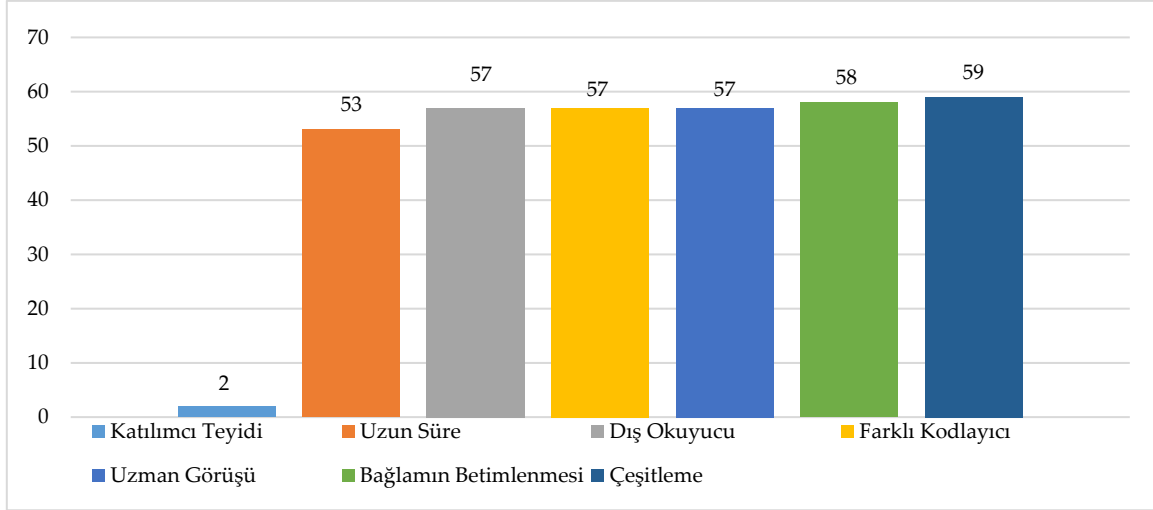
Şekil 6 incelendiğinde 2017 yılından itibaren çocuk katılımcılı nicel yöntemle yapılan doktora ve yüksek lisans çalışmalarının sayısında artış olduğu görülmektedir. Nicel yöntem kullanılarak yapılan doktora ve yüksek lisans çalışmalarının en fazla olduğu yıl 2022 yılı olduğu grafik verilerinden anlaşılmaktadır. Yine tabloya göre sadece nitel yöntemi kullanan doktora ve yüksek lisans çalışmalarının 2018 yılında yükselen bir eğri sergilediği ve 2019 yılında en fazla çalışmanın yapıldığı ($f=16$), 2020 yılında ise tekrar bir azalma olduğu görülmektedir. 2021 yılından itibaren nitel yöntemli çalışmaların tekrar iki haneli rakamlara yükselmektedir. Yine grafik verilerine dikkat edildiğinde nicel yöntemi kullanmış, çocuk katılımcılı çalışmaların sayısının diğer yöntemleri kullanan çalışmaların sayısında belirgin derecede yüksek olduğu tablo ve grafik verilerinden anlaşılmaktadır.

Erken Çocukluk Eğitimi Konu Alan Nitel Yöntemli Tezlerde Kullanılan Geçerleme Stratejilerinin Dağılımı ile İlgili Bulgular

Tablo 5. Çocuk Katılımcılı Nitel Çalışmalarda Geçerlik ve Güvenirlik Dağılımı

Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri		f	%
Nitel ve Karma Çalışmalar (N:61)	Çeşitleme (Veri, Kuram, Katılımcı, Yöntem)	59	%96,72
	Katılımcı Teyidi (Çocuk katılımcılar)	2	%3,27
	Uzun Süre	53	%86,88
	Dış Okuyucu	57	%93,44
	Farklı kodlayıcı	57	%93,44
	Uzman görüşü alınmış	57	%93,44
	Derin Betimleme	58	%95,08
Toplam (61)			%100

Tablo 5’de yer alan bilgilere göre incelenen 61 çalışmanın 59’unda (f=59; %96,72) çeşitleme yapılmış, 2’sinde (f=2; %3,27) katılımcı teyidi alınmış, 53’ünde (f=53; %86,88) sahada uzun süre geçirilmiş, 57’sinde (f=57; %93,44) dış okuyucu, farklı kodlayıcı ve uzman görüşü alınmış, 58’inde (f=58; %95,08) bağlamın derinlemesine betimlenmesi yapılmış olduğu görülmektedir. Aşağıdaki grafikte geçerlik ve güvenirlik dağılımları görselleştirilmiştir.



Şekil 7. Çocuk katılımcılı nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik dağılımı

Şekil 7’de çocuk katılımcılı toplam 61 doktora çalışmasının geçerlik ve güvenirlik durumları için kullandıkları strateji dağılımları yer almaktadır. Doktora tezlerinde en fazla kullanılan geçerleme stratejisi toplam 59 tez sayısı ile çeşitleme/üçgenleme olurken; en az kullanılan geçerleme stratejisi iki adet tez sayısı ile katılımcı teyidi olmuştur. Ekler bölümünde yer alan Ek 2’de Tablo 5 ve Şekil 7 verileri daha detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

2013-2024 yılları arasında yapılan erken çocukluk ve okul öncesi dizinli tezlerin (f=1742), 203’ünü (%11,65) doktora tezleri, 1539’unu (%88,34) yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Analize dahil edilen doktora ve yüksek lisans tezlerinin son on yıl içerisinde yapılmış olması erken çocukluk alanına olumlu katkı sağladığı, alanyazına derinlik ve genişlik kattığı söylenebilir. Tez adı verilen bu tür araştırmaların büyük ölçüde bilgi aktarımı sağlamada etkin role sahip olduğu ifade edilmektedir (Arı vd., 2009). Hazırlanan bu tezlerin katılımcı tercihlerinin en fazla yetişkin/diğer (anne-baba, öğretmen, vb.) (f=1187; %68,14) olduğu; çocuk katılımcı (f=555; %31,85) araştırmaların daha düşük seviyede kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan tez çalışmalarının, çocuk bakış açısı ve çocuk paradigması hakkındaki durumları konusunda bilgi verir niteliktedir. İncelenen doktora ve yüksek lisans tez çalışmalarının %68,14’ü yetişkin perspektifli bir bakış açısıyla alanı tanımlarken, bu oranın yarısından daha az bir kısımla (%31,85’lik bir dilim ile) çocuk bakış açısını temel aldığı görülmektedir. Bunun ile birlikte hazırlanan doktora tez çalışmalarında, çocuk katılımcılı tez sayısı (f=115), diğer katılımcılı tez sayısından (f=88) daha yüksektir. Bu durumun aksine olarak yüksek lisans tezlerinde çocuk katılımcılı tez sayısı (f=440), diğer katılımcılı yüksek lisans tez çalışmalarının (f=1099) sayısından daha düşüktür. Doktora çalışmalarının daha geniş perspektifli, konuları bilimsel açıdan daha geniş ve derinlemesine irdeleyen çalışmalar olması, doktora tez araştırmacılarının çalışılan alana ait kavramlara daha hâkim olmaları, alanla ilgili temel olan bakış açısının, çocuk bakış açısı olması gerektiği düşüncesi gibi birçok neden katılımcı seçimi ve katılımcıların araştırmadaki konumlarını şekillendirmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak çalışmaların toplamında çocuk bakış açısının önceleyen araştırma sayısı ve oranı yeterli düzeyde değildir. Bu durum, erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi alanında yapılan çalışmalarda araştırmacıların yetişkin bakış açılı bilgi üretimini daha sık tercih ettikleri, çocuğun görünürlüğü ve çocuğun sesini araştırma süreçlerinde yeterince dikkate alınmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yine araştırma bulgularına göre 2013-2024 yılları arasında erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi dizinli, katılımcı türü  ocuk olan doktora ve yüksek lisans tezleri (f=555) yöntem açısından incelendiğinde; 59'unun (%10,63) karma yöntem; 68'inin (%12,25) nitel yöntem ve son olarak 428'inin (%77,11) nicel yöntemle yapıldığı görülmektedir. Nicel yöntemle hazırlanmış doktora ve yüksek lisans tezleri, diğ er yöntemle hazırlanmış tezlere oran ve sayı açısından üstündür. Bu duruma katılımcı olarak çocukların alınmasının büyük etkisi olduğu düşünülebilir. Çünkü  ocuk katılımcı ve nitel yöntemle bir çalışmanın tasarlanması;  ocuk bakış açısına hakimiyeti, çocuklardan veri alma (görüşme, gözlem vb.) yollarında ustalığı, kısacası  ocuk bakış açısını iyi bilmeyi ve bunu tarafsız ve etkin bir şekilde araştırma sürecinde kullanmayı gerektirmektedir. En temelde nitel paradigmanın özü olan katılımcının bakış açısını almayı ve doğru bir şekilde yansıtmayı (Creswell, 2013), araştırmacının iyi bilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak araştırmacı yeterlilikleri açısından felsefe ve yorumlama becerileri ve betimleme gücünü ön plana çıkaran nitel çalışmalar zor olarak değerlendirilebilir. Ayrıca nitel araştırmalarda kesin çizilen doğruların olmamasından dolayı neyi ne kadar yapması gerektiğini belirlemede esnek ve öznel olma durumu araştırmacıları diğ er yöntemleri daha sık tercih etmeye sevk ettiği düşünülebilir. Ayrıca araştırmacıların nitel paradigmayı eleştiriyor olmaları, nitel paradigmanın tam olarak anlaşılmaması, geçerlik ve güvenirlik kriterlerini sağlamada zorlanması gibi birçok sebep nitel çalışmaların sayısal durumuna etki ediyor olabilir. Çalışmanın nasıl ele alındığı, araştırma sürecinin şeffaflığı, araştırma sonuçlarının geçerli ve güvenirliği ya da teorik olarak art alanın yeterince g c l  olmaması gibi sebepler çalışmaların dikkate değer ve etkisi yüksek dergilerde yayınlanmasını dahi etkilemektedir (Czernek-Marszalek & McCabe, 2022). Bu durum araştırmacıları daha çok anlaşılan ve daha iyi bildikleri yöntemle araştırma yapmaya yönlendirmekte olduğu söylenebilir. Yine araştırmacının bilime yaklaştığı paradigma açısından birden fazla doğrunun olabileceği düşüncesinin sebebi olan öznelliği ve betimselliği bilimsel bulmama fikri nitel yöntemle yapılan çalışmaların azlığına sebep olabilir. Çünkü günümüzde bile bazı bilim çevrelerinde nitel yöntemin bilimselliği konusunun hala tartışılmakta olduğu bilinmektedir (Arslan, 2022). Bu açıdan nicel yöntemle yapılan  ocuk katılımcılı araştırmaların nitel yöntemle yapılan araştırmalara göre daha kolay olması şeklinde değerlendirmenin araştırma yönteminin seçiminde tercih edici olduğu düşünülmektedir.

Diğ er taraftan araştırma bulgularına göre her iki tez türünde de nitel yöntem kullanılarak çalışmaların 2017-2019 yıllarında diğ er yıllara göre daha fazla sayıda olması, 2017 öncesi  ocuk katılımcılı çalışmaların yok ya da hiç olmaması yukarıda belirttiğimiz durumu destekler nitelikte olmakla birlikte, nitel yöntemin  ocuk katılımcılı araştırmalar için araştırmacılar arasında yeni ve yeni anlaşılır olmakta olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna karşın karma yöntem olarak çalışmaların sayısına dikkat edildiğinde sadece nitel yöntemle yapılan çalışmalardan fazla olması ve içerisinde nitel yöntemi de barındırması her ne kadar nitel yöntem kullanılan  ocuk katılımcılı araştırmaların sayısını ve oranını artırıyor gibi gözükse de bu karma çalışmaların bazıları içerisinde birçok sorunu barındırmaktadır. Örneğin karma yöntemli  ocuk katılımcılı bir çalışmada nicel kısım ile ilgili yerler daha düzenli ve bilimsel açıdan daha doğru iken, nitel kısımda birçok durum daha az titizlikle ele alınmıştır. Dahası karma yöntemi kullanın çalışmaların bazılarında hangi karma yöntem tasarımının benimsendiği, çalışmanın hangi bölümünde nerelerin karma yapıldığı bile anlaşılamamaktadır. Bu durum karma yöntemle ilgili kavramların tam olarak anlaşılmamasındaki karmaşıklıktan, araştırmacıların bu konudaki bilgi eksikliklerinden kaynaklanacağı gibi, karma yöntem içerisinde yer alan nitel kısımlarda tam olarak nitel paradigmaya hâkim olamamadan kaynaklanmakta olduğu söylenebilir. Özellikle nitel araştırma yöntemi hakkında bilgi, beceri ve deneyim yetersizliği ile bilimselliği düşük, tekrar eden hatalı çalışmaların fazla olmasında (Uzuner, 2015) ve bu tür hatalı çalışmaların referans alınarak yeni çalışmaların bu referanslar üzerinden yapılmasından kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

 ocuk katılımcılı nitel ve karma yöntemli doktora tezlerinin geçerlik ve güvenirlik stratejilerine bakıldığında, incelenen 61 tezde, çeşitleme, uzun süre çalışma alanında kalma, dış okuyucu, bağlamın derinlemesine betimlenmesi gibi başlıklarda nitel paradigmaya uygun hareket edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak katılımcı teyidi açısından incelenen çalışmaların eksik kaldığı görülmektedir. İncelenen 61 doktora tez çalışmasından sadece ikisinde  ocuk katılımcılar için katılımcı teyidinden bahsedilmektedir. Ek 2'de yer alan

Tablo 6'daki veriler incelenen araştırmalardan birinde (DT-51(2013)) tam olarak bu stratejinin nasıl işletildiği ile ilgili bilgi yer almazken, DT-61(2019) kod isimli çalışmada katılımcı teyit protokolünün nasıl işletileceği, çocuklarla geri bildirim seanslarının nasıl yapılması gerektiği ve çocukların araştırma süreçlerine nasıl aktif rol alabileceği detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Örneklemeye alınan bu çalışmada çocuklar, araştırmanın nesnesi olmaktan çıkarak, araştırmanın öznesi ve eş araştırmacı olarak konumlandırılmıştır. Akar Genç'er'in (2019) yapmış olduğu doktora tezi (örnekleme yer alan DT-61 (2019) kodlu çalışma) araştırma sürecinde çocukların sesine ve deneyimlerine dikkat çekmektedir. Ayrıca çocuk perspektifli bir araştırma sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda araştırmacılara rehberlik edecek niteliktedir. Bu yönleriyle adı geçen tez çalışması çocuklarla yapılan iyi bir örnek çalışmadır.

Nitel araştırmalar için geçerleme yapmanın birçok yolu vardır. Çalışmaları geçerli kılmak için geçerleme stratejilerinden en az iki ya da üçünü kullanmak gerekmektedir. Ancak nitel çalışmaların doğasında katılımcı bakış açısı, katılımcıların anlamları ve katılımcı deneyimlerinin büyük yer tutmasından dolayı, araştırma bulgularının katılımcı teyidinden geçmesi, çalışmayı daha değerli kılmakta, çalışmayı inanırılığı yüksek ve kaliteli bir çalışma haline getirmektedir. Bu nedenle birçok araştırmacı katılımcı teyidini nitel araştırmalar için en kritik durum olarak değerlendirmektedir (Creswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Merriam & Tisdell, 2015). Nihayet en temelde nitel çalışmalarda araştırmada elde edilen verilerin katılımcılar tarafından doğrulanması ve teyit edilmesi araştırmanın geçerliğini belli oranda artırdığı, çalışmayı kaliteli ve dikkate değer kıldığı ifade edilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Nitel araştırmalarda katılımcı teyit stratejisinin değerini etkili ve kısa yoldan göstermek için bir fıkrayı hatırlamakta fayda vardır. Aşağıda yer alan fıkrada katılımcı teyidin aslında ne kadar değerli bir durum olduğu, gözlem sonuçlarını yorumlarken katılımcı teyidine gitmenin doğrulara ulaşmada daha kısa bir yol olduğu ve bazen gerçeğin düşünülenden daha basit olabileceği fikrini gözler önüne sermektedir.

"Boru Yetmedi

Fizikçi, matematikçi, kimyacı, jeolog ve antropologdan oluşan bir heyet bir araştırma için arazide bulunuyormuş. Birden yağmur bastırınca, bunlar da hemen yakındaki bir arazi evine sığınmışlar. Ev sahibi bunlara bir şeyler ikram etmek için biraz evden ayrılmış. Bunlar ev sahibini beklerken, dikkatleri soba üzerinde toplanmış. Soba yerden 1 metre yukarıda, altındaki dizili taşların üzerindeymiş. Sobanın niçin böyle kurulmuş olabileceğine dair, kendi aralarında tartışmaya başlamışlar.

Kimyacı:

- Adam sobayı yükselterek aktivasyon enerjisini düşürmüş, böylece daha kolay yakmayı amaçlamış.

Fizikçi:

- Adam sobayı yükselterek konveksiyon yoluyla odanın daha kısa sürede ısınmasını sağlamak istemiş.

Jeolog:

- Burası tektonik hareketlilik bölgesi olduğundan, herhangi bir deprem anında sobanın taşların üzerine yıkılmasını sağlayarak, yangın olasılığını azaltmayı amaçlamış.

Matematikçi:

- Sobayı odanın geometrik merkezine kurmuş, böylece de odanın düzgün bir şekilde ısınmasını sağlamış.

Antropolog:

- Adam ilkel topluluklarda görülen ateşe tapmanın daha hafif biçimi olan ateşe saygı nedeniyle, sobayı yukarıya kurmuş.

Bu sırada ev sahibi gelmiş. Ona sobanın yukarıda olmasının nedenini sormuşlar. Adam demiş ki:

- Boru yetmedi!" (Zekice Fıkralar, n.d).

Fıkrada her biri bir alanı temsil eden araştırmacılar, araştırma sahasında yaptıkları gözlemlerini kendi bilim alanlarına dayandırarak yorumlamış ve çıkarımda bulunmuşlardır. Sahada gördükleri verileri uzman oldukları alana göre değerlendirip kendi alanlarına ait argümanlar kurarak saha hakkında bilgi üretmeye çalışmışlardır. Nitel bir çalışmanın incelenmesi gibi incelendiğinde; araştırmacı sayısı, araştırmacı çeşitlenmesinin olduğunu göstermektedir. Yine ortamın/evin detaylı bir şekilde betimlenmesinin yapıldığı fıkradan anlaşılmakta, ev sahibinin sobayı bir metre yukarıda konumlandırma davranışı araştırmacılar tarafından gözlemlenmekte ve farklı sonuçlara varılarak yorumlanmaktadır. Ancak araştırmacı gözlemlerine dayanan yorumlamaların, gerçeği yansıtmadığı ev sahibiyile yapılan katılımcı teyidiyle ortaya çıkmaktadır. Uzman yorumlamaları her ne kadar bilimsel dayanaklara göre ev içerisinde var olan durumun bu şekilde yorumlanması gerektiğini gösterse de katılımcı deneyimi çok daha basit bir gerçeği ifade etmektedir.

Okuyucu, araştırmada anlatılan katılımcı deneyimleri hakkındaki yorumlamalara başka inanırılık ve geçerleme stratejileriyle ikna edilse bile üretilen bilginin gerçek dışı olma ihtimalini taşımaktadır. Fıkırada da olduğu gibi katılımcı teyidine gitmek bazen en kısa ve en sağlıklı yol olarak araştırma için kalite, doğruluk, inanırılık ve dikkate değerlik göstergesi olabilir. Katılımcı teyit sürecini işletmeden diğeri stratejileri sunarak okuyucuyu ikna çabası bazen argümanlara dayalı fikir ve yorumların bir anda yerle bir olmasına sebep olabilir. Araştırma bulgu ve yorumlarında katılımcı teyidi alınmadığında çalışma sadece araştırmacı odağı ve yorumunda kalmakta ve nitel çalışmanın özü olan katılımcı bakış açısı ve deneyimi bu noktada yok sayılmaktadır. Özellikle ocuk katılımcılı çalışmalarda çocukların deneyimlerini okuyucuya katılımcı teyidi almadan sunmak bilginin doğruluğunu dahi sorgulanabilir hale getirebilir. Çünkü araştırmacının anladığı ile ocuk katılımcının anlatmak istediği arasındaki farkın en aza indirilmesi gerekmektedir. Bu durum çalışma için katılımcının anlatmak istediği ile araştırmacının kendi anladıkları arasındaki farka dayalı yorum sorununu ortaya çıkarmaktadır (Soysal & Türkmen, 2024).

ocuk katılımcılı çalışmalarda katılımcı teyit sürecinin yaş grubunun özelliklerine göre yeniden tasarlanması gerekmektedir. Geri ağırım oturumları sırasında bir çok yol ve yöntem tercih edilebilir. Örneğin çocuklardan alınan veriler, hikayeye dönüştürölüp çocuklara tekrar sunulması, video izleme tekrarları, çocukların cevaplarını temsil eden flaş kartların hazırlanması, çocukların cevaplarını içeren cevap görsellerinin oluşturulması gibi tekniklerle çocuklardan alınan verilerin araştırmacı tarafından teyit edilmesi sağlanılabileği gibi anlam kaymaları ve yorum sorunları azaltılabilir.

Son söz olarak bu araştırma ulusal alanyazında 2013-2024 yılları arasında çocuklarla yapılan nitel yöntemi benimsemiş doktora tez çalışmalarında geçerleme stratejilerinden bazılarını daha sık tercih ettiklerini buna karşın önemli bir strateji olan katılımcı teyidi stratejisinin daha az tercih ettiklerini göstermektedir. Örnekleme alınan DT-61(2019) alışma haricinde bu stratejiyi yerinde, doğru bir şekilde kullanan ve geri ağırım oturum protokolünü anlatan çalışma yer almamaktadır. Her ne kadar bu araştırmanın tez havuzunda yüksek lisans tezleri de yer alsa da doktora tezleri araştırmada analiz edilerek yüksek lisans tezlerinin durumuna örtölü bir gönderme yapılmak istenmiştir. Ayrıca araştırma katılımcı teyidi konusuna yoğunlaşarak araştırmacılara şu önerileri sunmaktadır;

- ocuk katılımcılı nitel araştırmalar için katılımcı teyidi alma konusunda yaş grubunun özelliklerine göre farklı yollar sunan bir çalışmanın yapılması alanyazına ve araştırmacılara katkı sağlayabilir.
- Nitel alışmalar için değerli olan katılımcı deneyimlerinin okuyucuya sunulmasında yorum sorununu ele alan çalışmaların yapılması araştırmacılara yorumcu ve nitel paradigmayı anlamada yeni bakış sunacaktır. Bu bakımdan araştırmacılara ve özellikle erken çocukluk çalışmaları yapan araştırmacılara daha kaliteli ve nitelikli nitel çalışmalar hazırlamaları açısından yukarıdaki çalışmalar önerilmektedir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Tüm araştırmacılarının katkı oranı eşittir.

Etik Kurul Kararı: Araştırma ikincil verilerle yapıldığından dolayı etik kurulu kararı gerekmemektedir.

Çatışma beyanı: Yazarlar bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir potansiyel çıkar atışması olmadığını beyan etmiştir.

Destek ve teşekkür: Yazarlar bu çalışmanın herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Kaynaklar

- Adriaanse, L. S., & Rensleigh, C. (2011). Comparing Web of Science, Scopus and Google Scholar from an environmental sciences perspective. *The South African Journal of Libraries and Information Science*, 77(2), 169-178. <https://doi.org/10.7553/77-2-58>
- Akar Gençer, A. (2019). *ocukların araştırma süreçlerine katılım deneyimlerinin geliştirilmesi: Çocuklarla birlikte araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>

- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? *BMJ*, 322(7294), 1115-1117. <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>
- Birleşmiş Milletler, (1989). *Birleşmiş milletler çocuk hakları sözleşmesi*. <https://www.unicef.org/turkiye/cocuk-haklarina-dair-sözleşme>
- Borman, K. M., LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1986). Ethnographic and qualitative research design and why it doesn't work. *American Behavioral Scientist*, 30(1), 42-57. <https://doi.org/10.1177/000276486030001006>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brock-Utne, B. (1996). Reliability and validity in qualitative research within education in Africa. *International Review of Education*, 42(6), 605- 621. <https://doi.org/10.1007/bf00601405>
- Bruner, J. (2021). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd ed.). SAGE Publications.
- Czernek-Marszałek, K., & McCabe, S. (2022). Why qualitative papers get rejected by Annals of Tourism Research?. *Annals of Tourism Research*, 92(103438), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2021.103338>
- Çelik, M. (2022). A bibliometric analysis of early childhood education research: 1976-2022. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 66-81. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1083567>
- Danby, S., & Baker, C. (1998). *What's the problem? Restoring social order in the preschool classroom*. In I. Hutchby and J. Moran-Ellis (eds.). *Children and Social Competence: Arenas of Action*. Falmer Press.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846544>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dombro, M. (2007). *Nursing research: A qualitative perspective*. Jones and Bartlett Publishers.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Exupéry, A. S. (1995). *Küçük Prens*. (Çev.: Yiğitler, N.). (2. Baskı). Oda Yayınları
- Eysenbach, G. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *BMJ*, 324(7337), 573-577. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.573>
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. İ., Malietzis, G. A., & Georgios Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338- 342. <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation (s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80, 5-29. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: Step by step*. Sage Publications.
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step* (3rd ed.). Sage Publications.
- Friedman, M. (2014). *Foundations of space-time theories: Relativistic physics and philosophy of science* (Vol. 113). Princeton University Press.
- García-Carreño, I., V. (2021). Distributed leadership: A bibliometric analysis using Scopus database (1981-2020). *The European Educational Researcher*, 2(6), 227-249. <https://doi.org/10.31757/euer.426>
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1991). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Longman Publishing Group.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11(1), 81-93. <https://doi.org/10.1177/0907568204040186>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/bf02765185>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hays, D. G. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. Guilford Press.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

- Kartar, A. (2017). Nitel D   nce ve Etnografi: Etnografik Y nteme D   nsel Bir Yakla  m. *Moment Dergi, Hacettepe Üniversitesi İleti  m Fakültesi Kültürel  alı malar Dergisi*, 4(1), 207-220. <https://doi.org/10.17572/mj2017.1.207220>
- LeCompte, M. D., Schensul, S. L., & Schensul, J. J. (1999). Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires. *Ethnographer's toolkit*, 2.Sage
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Marvasti, A. (2003). *Qualitative research in sociology*. Sage
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. Sage.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Open Universty Press.
- Mays, N., & Pope, C. (1995). Qualitative research: Rigour and qualitative research. *BMJ*, 311(6997), 109-112. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6997.109>
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Minichiello, V., Madison, J. Hays, T., Courtney, M., & St. John, W. (1999). Collecting and evaluating evidence: Qualitative interviews. *Handbook for Research Methods In Health Sciences*, 396-418.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage Publications.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315424538>
- Myers, M. (2000). Qualitative research and the generalizability question: standing firm with proteus. *The Qualitative Report*. 4(3), 9. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2000.2925>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Rakap, S., (2019).  ocuklarla yapılan ara tırmalarda etik. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Ravitch, S. M., & Mittenfelner-Carl, N. C. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Roberts, P., Priest, H., & Traynor, M. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41-45. <https://doi.org/10.7748/ns2006.07.20.44.41.c6560>
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37. <https://doi.org/10.1097/00012272-198604000-00005>
- Sargeant, J. (2010). The altruism of pre-adolescent children's perspectives on 'worry' and 'happiness'in Australia and England. *Childhood*, 17(3), 411-425. <https://doi.org/10.1177/0907568209341087>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2021). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development* (Updated ed.). National Academies Press.
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). Using software in qualitative research: A step-by-step guide. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473906907>
- Silverman, D. (2016). *Qualitative Research*. Sage Publications.

- Soysal, Y., & Türkmen, S. (2024). Reinterpreting the member checking validation strategy in qualitative research through the hermeneutics lens. *Qualitative Inquiry in Education: Theory & Practice*, 2(1), 42–63. <https://doi.org/10.59455/qietp.19>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tomasello, M. (2020). *The cultural origins of human cognition* (Updated ed.). Harvard University Press.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12. <https://izlik.org/IA62JE98TF>
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134. <https://izlik.org/IA48UA88KB>
- Uzuner, Y. (2015). A Critical Examination of My Qualitative Research Efforts in Turkey. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 44-54. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c3s2m>
- Valentine, G. (1999). Being seen and heard? The ethical complexities of working with children and young people at home and at school. *Ethics, Place & Environment*, 2(2), 141-155. <https://doi.org/10.1080/1366879X.1999.11644243>
- Wall, J. (2022). *Give children the vote: On democratizing democracy*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350196315>
- WoS, (2024). <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search>
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı: 1999-2018). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.
- Zekice Fıkralar. (n.d). *Boru yetmedi*. <https://zekicefıkralar.blogspot.com/2008/01/boru-yetmedi.html>.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Early childhood, encompassing the ages of 0 to 8, is widely recognized as a critical developmental period during which a substantial portion of fundamental life competencies is acquired. During this period, children construct meaning through shared intentions, symbolic communication, narrative thinking, and experience-based interpretations (Bruner, 2021; Tomasello, 2020). Understanding how children interpret their experiences and construct meaning is, therefore, essential for accurately conceptualizing diverse aspects of the early childhood phenomena. In this regard, qualitative research plays a pivotal role, as it seeks to interpret events and experiences from the perspectives of participants. Within early childhood research, this paradigm (e.g., post positivist, or interpretivist) necessitates positioning children not merely as subjects of study but as active epistemic agents (or epistemic beings) whose perspectives must be authentically estimated and represented.

In recent years, there has been a notable increase in research conducted in the field of early childhood education. However, alongside this growth, concerns have emerged regarding the methodological rigor of qualitative studies, particularly in relation to validity and trustworthiness. One of the most critical validation strategies in qualitative research is member checking, which involves returning findings and interpretations to participants for confirmation of accuracy (Lincoln & Guba, 1985; Creswell, 2013). Despite its recognized importance, existing studies often either mention member checking superficially or fail to implement it through a systematic protocol, especially in research involving child participants (Rakap, 2019). This situation raises concerns about the extent to which children's perspectives are accurately represented in research findings. Based on this gap in the literature, the present study aims to examine the use of member checking in qualitative theses focusing on early childhood education. By addressing this issue, the study seeks to contribute to improving the methodological rigor of qualitative research and to provide guidance for researchers working with child participants.

Method

This study employed a document analysis design, which involved the systematic examination and evaluation of existing documents for a specific research purpose (Bowen, 2009). The dataset consisted of theses registered in the Turkish National Thesis Center between 2013 and 2024. Using criterion sampling, theses were selected based on their relevance to early childhood or preschool education, their inclusion of child participants, and their use of qualitative methods or mixed methods with qualitative components. A total of 1742 theses were identified within the specified time frame. Among these, 555 theses included child participants. Of these, 127 theses employed either qualitative methods or mixed-method designs incorporating qualitative components. For a more in-depth analysis of validity strategies, 61 doctoral theses involving child participants and qualitative components were selected. Data were collected using a structured thesis review form developed by the researchers. This form included variables such as thesis type, year, research method, participant characteristics, and the validity strategies employed. The data were analyzed using descriptive statistical techniques, including frequency and percentage distributions. To ensure reliability, the coding process was conducted by multiple researchers, and inter-coder agreement was calculated using Cohen's Kappa coefficient. The agreement level increased from .81 to .92 through iterative discussions and consensus-building processes, indicating a high level of reliability.

Results

The findings indicate that, among the 1742 theses examined, 88.34% were master's theses and 11.65% were doctoral dissertations. In terms of participant distribution, the majority of studies relied on adult participants, such as parents and teachers (68.14%), whereas studies involving child participants accounted for only 31.85%. This distribution suggests that research in the field continues to be predominantly shaped by adult perspectives rather than children's viewpoints. When the theses involving child participants were examined in terms of research methods, it was found that quantitative approaches were dominant.

Specifically, 77.11% of these studies employed quantitative methods, while only 12.25% used qualitative methods and 10.63% used mixed methods. This finding indicates a clear preference for quantitative approaches in research involving children. The analysis of validity strategies in the 61 doctoral theses revealed that several strategies commonly associated with qualitative rigor were widely used. These included triangulation, prolonged engagement in the field, external auditing, the use of multiple coders, and detailed contextual description. However, despite the widespread use of these strategies, member checking was found to be used in only two studies, corresponding to 3.27% of the sample. This result highlights a significant gap in the application of participant-centered validation strategies in qualitative research involving children.

Conclusion

The findings of this study point to a critical methodological limitation in early childhood research. Although qualitative research emphasizes the importance of accurately representing participants' perspectives, the extremely limited use of member checking raises concerns about the credibility and authenticity of research findings. This issue is particularly significant in studies involving child participants, where the accurate interpretation of children's perspectives requires both methodological sensitivity and validation through participant feedback. The dominance of quantitative methods in studies involving children suggests that researchers may prefer approaches that are perceived as more structured and less demanding in terms of interpretive complexity. Conducting qualitative research with children requires specialized competencies, including an understanding of children's communicative forms and meaning-making processes. These challenges may contribute to the relatively limited use of qualitative methods and the insufficient implementation of rigorous validation strategies.

Furthermore, the absence of systematic member checking protocols indicates a gap between theoretical acknowledgment and practical application. Given that qualitative research fundamentally relies on the accurate representation of participants' meanings, member checking should be considered an essential component of methodological rigor rather than an optional practice. Its implementation not only enhances the credibility of findings but also ensures that participants' perspectives are authentically reflected. In conclusion, this study underscores the need for greater emphasis on child-centered research approaches, the systematic use of member checking, and the strengthening of methodological competencies in qualitative research. Addressing these issues is essential for improving the quality, credibility, and epistemic integrity of research in early childhood education.

Ek 1. Tez inceleme formu

Tez İnceleme Formu		
Basamaklar	Temalar	
Künye Oluşturma	Çalışma başlığı	
	Çalışma yılı	
	Araştırmacı	
	Anahtar kelimeler	
Yöntemsel Analiz	a) Genel Analiz	
	Çalışma yöntemi	
	Çalışma yöntem tasarımı türü	
	Katılımcı Grubu	
	Katılımcı seçme yöntemi	
	b) Geçerleme Stratejileri	
	Çeşitleme (Üçgenleme)	
	- Veri	
	- Yöntem	
	- Teori	
	- Katılımcı	
	Uzun süre çalışma alanında kalınması	
	Ayrıntılı Betimleme	
	Katılımcı Teyidi	
	Araştırmanın rolü	
	Uzman Görüşü	
	Kodlayıcı uyum yüzdesi	
	Akran geri bildirimi	
	Dış okuyucu	

Ek 2. Tablo 6. 2013-2024 Yılları Arasında Yapılan ve Katılımcı Türü Olarak Çocukların Seçildiği Nitel ve Karma Yöntem Kullanılmış 61 Doktora Tezinde Geçerlik ve Güvenirlilik İçin Kullanılan Stratejilerin İncelenmesi

		İç Geçerlik			Dış Geçerlik
		İnanırlık			Aktarılabirlik
Araştırma Adı Tarih	Çeşitleme (Veri, Kuram, Katılımcı, Yöntem)	Katılımcı Teyidi	Uzun Süre	Dış Okuyucu	Derin Betimleme
DT-1 (2015)	Veri çeşitlemesi, bilgi kaynağı çeşitlemesi yapılmış	Ebeveynler kısmında katılımcı ebeveynler. Çocuklarla ilgili kısımda nasıl yapıldığı ile ilgili bilgi yok	Araştırma ortamında uzun süre vakit geçirilmiş, tarafsızlık sağlanmaya çalışılmış, araştırmacı veri toplam aracı	Tez komite üyeleri, alan uzmanları, aile üyeleri, katılımcı ebeveynler İki kodlayıcı, değerlendiriciler arası güvenirlilik var	Bağlamın Detaylı betimlemesi var, doğrudan alıntı
DT-2 (2022)	Gözlem, Görüşme, Doküman Analizi	Katılımcılardan alınan verilerin netliği olmadığı durumlarda katılımcı ile birebir görüşme yapılmış var. Çocuklar ile ilgili kısımda yok	Uzun süreli etkileşim	Tez danışmanı her sürece dönütleri, tez danışmanı ile kodlama	Ayrıntılı betimleme. Doğrudan alıntı
DT-3 (2020)	Görüşme	Katılımcı teyidi Yok		Form için uzman görüşü	Detaylı Betimleme, doğrudan alıntı
DT-4 (2022)	Gözlem, Görüşme, Araştırmacı Günlüğü	Katılımcı teyidi Yok	Araştırma ortamında uzun süreli gözlem ve etkileşim	Yok	Ayrıntılı Betimleme, doğrudan alıntı
DT-5 (2021)	Gözlem, Görüşme, Anne mektupları, ölçekler	Katılımcı teyidi Yok	Alanda uzun süre deneyim	Tez izleme komitesi 3 uzman	Detaylı betimleme, doğrudan alıntı
DT-6 (2019)	Gözlem, Görüşme, Resimli Sosyometri, Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Günlüğü	Katılımcı teyidi Yok	Araştırmacının araştırma ortamında uzun süreli katılımı	Birden fazla kodlayıcı 2 okul öncesi alan uzmanı, Kodlama uyumuna bakılmış	Katılımcıların ve bağlamın detaylı anlatımı, doğrudan alıntı
DT-7 (2019)	Görüşme, Gözlem, Araştırmacı Günlüğü, Etnografik Fotoğraflar Kuram	Katılımcı teyidi Yok	Uzun süre katılım	Veriler, analiz ve yorumların başka araştırmacılara sunulması	Bağlamın detaylı anlatımı, Betimleyici anlatım, doğrudan alıntı
DT-8 (2019)	Görüşme, Gözlem, Doküman, Günlük, Standart test	Katılımcı teyidi aile, öğretmen Var, çocuk katılımcı teyidi Yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman incelemesi, ayrı kodlayıcı	Bağlamın detaylı anlatımı, doğrudan alıntı
DT-9 (2023)	Odak Görüşme, Gözlem, Ürün, Doküman Analizi, Katılımcı ve Araştırmacı Günlükleri, Katılımcı çeşitlemesi	Katılımcı teyidi yazılmakta ancak nasıl ne şekilde olduğuyla ilgili bilgi yok	Uzun süreli katılım ve etkileşim	Uzman görüşü, veri analizinde alan uzmanı paylaşımı. Üç uzman kodlaması	Araştırmada katılımcı, ortam, bağlamın detaylı ve zengin betimlenmesi, doğrudan alıntı
DT-10 (2018)	Alan notları, gözlem, doküman analizi, kontrol listesi, ürün, veri kaynağı çeşitlemesi (öğrenci, öğretmen, müdür)	Yetişkin katılımcılara veriler, bulgular analiz sonuçları verilip katılımcı teyidi alınmış. Çocuk katılımcılarda katılımcı teyit yok	Uzun süreli saha çalışması	Veri analizinde İki araştırmacı iş birliği, tez izleme komitesi, araştırma danışmanlarıyla sık toplantı	
DT-11 (2017)	Veri Üçlemesi ve veri kaynağı üçgenlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman incelemesi, birden fazla kodlayıcı	Bağlamın derinlemesine betimlenmesi
DT12 (2015)	Veri üçlemesi, yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman incelmesi	Bağlamın detaylı betimlenmesi, doğrudan alıntı
DT14 (2017)	Veri üçlemesi, Yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman incelmesi, kodlayıcı uyumu	Doğrudan alıntı, bağlamın betimlenmesi
DT15 (2019)	Yöntem Üçlemesi, Veri Üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Kodlayıcı uyum yüzdesi, Uzman Görüşü	Doğrudan alıntı, Detaylı Betimleme
DT16 (2021)	Veri ve Yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun Süreli Etkileşim	Uzman Görüşü	Bağlamın detaylı ve ayrıntılı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT17 (2022)	Veri ve Yöntem üçlemesi, Araştırmacı üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı ve ayrıntılı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT18 (2022)	Veri üçlemesi, Yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Kodlama uyumu	Bağlamın detaylı ve ayrıntılı betimlenmesi
DT19 (2020)	Veri (araştırmacı günlüğü, gözlem, görüşme) ve Yöntem üçlemesi	Öğretmen katılımcılarda katılımcı teyidi var, Çocuk katılımcılarda katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Birden fazla Kodlama, uzman görüşü	Detaylı betimleme
DT20 (2021)	Veri ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Yok (Değinilmemiş)	Uzman incelmesi,	Detaylı ve ayrıntılı betimleme, doğrudan alıntı
DT21 (2022)	Veri ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Yok (Değinilmemiş)	Uzman görüşü, Analizde iki araştırmacı, Görüş birliği	Detaylı betimleme
DT22 (2015)	Veri ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Yok (Değinilmemiş)	Görüş birliği, uzman görüşü	Detaylı betimleme
DT23 (2022)	Veri ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Detaylı betimleme
DT24 (2018)	Veri (Odak Grup Görüşmesi, doküman ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun Süreli Etkileşim	İki kodlayıcı uyum birliği	Detaylı ve ayrıntılı betimleme, doğrudan alıntı
DT25 (2023)	Araştırmacı, veri ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Alanda uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Zengin ve detaylı betimleme

Salih TÜRKMEN ve diğ erleri

DT26 (2023)	Veri ve yöntem ��lemesi	�ğretmen katılımcılarda katılımcı teyidi var, �ocuk katılımcılarda katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Zengin ve detaylı betimleme
DT27 (2023)	Veri ve yöntem ��lemesi	�ğretmen katılımcılarda katılımcı teyidi var, �ocuk katılımcılarda katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Zengin betimleme, doğrudan alıntı
DT28 (2019)	Veri ��lemesi (görüşme, gözlem formları, günlükler, fotoğraflar, kayıtlar, dokümanlar)	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü,	Detaylı betimleme
DT29 (2019)	Veri (gözlem, görüşme, araştırmacı günlükleri) ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Detaylı betimleme ve doğrudan alıntı
DT30 (2020)	Veri ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Bağlamın detaylı betimlenmesi
DT31 (2020)	Veri ��lemesi	�ğretmen katılımcılarda katılımcı teyidi var. �ocuk katılımcılarla görüşme yapılmadığı için katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama güvenirliği	Ayrıntılı betimleme
DT32 (2020)	Veri ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Ayrıntılı detaylı betimleme
DT33 (2020)	Veri (gözlem Görüşme, araştırmacı günlüğü) ve yöntem ��lemesi	�ğretmen katılımcılarda katılımcı teyidi var. �ocuk katılımcılarla görüşme yapılmadığı için katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi
DT34 (2020)	Veri ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok		Uzman görüşü, kodlama uyumu	
DT35 (2021)	Veri ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, 3 farklı araştırmacı kodlaması	Ayrıntılı detaylı betimleme, doğrudan alıntı
DT36 (2021)	Veri ve yöntem ��lemesi	Anne baba katılımcılarda katılımcı teyidi yok, �ocuk katılımcılarla görüşme yapılmadığı için katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, görüş birliği	Ayrıntılı detaylı betimleme, doğrudan alıntı
DT37 (2021)	Veri ve yöntem ��lemesi	�ğretmen katılımcılarda katılımcı teyidi var. �ocuk katılımcılarla görüşme yapılmadığı için katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, görüş birliği, iki kodlayıcı	Ayrıntılı detaylı betimleme, doğrudan alıntı
DT38 (2021)	Veri ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, görüş birliği, iki kodlayıcı	Ayrıntılı detaylı betimleme, doğrudan alıntı
DT39 (2021)	Gözlem, Yöntem ��lemesi	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
DT40 (2020)	Veri (görüşme, gözlem, araştırmacı notları) ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, görüş birliği, iki uzman analiz aşamasında	Bağlamın detaylı betimlenmesi, doğrudan alıntı
DT41 (2023)	Veri (görüşme, gözlem, araştırmacı notları) ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi, doğrudan alıntı
DT42 (2023)	Veri ve yöntem ��lemesi	�ğretmen katılımcılarda katılımcı teyidi var. �ocuk katılımcılarla sadece gözlem yapıldığı için katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi, doğrudan alıntı
DT43 (2023)	Veri ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi, doğrudan alıntı
DT44 (2023)	Veri ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Ayrıntılı betimleme
DT45 (2023)	Veri ve yöntem ��lemesi	Anne baba katılımcılarda katılımcı teyidi yok �ocuk katılımcılarla görüşme yapılmadığı için katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Ayrıntılı betimleme
DT46 (2023)	Görüşme ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi,
DT47 (2023)	Veri ve yöntem ��lemesi	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Doğrudan Alıntı
DT48 (2022)	Görüşme ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Belirtilmemiş	Uzman görüşü,	Doğrudan Alıntı
DT49 (2022)	Veri ve yöntem ��lemesi	Anne baba katılımcılarda katılımcı teyidi yok �ocuk katılımcılarla görüşme yapılmadığı için katılımcı teyidi yok	Belirtilmemiş	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan Alıntı
DT50 (2022)	Gözlem ve yöntem ��lemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi,

Erken Çocukluk Eğitimi Konu Alan Nitel...

DT51 (2013)	Veri (gözlem, görüşe, alan notları, video kayıtları) ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi var ama nasıl olduğu ile ilgili prosedür yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi,
DT52 (2015)	Veri üçlemesi	Öğretmen katılımlarda teyidi var Çocuk katılımcılarla görüşme yapılmadığı için katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi,
DT53 (2017)	Veri üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT54 (2017)	Veri üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Kodlama uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT55 (2024)	Veri(gözlem, görüşe, alan notları, video kayıtları) ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT56 (2024)	Gözlem, görüşme	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT57 (2024)	Veri (gözlem, görüşe, alan notları, video kayıtları) ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT58 (2024)	Gözlem, görüşme	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, kodlayıcı uyumu	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT59 (2024)	Veri (gözlem, görüşe, alan notları, video kayıtları) ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi aile ile var	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT60 (2024)	Veri (gözlem, görüşe, alan notları, video kayıtları) ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi yok	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan alıntı
DT61 (2019)	Veri (anekdot kayıtları, fotoğraflar, videolar, ses kayıtları, çocukların eserleri ve ölçekler, gözlem, görüşe, alan notları, video kayıtları) ve yöntem üçlemesi	Katılımcı teyidi var (çocuklarla)	Uzun süreli etkileşim	Uzman görüşü, Tez izleme komitesi	Bağlamın detaylı betimlenmesi, Doğrudan alıntı

*DT: Doktora Tezi

Not: YÖK Tez veri tabanından okul öncesi eğitimi ve erken çocukluk eğitimi dizinli olarak yapılan aramalar 01.11.2023-30.07.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Paradigmaları Bağlamında Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Algılarının Nitel Analizi

Ümran ŞAHİN¹

Öz: Bu çalışma, öğretmen yetiştirme paradigmaları bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını nitel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, olgu bilim deseninde yürütülmüş olup, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 12 gönüllü sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, kapsayıcı eğitim anlayışı, kapsayıcı sınıf yönetimi yaklaşımları, benimsedikleri öğretim yaklaşımları, öğretmenlikte etkili paradigmalar, paradigmaların kapsayıcılığa etkisi ve öğretmen yetiştirmeye yönelik öneriler olmak üzere altı tema etrafında yapılandırılmıştır. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi, bireysel farklılıklara saygı ve eğitimde eşitlik çerçevesinde tanımladıkları; sınıf yönetiminde sosyal katılım, empati ve bireyselleştirilmiş öğretimi ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. Adayların büyük çoğunluğu eklektik paradigmaya yönelmekle birlikte; yansıtıcı paradigma mesleki gelişim, eleştirel paradigma ise toplumsal adalet açısından önemli bulunmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim yaklaşımına hem kuramsal hem de pratik düzeyde duyarlılık geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve uygulama bileşenlerinin kapsayıcılığı önceleyen paradigmalarla yeniden yapılandırılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Paradigma, Öğretmen Yetiştirme Paradigmaları, Kapsayıcı Eğitim

A Qualitative Analysis of Pre-Service Teachers' Perceptions of Inclusive Education within the Context of Teacher Education Paradigms

Abstract: This study aims to explore the perceptions of pre-service classroom teachers regarding inclusive education within the framework of teacher education paradigms through a qualitative approach. The research was conducted using a phenomenological design, and data were collected via semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The participants consisted of 12 volunteer senior pre-service classroom teachers enrolled at a public university during the 2024–2025 academic year. The findings were categorized under six main themes: understanding of inclusive education, inclusive classroom management approaches, preferred teaching approaches, influential paradigms in teaching, the impact of paradigms on inclusivity, and suggestions regarding teacher education. Participants conceptualized inclusive education in terms of respect for individual differences and educational equity. In terms of classroom practices, they emphasized social participation, empathy, and individualized instruction. While most participants favored an eclectic paradigm, the reflective paradigm was associated with professional growth, and the critical paradigm was linked to social justice. Overall, the findings suggest that pre-service teachers have developed theoretical and practical awareness of inclusive education. Based on the results, it is recommended that teacher education programs be restructured to integrate inclusive, flexible, and paradigm-driven content and practices.

Keywords: Paradigm, Teacher Education Paradigms, Inclusive Education

21. yüzyılda yaşamın hemen her alanında hızlı değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmeler, özellikle bilim, teknoloji ve sağlık alanlarında belirgin şekilde hissedilirken; eğitim, bu sürecin hem etkileyeni hem de etkilenenidir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı ilerlemeler ve yeni buluşlar, toplumların yaşam tarzlarını ve dünyaya bakış açılarını değiştirmektedir. Bu durum, eğitimin işlevlerinde de farklılaşmalara yol açmaktadır. Okulların amaçları ve görevleri yeniden sorgulanmakta; buna bağlı olarak eğitim politikalarında çeşitli düzenlemelere gidilmektedir. Toplumsal değişim ve gelişimin doğal bir sonucu olarak bireylerden beklenen nitelikler değişmekte, bu da eğitim hedeflerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. “Eğitimden beklentilerimiz neler?”, “Neden eğitmeliyiz?”, “Nasıl bir insan istiyoruz?” gibi sorulara verilen cevaplar değişmekte dolayısıyla eğitime bakış açısını değiştirerek eğitim felsefesinde farklılaşmaya gidilir.

Bu noktada, “Eğitimde beklentilerin neler?” gibi sorulara verilen cevaplardaki değişim ve dönüşümleri daha derinlemesine anlayabilmek için “paradigma” kavramını ele almak önem kazanmaktadır. Paradigma, bir alandaki düşünce yapısını, değerleri, varsayımları ve uygulamaları şekillendiren temel çerçeveyi ifade eder. Eğitim bağlamında paradigma; eğitime, öğrenmeye, bireye ve bilgiye dair kabul gören anlayışları ve yaklaşımları belirler. Toplumun ihtiyaçları, bilimsel gelişmeler ve bireyden beklenen nitelikler değiştikçe eğitim paradigması da dönüşmekte; buna bağlı olarak öğretim yöntemleri, hedefler, içerikler ve değerlendirme süreçleri yeniden yapılandırılmaktadır.

Bir paradigma; bilgi, inanç ve uygulamaların sistemli bir bileşimi olup, belirli bir disiplinin temel kabullerini ve araştırma biçimlerini şekillendiren düşünsel bir yapıdır. Bu yapı, alanın eyleyicileri arasında ortak bir yönelim ve anlam zemini oluşturur. (Popkewitz ve diğerleri, 1979). Alan yazında paradigma kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar mevcuttur. Örneğin; Kuhn (1970), bilim insanlarının bir problemi nasıl gördüğünü, araştırma sorularını nasıl oluşturduğunu ve hangi yöntemleri kullanacaklarını belirleyen temel kabuller bütünü; Lincoln ve Guba (1985), insanların dünyayı nasıl algıladığını, yapılandığını ve ona nasıl anlam verdiğini belirleyen temel bir bakış açısı; Patton (1990), araştırmacının dünyaya ve gerçekliğe ilişkin temel inançlarını ve bu inançların araştırma sürecine nasıl yansıdığını belirleyen bir yapı; Yıldırım ve Şimşek (2011), bir olgu hakkındaki düşüncelerimize yön veren kavramlar, varsayımlar ve inançlar bütünü; Göksoy (2019), doğruluk ve gerçekliğin doğasına ilişkin varsayımları araştırılabilecek nitelikteki soruları ortaya koyan ve bunların nasıl yapılacağına ilişkin bir felsefi çerçeve olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak paradigma için bireylerin, toplumların dünyayı anlama, açıklama ve dönüştürme biçimlerini şekillendiren bir düşünce sistemidir denilebilir.

Paradigma, belirli bir alanda bilgi üretimini yönlendirir; neyin araştırılacağını, hangi soruların sorulacağını, hangi yöntemlerin kullanılacağını ve elde edilen bilginin nasıl yorumlanacağını belirler. Popkewitz ve diğerlerinin (1979) de ifade ettiği gibi paradigmalar, bireylerin olayları nasıl gördüğü ne düşündüğü ve odak noktasını ne olacağı ile ilgilidir. Ancak bu sadece bilimsel araştırmaları değil, aynı zamanda eğitim gibi uygulamalı alanlarda da bireyden, öğrenmeden ve öğretimden ne beklendiğini şekillendiren temel referans çerçeveleridir. O nedenle paradigmatic değişimler eğitimi de etkilemektedir. Özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Öğrenme ve öğretme süreçlerindeki paradigmatic değişimler, bu süreçlerin en önemli aktörü olan öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine dair anlayışları da etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri, içinde bulunduğu paradigmanın yansımasıdır. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimi süreçleri de hâkim paradigma doğrultusunda şekillenmekte; öğretmenlik mesleğine, öğretmenin rollerine, bilgiye ve öğrenmeye ilişkin yaklaşımlar zamanla farklılaşmaktadır. Dolayısıyla eğitimde yaşanan paradigmatic değişimler, öğretmen eğitimine ilişkin kuramsal temellerin ve uygulamaların da yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır. Erdem’in (2011) de ifade ettiği gibi, günümüzde öğretmenlerin bilgi toplumu olma yolunda üzerlerine düşen görevleri yerine getirebilmeleri için bu görevleri yapabilecek nitelikte yetiştirilmeleri de ayrı bir önem kazanmaktadır.

Eğitim tarihi süreci içerisinde paradigmalar eğitim programların şekillenmesinde etkili olmuştur. Örneğin uzun bir dönem pozitivist paradigmalar benimsenirken 2000li yıllardan itibaren post pozitivist paradigmalar eğitim programlarında etkili olmuştur. Eğitim programlarının temel yapısının değişmesi öğretmen eğitimi paradigmalarını da etkilemektedir. Öğretmen eğitiminde paradigma kavramı ise eğitiminin doğasına ve amaçlarına ilişkin inançlar ve varsayımlar çerçevesi olarak tanımlanabilir (Popkewitz ve diğerleri, 1979). Spodek (1974) çalışmasında paradigma kavramını öğretmen eğitimi ile ilişkilendirir ve öğretmen eğitiminin bir ideolojiyi yansıttığını çünkü; yargı, inanç ve değerlerden yoksun bir öğretmen eğitiminin düşünülemeyeceğini ifade ederek öğretmen eğitimi paradigmalarının gerekliliğinden bahsetmiştir.

Alan yazında öğretmen eğitimine ilişkin paradigmalar; geleneksel öğretmen eğitimi paradigması, teknik-davranışçı yaklaşım, yansıtıcı öğretmen paradigması ve eleştirel pedagojik yaklaşım biçiminde sınıflandırılmaktadır. Geleneksel öğretmen eğitimi paradigması; bilgi aktarımı temelli, öğretmenin otorite olarak görüldüğü bir yaklaşımdır. Öğretmen adayına içerik bilgisi ve temel öğretim becerileri kazandırmak ön plandadır. Teknik davranışçı yaklaşımda öğretmen, önceden belirlenen ölçülebilir hedeflerin uygulayıcı konumundadırlar. Dolayısıyla öğretmen eğitimi de önceden tanımlanan davranışları öğretmenlerin uygulamasına yönelik planlanır. Yansıtıcı öğretmen eğitimi paradigmasında ise öğretmenin karar verme becerisi ile eleştirel düşünme becerileri önem kazanmaktadır. Öğretmen adayının deneyimlerden öğrenmesi, öğretim sürecini analiz edebilmesi ve sürekli mesleki gelişim anlayışına sahip olması önem kazanmaktadır. Son olarak eleştirel pedagojik yaklaşımda ise toplumsal adalet ve özgürleşme gibi kavramlar ön plandadır. Öğretmen bir toplumsal değişim aktörü olarak görülmekte ve öğretmen eğitiminde de eleştirel düşünme becerisini öne çıkaran yaklaşımlar benimsenir.

Türkiye’de 1920-1950li yıllar arasında öğretmen yetiştirmede, köy enstitüleri hariç geleneksel öğretmen eğitimi paradigması hakimdi. Klasik eğitim pedagojisi öğretmen eğitiminde yer almakla birlikte öğretmenin misyonu “iyi vatandaş” yetiştirmekti. 1960-1980 yılları arasında ise teknik-davranışçı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda öğretmen eğitimi belirli davranış kalıplarını göstermek üzerine yapılandırılmıştır. 1982 yılında YÖK’ün kurulmasıyla öğretmen yetiştirme daha standartlaştırılmış ve teknik bir yaklaşım benimsenmiştir. 1990’lardan itibaren ise yansıtıcı öğretmen paradigması öne çıkmıştır. Öğretmen, öğretim sürecinin aktif bir karar vericisi konumundadır ve özellikle yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı uygulamalara yer verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretme, araştırmacıdan öğretmene, öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarım süreci olarak değil, bir düşünce etkinliği olarak görülmeye başlamasıyla (Atay, 2003) beraber öğretmen eğitimi programlarında değişimler yaşanmıştır. Eleştirel pedagojik yaklaşım 2010lu yıllardan sonra bazı üniversitelerde sınırlı bir şekilde benimsenmeye çalışılmıştır. Bu anlayışta öğretmen, toplumsal eşitsizlikleri sorgulayan ve dönüştüren konumundadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarında insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi konulara ağırlık verilmektedir.

Sonuç olarak 21.yüzyılda yeni paradigmalarla birlikte öğretmen, bilgiyi aktaran rolünden çıkmış öğrenen öğretmen kavramı ön plandadır. Öğretmen, öğretim sürecinde kendi materyallerini, sınıf etkinliklerini ve materyallerini öğrencilerinin özelliklerine göre oluşturabilen bir kişi konumundadır (Tutkun & Aksoyalp, 2010). Değişen öğretmen rolleri sınıf içi çeşitliliğe yönelik tutumları da etkilemektedir. Günümüz öğretmeni, farklı bireysel, kültürel ve akademik özelliklere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf ortamlarında etkili öğretim yapabilme becerisine sahip olmalıdır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgiyle donanmış olmalarını değil; aynı zamanda duyarlı, esnek ve kapsayıcı bir bakış açısıyla hareket etmelerini gerekli kılmaktadır. İşte bu noktada, kapsayıcı eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim (inclusive education) kavramı, ilk olarak özel gereksinimli çocukların eğitime katılım hakkı çerçevesinde ortaya çıkmış; zamanla bireysel farklılıkların tümüne duyarlı, daha kapsayıcı bir eğitim anlayışına evrilmiştir. Küresel ölçekte ve resmî olarak, 1994 yılında İspanya’nın Salamanca kentinde düzenlenen Dünya Özel Eğitim Kongresi’nde “kapsayıcı eğitim” kavramı yer almıştır. Kongrede UNESCO iş birliği ile "Salamanca Bildirgesi" yayımlanmıştır. Bildirgede “okullar, tüm çocukları; engelli ve yetenekli, kırsal

veya kentsel alanda yaşayan, çalışan çocuklar, azınlık ve konuşma dili farklı olanların hepsini kapsayacak şekilde uyarlanmalıdır” ibaresi öne çıkmaktadır. Yani bu bildirge ile kapsayıcı eğitim bir insan hakkı olarak tanımlanmış ve tüm çocukların farklılıklarıyla birlikte eğitim alması gerektiğini vurgulanmıştır.

Bildirge sonrasında kapsayıcı eğitim ile ilgili alan yazında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin; UNESCO (2009), tüm bireylerin farklılıklarını bir zenginlik olarak kabul ederek, her öğrencinin eğitim sistemine tam katılımını ve öğrenme hakkını güvence altına almayı amaçlayan bir yaklaşım; Eğitimde Reform Girişimi [ERG] (2016) göre, tüm çocukların bireysel ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarını dikkate alarak, eğitim ortamlarının ve öğretim süreçlerinin bu çeşitliliğe uyum sağlayacak biçimde yapılandırılmasını esas alan bir yaklaşım; Aktekin (2017) bireylerin tercih ettikleri okullarda akranları ile eğitim almasını, okul hayatına tam anlamıyla katılmasını, eğitim politikalarının, öğretim programlarının, okul kültürünün, öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının öğrenenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirilmesi; Ünal ve Yel (2019), tüm dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlı olmayan akranlarıyla bir arada olması ve eşit şartlarda eğitim görmesini sağlayan öğretim hizmetleri olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak kapsayıcı eğitim için bireysel farklılıkları zenginlik olarak gören, tüm öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve akademik olarak eğitim süreçlerine tam katılımını esas alan; öğretim programlarını, okul kültürünü ve öğrenme ortamlarını çeşitliliğe duyarlı biçimde yeniden yapılandırmayı hedefleyen, hak temelli ve eşitlikçi bir eğitim yaklaşım olarak nitelendirebiliriz.

Ainscow ve diğerleri (2006) kapsayıcı eğitimin özelliklerini altı başlık altında sıralamaktadır (akt. Gürgür, 2019): a) Özel gereksinimli veya yetersizliği bulunan öğrenciler odaklı, b) Dışlanmayı sonlandırma amaçlı, c) Mülteciler, dil ve dinleri farklı olanlar gibi dışlanma riski olan tüm grupları ele alan, d) Herkes için okul gelişimini hedefleyen, e) Herkes için kaliteli eğitim vurgusu yapılan eğitimi düzenleme yaklaşımı. Bu özellikleriyle kapsayıcı eğitimin, mevcut kavramlar, tutumlar, eğitim programları, pedagojik uygulamalar, öğretmen eğitimi, değerlendirme sistemleri ve okul organizasyonlarında köklü değişiklikleri içerdiğini söylemek mümkündür (Blanco Guijaro, 2008). Bu özellikler bağlamında kapsayıcı okul ortamı, tüm öğrencilerin birlikte öğrenebildiği ve her bireyin gelişiminin desteklendiği bir eğitim ortamıdır denilebilir. Okul ortamında da kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerçekleştirecek olan öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlere kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki rolleri hakkında yeterli bilgilerin verilmesi, sınıf içindeki tüm farklılıkların bir zenginlik olduğunu benimsetilmesini sağlamak ayrı bir önem taşımaktadır (UNESCO, 2009).

Türkiye’de de kapsayıcı eğitim bağlamında önemli adımlar atılmaktadır. Öncelikle Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında yer alan “temel eğitim zorunludur; bu eğitim devlet kontrolü ile hiçbir ücret talep edilmeden sağlanmak zorundadır” ibaresi ile ülke içerisinde yaşayan cinsiyeti, dini, dili, ırkı ne olursa olsun hiçbir birer ayrımcılığa maruz kalmaz. Özel eğitime gereksinim duyan, Türkçe’nin ikinci dil olarak öğretilmesine ihtiyaç duyan, şiddete maruz kalmış, geçici koruma altındaki, göç, terör ve doğal afetlerden etkilenmiş, farklı hastalıklarla mücadele eden tüm dezavantajlı bireylerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitimin sürdürülmesi kapsayıcı eğitimin alanıdır (Ünal & Aladağ, 2020). Türkiye’de cumhuriyetin kurulduğu günden itibaren önemli kitlesel göç hareketleri gerçekleşmektedir ve göçmenler geçici koruma altında Türkiye’de yaşamaktadırlar. Geçici koruma: “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve haklarında bireysel olarak uluslararası koruma statüsü belirleme işlemi yapılamayan yabancılara sağlanan koruma” olarak tanımlanmaktadır (MEB & UNICEF, 2017).

Kapsayıcı eğitimin yalnızca öğrenci çeşitliliğini tanımakla sınırlı olmadığı; bu çeşitliliğe yanıt verebilecek öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği sorusunu da beraberinde getirdiği açıktır. Bu noktada, benimsenen öğretmen yetiştirme paradigması kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında belirleyici bir faktördür.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen yetiştirme paradigmaları bağlamında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını nitel olarak incelemektir. Eğitimde paradigma değişimleri, öğretmen rollerini ve öğretmenlik yeterliliklerini doğrudan etkileyen temel yapılarıdır. Klasik, teknik, pratik ve eleştirel

paradigmaların her biri, öğretmenin öğrenciye, öğretime ve çeşitliliğe nasıl yaklaşacağını belirler. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sahip oldukları pedagojik anlayışın, kapsayıcı eğitime nasıl yansıdığını ortaya koymak; hem mevcut öğretmen yetiştirme anlayışını değerlendirmek hem de daha kapsayıcı bir eğitim sistemi için öğretmen yetiştirme politikalarına yön vermek açısından önem arz etmektedir. Araştırma bulgularının, öğretmen adaylarının kapsayıcılığa ilişkin tutum ve algılarını anlamaya katkı sunması, dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada olgu bilim deseni seçilmesinin nedeni öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim algılarını öğretmen yetiştirme paradigmatları bağlamında derinlemesine incelenmek istenmesidir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde 4. Sınıfta öğrenim gören gönüllü 12 sınıf öğretmeni adayı (4 erkek, 8 kadın) oluşturmaktadır. Araştırmada 4. sınıf öğretmen adaylarının tercih edilmesinin temel nedeni, bu adayların öğretmenlik uygulaması gibi okul temelli deneyimlere sahip olmaları ve öğretmenlik mesleğine geçiş sürecinde kapsayıcı eğitim konusundaki bilgilerinin daha olgunlaşmış olmasıdır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin genellikle eğitim hayatlarındaki ilk öğretmenleri olmaları nedeniyle kapsayıcı eğitimin sahadaki uygulanmasında kilit bir role sahiptir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının incelenmesi, ilkökul düzeyinde kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğini artırmak açısından önemli bir katkı sunacaktır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu, bir özel eğitimi uzmanı, bir eğitim programları ve öğretim uzmanı ile bir Türkçe-dil uzmanı olmak üzere üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu form 8 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularından bazıları (1) Kapsayıcı eğitim sizce ne anlama geliyor? (2) Sınıfınızda farklı ihtiyaçları olan öğrenciler olduğunda nasıl bir yaklaşım sergilersiniz? (3) Benimsenen paradigmanın, kapsayıcı eğitim uygulamalarını nasıl etkileyebilir? (4) Sizce öğretmenlik mesleğinde hangi paradigmatlar daha etkili? gibi sorulardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Görüşme formunu düzenleyebilmek için öncelikle alanyazın taramaları gerçekleştirilmiş ve 11 soru hazırlanmıştır. Sorular alan uzmanlarına gösterilerek yeniden düzenlenmiş ve 8 soru olarak güncellenmiştir. Daha sonra öğretmenlik uygulaması dersine devam eden sınıf öğretmeni adaylarından üçü ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda sorulara daha açık ve anlaşılır hale getirilerek forma son hali verilmiştir. Görüşmeler öğretmen adaylarının uygun olduğu zamanlarda araştırmacının odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Katılımcıların görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından alan yazında dikkate alınarak kod ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri yazılı metin haline dönüştürülerek kodlamalar yapılarak alt temalar oluşturulmuştur. Kodlama, verileri parçalara ayırarak analiz etmedir (Creswell, 2013). Araştırmanın güvenilirliği için veriler araştırmacı dışında bir alan uzmanına kodlamalar yaptırılarak karşılaştırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Temalar için kodlamaların örtüşüp örtüşmediği “Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100” formülü kullanılarak değerlendirilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Sözü edilen temalar için güvenilirlik ortalaması %93 (ranj: 75-100) olarak bulunmuştur. Araştırmacı ve uzman arasında uzlaşa sağlanıncaya kadar analizler yapılarak

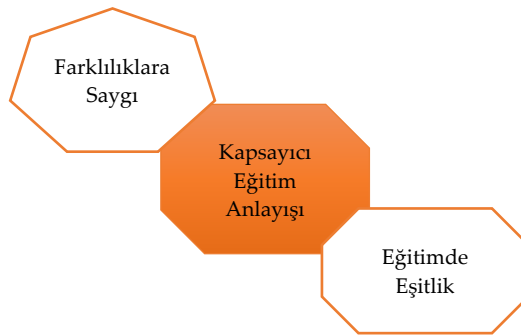
araştırmada tutarlılığı sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular, araştırma soruları ışığında ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda 6 tema (kapsayıcı eğitim anlayışı, kapsayıcı sınıf yönetimi yaklaşımları, benimsediğim öğretim yaklaşımı, öğretmenlikte etkili paradigmlar, paradigmanın kapsayıcılığa etkisi ve önerilerim) belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Kapsayıcı Eğitim Anlayışı

Öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitimin ne anlama geldiği sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda “farklılıklara saygı” ve “eğitimde eşitlik” adlı alt temalar oluşturulmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. Kapsayıcı eğitim anlayışı teması ve alt temalar

Kapsayıcı eğitim; bireysel farklılıkları birer zenginlik olarak gören, tüm öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve akademik alanlarda eğitim süreçlerine tam katılımını esas alan, öğretim programlarını, okul kültürünü ve öğrenme ortamlarını çeşitliliğe duyarlı biçimde yeniden yapılandırmayı hedefleyen, hak temelli ve eşitlikçi bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada ise söz konusu kavramın öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı belirlenmek istenmiştir. Öğretmen adayları, kapsayıcı eğitimi her öğrenciye eşit haklar tanımak şeklinde ifade etmiş; bu doğrultuda kavramı “farklılıklara saygı” ve “eğitimde eşitlik” alt temaları çerçevesinde açıklamışlardır. Örneğin; Mehmet “Ayrım yapılmaksızın tüm öğrencilerin eşit ve kaliteli bir eğitim almasıdır...” diyerek kapsayıcı eğitimde, eğitimde eşitlik vurgusunu yapmıştır. Benzer bir ifade ile Gülden “...herkese, her durumdaki öğrenciye aynı imkanların sunulması, eşit davranılması” olarak tanımlamıştır.

Bazı öğretmen adayları ise kapsayıcı eğitim tanımlamalarında eğitimde farklılıkların dikkate alınarak farklılıklara saygı vurgusunu yapmışlardır. Bu ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Engin, kapsayıcı eğitim için “Hiçbir öğrenciyi dışlamadan, her öğrencinin farklılıklarını dikkate alarak öğretim yapmak, sınıf yönetimi ve materyallerini bu durumları dikkate alarak yürütmek...” tanımlamasını yaparken Damla da benzer düşünceyle şu ifadeleri kullanmıştır; “her öğrenciyi kendi özelinde ele alınarak saygı gösterilmesidir...” Fatma ise “Öğrencinin fiziksel farklılık olarak ya da ırkı, dini, kökeni ne olursa olsun herkesin birbirine saygı duymasını sağlayarak toplu eğitime dahil olması...” diyerek her türlü farklılığa saygı duyulmanın ve birlikte eğitimin öneminden bahsetmiştir.

Kapsayıcı Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Öğretmen adaylarına sınıflarında farklı ihtiyaçları olan öğrenciler olursa nasıl bir yaklaşım sergileyebilecekleri sorulmuştur. Öğretmen adayları; öğrencilerini ötekileştirmeden onları anlamaya çalışarak destek olacaklarını ve rehberlik desteği olarak ihtiyaçlarına uygun ders planları yapacaklarını belirterek öğrenci merkezli bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Ve verdikleri cevaplar doğrultusunda “sosyal katılım”, “empati” ve “bireyselleştirilmiş öğretim” adlı alt temalar oluşturulmuştur (Şekil 2).



Şekil 2. Kapsayıcı sınıf yönetimi yaklaşımları teması ve alt temaları

Bu tema çerçevesinde, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda kendi sınıflarında nasıl bir yaklaşım benimseyeceklerine ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Katılımcı ifadeleri, adayların öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı, bütüncül ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Örneğin Doğa, Güneş ve Murat bu konudaki düşüncelerini şu ifadelerle açıklamıştır:

Doğa, “*empati muhakkak yaparım ve her öğrenci farklı bir insan fabrika çıkışı bir ürün gibi aynı özelliklere sahip değil bu yüzden o öğrencileri anlamaya çalışmak ve ötekileştirmekten uzak durmakla başlarım*” şeklindeki ifadesiyle, sınıf içi ilişkilerde empati kurmanın ve farklılıkları anlamaya yönelik bir yaklaşım geliştirmenin kapsayıcı eğitimin temel taşlarından biri olduğunu vurgulamıştır.

Güneş, “*farklı ihtiyaçları olan öğrenciler için onların ihtiyaç durumlarına da uygun bir ders planı hazırlarım. Ayrıca onlar için sınıf içerisinde yapılabilecekler hakkında gerekirse okul rehber öğretmeninden destek alırım...*” şeklindeki ifadesiyle, kapsayıcı eğitim bağlamında bireyselleştirilmiş öğretim planlamasının gerekliliğinden bahsetmiştir.

Murat, “*...onların farklı olduğunu hissettirmemeye çalışırım. Sosyal olarak dışlanıyorsa onlarla konuşurum. Yalnız olmadıklarını hissettirmeye çalışırım*” ifadeleriyle, öğrencilerin sosyal dışlanmaya maruz kalmalarını engellemeye yönelik bir tutum benimsediğini belirtmiş; böylece kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmanın sosyal katılım ve duygusal destekle mümkün olabileceğine dikkat çekmiştir.

Benimsediğim Öğretim Yaklaşımı

Araştırmada, öğretmen adaylarına eğitim fakültesindeki öğrenim süreçlerinde kendileri üzerinde en fazla etki bırakan (kapsayıcı eğitime de uygun olabilecek) öğretim yaklaşımının hangisi olduğu sorulmuştur. Adayların açıklamalarında kapsayıcı eğitim kavramını dikkate almaları nedeniyle öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretim, esnek ders planı, duygusal destek, yapıcı geri bildirim ve empati kurma gibi unsurlar öne çıkmış; bu ifadeler doğrultusunda, tüm katılımcıların “öğrenci merkezli yaklaşım” üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle, ilgili tema altında tek alt tema olarak “öğrenci merkezli yaklaşım” belirlenmiştir (Şekil 3). Bu temaya ait katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Benimsediğim öğretim yaklaşımı teması ve alt tema

Katılımcılardan Damla, sınıf içerisinde duygusal güvenliğin ön planda olduğu öğrenci merkezli yaklaşımdan bahsetmiştir: “...Spesifik olmak gerekirse bir öğrenci hata yaptığında onun yanlışını sert bir dille açıkça söyleyip rencide etmek yerine “recasting” dediğimiz tekniği kullanarak öğrenciyi rencide etmeden, hatasını anlamasına yönelik ipuçları veren, öğrencilerin duygusal ve psikolojik durumları düşünen...öğrenci odaklı yaklaşım...”

Murat ise sınıf içerisinde kapsayıcı uygulamaların önemine vurgu yaparak en iyi yaklaşımın öğrenci gereksinimlerini dikkate alan öğrenci merkezli yaklaşım üzerinde durmuştur: “...program öğrencilerin gereksinimlerine göre esneklik gösterebilecek şekilde olursa, bu özel gereksinimli öğrenciler için de diğer öğrenciler için de daha olumlu olur...”

Emel de eğitim fakültesinde en çok kullanılan ve kendisinin en çok benimsediği yaklaşımın öğrenci merkezli yaklaşım olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “...en çok öğrenci merkezli yaklaşım beni etkiledi... uygulamalar, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin sürece katılımını kolaylaştırıyor. Bu da kapsayıcı eğitim açısından oldukça önemli çünkü her öğrencinin farklı bir potansiyeli olduğunu kabul etmek bu yaklaşımın temelinde yer alıyor.”

Öğretmenlikte Etkili Paradigmalar

Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini hangi eğitim paradigmasıyla ilişkilendirdiklerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adayları üç paradigmayı açıklamışlardır ve bu açıklamalar doğrultusunda üç alt tema oluşturulmuştur. Öğretmenlikte etkili paradigmalar teması altında; karma-eklektik paradigma, eleştirel paradigma ve yansıtıcı paradigmalar alt temaları oluşturulmuştur (Şekil 4).



Şekil 4. Öğretmenlikte etkili paradigmalar teması ve alt temaları

Öğretmen adaylarının çoğu öğretmen eğitiminde etkili olabilecek salt doğru olmadığını, sınıf dinamiğine göre esnek yaklaşımlardan yana olduklarını vurgulamışlar ve karma paradigma üzerinde durmuşlardır. Örneğin; Zeynep, Ayşe ve Deniz bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Zeynep; “...esnek olduğu için ve sınıf dinamiğine göre düzenlemeler yapmaya imkân tanıdığı için en etkili paradigmanın eklektik paradigma olduğunu düşünüyorum”.

Ayşe; “Salt doğru yoktur her paradigmanın diğerlerine göre güçlü bir yönü var. Bu yüzden hepsinden faydalanılmalı...öğretmen yansıtıcı olmalı, öz eleştiri yapabilmeli, öğrenci ihtiyaçları temele alınmalı ama disiplin ve kurallar da olmalı yani eklektik en iyisi...”

Deniz; “...yani sınıf dinamiğine ve yapısına göre esnek olmalı, esneklik önemli tek bir çerçeveden ele alınmamalı...o nedenle eklektik yaklaşım...”

Öğretmen adaylarından dördü öğretmeni mükemmeliyetçilikten uzaklaştırılarak öğrenmeye açık bir birey olarak konumlandırılması gerektiğini vurgulayarak yansıtıcı paradigma üzerinde durmuşlardır. Örneğin; Mehmet ve Doğa’nın bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Mehmet; “...yani artık esnek, yaratıcı olmak zorundayız. Bizde öğretmenler olarak öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya ve kendini tanımaya teşvik etmelidir bu da yansıtıcı paradigmaya uygun...”

Doğa; “...Bize öğrenen öğretmen olmamız söyleniyor, sürekli keşif halinde olmalıyız aynı şekilde öğrencilerimiz de... öğretmen kalıpları değil, bağlamsal olarak düşünöbilmeli...yansıtıcı yaklaşım en iyisi...”

Görüşleri alınan üç öğretmen adayı eğitimi toplumsal dönüşüm aracı olarak betimleyerek eleştirel

yaklaşımı savunmuşlardır. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

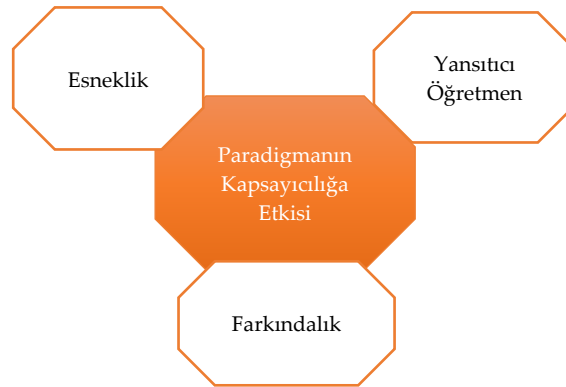
Güneş; "...aslında ben kendime- nasıl bir eğitim sistemi öğrencilerin eşit koşullarda öğrenmesini sağlar? – sorusunu yöneltiyorum ve ona göre öğretmenliği yürütmeliyim diye düşünüyorum...eleştirel tutum öğretmeni geliştirir..."

Gülden; "cinsiyet, sosyoekonomik durum ya da engellilik gibi farklılıklar, sınıf içindeki fırsat eşitsizliklerini ortaya çıkarıyor...Eleştirel paradigma, öğretmeni bu farklılıkları sadece fark eden değil, aynı zamanda bu eşitsizliklere karşı planlamalar yapan öğretmen yapar..."

Engin; "...tüm öğrencilerimin eşit öğrenme şansına sahip olmasını istiyorum. Bu sorgulayıcı düşünce beni eleştirel yaklaşıma götürüyor..."

Paradigmanın Kapsayıcılığı Etkisi

Öğretmen adaylarına, benimsenen paradigmanın, kapsayıcı eğitim uygulamalarını nasıl etkileyebileceği sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları paradigmanın kapsayıcılığa etkisi teması altında esneklik, yansıtıcı öğretmen ve farkındalık olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur (Şekil 5).



Şekil 5. Paradigmanın kapsayıcılığa etkisi teması ve alt temaları

Öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme sürecinde eklektik (karma), yansıtıcı ve eleştirel paradigmaların etkililiğini vurgulamışlardır. Etkili buldukları bu paradigmaların kapsayıcı eğitime yansımalarına ilişkin ifadelerinde de paralel bir yaklaşım sergilemişlerdir. Eklektik paradigmayı benimseyen öğretmen adayları, kapsayıcı eğitim uygulamalarında esneklik ilkesine dikkat çekmiş; yansıtıcı paradigma savunucuları ise öğretim sürecinde öz değerlendirme gerekliliğinden bahsederek yansıtıcı öğretmeni vurgulamışlardır. Eleştirel paradigma perspektifinden yaklaşan öğretmen adayları ise, toplumsal eşitsizliklere duyarlılık ve farkındalık geliştirme yönünde bir tutum sergileyerek kapsayıcılığı daha çok farkındalık çerçevesinde ele almışlardır.

Eklektik (karma) paradigmaya yönelik görüş bildiren öğretmen adaylarından Deniz, Damla ve Fatma'nın, bu yaklaşımın kapsayıcı eğitime etkisine ilişkin esnekliğe dair ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Deniz; "...şimdi kapsayıcılıkta farklı yöntemler uygulayabilmek önemli, öğrencinin ihtiyacına göre esnek olabilmeliyiz bu anlamda karma yaklaşımlar bu imkânı sağlıyor".

Damla; "Karma yaklaşım öğrencilerin isteklerine, öğrenme stillerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretimi uyarlamamı sağlıyor, kapsayıcılıkta da esnek olmak, durumu göre düzenleme yapabilmek önemli yani bize rahatlık sunar..."

Fatma; "...kapsayıcılıkta öğrenciyi sisteme dahil edebilmek önemli o nedenle programlar, planlar esnek olmalı...eklektik paradigma bize bu esnekliği verir, yerine göre farklı yaklaşımları harmanlayabilirim diye düşünüyorum".

Yansıtıcı paradigmaya yönelik görüş bildiren öğretmen adaylarından Doğa ve Emel'in bu yaklaşımın kapsayıcı eğitime etkisine ilişkin yansıtıcı öğretmene dair ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Doğa; "Şimdi kapsayıcılıkta öğrencilerin hepsini öğrenme sürecine dahil etmek önemli, bunu başarıp başaramadığımı da sürekli kendime dair öz değerlendirme yapmalıyım belki veli ve öğrenci görüşmeleri yapmalıyım yani kapsayıcı öğretmenlik için yansıtıcı öğretmen olmalıyım".

Emel; "...her ders sonrası kendimi ve öğrencilerimin tepkilerini değerlendiririm; bu sayede hangi öğrencinin hangi konuda zorlandığını, hangi yöntemlerin işe yaradığını ya da yaramadığını fark ederim. Böylelikle kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmuş da olurum..."

Eleştirel paradigmaya yönelik görüş bildiren öğretmen adaylarından Gülden ve Engin'in bu yaklaşımın kapsayıcı eğitime etkisine ilişkin farkındalığa dair ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Engin; "...ben eleştirel paradigmayı eğitimde savunuyorum. Hmm, şöyle eğitimdeki eşitsizliklere dikkat çekmek ve üstüne gitmek isterim, eee kapsayıcı eğitimde de amaç bu zaten yani eleştirel paradigma eşitsizliğe dair farkındalık kazandırmada etkili olur herhâlde".

Güliden; "Sınıfımda dezavantajlı öğrencilerin karşılaştığı engelleri fark etmek, onların sesini duyurmak benim önceliğim olmalı diye düşünüyorum. Eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın ötesinde, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış destekler sunmak benim savunduğum paradigmanın özünde var zaten. O yüzden eleştirel paradigma kapsayıcılıkta bir farkında oluş sağlar".

Önerilerim

Öğretmen adaylarına son olarak kapsayıcı eğitim uygulamaları ve öğretmen yetiştirme paradigmaları bağlamında önerilerinin neler olacağı sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda ders-içerik düzenlemesi ve staj-uygulama alt temaları oluşturulmuştur (Şekil 6).



Şekil 6. Önerilerim teması ve alt temaları

Öğretmen adaylarının çoğu hem öğretmen yetiştirme paradigmalarına uygun hem de kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında eğitim fakültelerinde ders-içerik düzenlemelerinin yapılması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bu konuda Murat ve ve Emel'in görüşleri şu şekildedir:

Murat; "Sadece okullarda değil eğitim fakültelerinin programları da esnek olmalı, karma paradigma diyorsak bizim derslerde de çeşitlilik olmalı, içerikler bize göre şekillenebilmeli, sanki hep aynı konular veriliyormuş gibi geliyor..."

Emel; "...şimdi siz sordukça farkettim aslında paradigmalar ile ilgili kapsayıcı eğitimle ilgili seçmeli değil zorunlu derslerimiz olmalı, hocalarımızın hepsi öğretmen yetiştirme paradigmaları çerçevesinde sunumları olmalı, tamam daha esnek, öğrenci merkezli yaklaşımlar oluyor da spesifik içerikler yok gibi..."

Bazı öğretmen adayları ise daha fazla uygulama ve staj olanaklarının olmasından bahsetmişlerdir. Mehmet ve Doğa bu önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

Mehmet; "...özellikle yansıtıcı paradigma doğrultusunda uygulamalı deneyimleme şansımız olmalı, farklı okullarda da staj yapabilmeliyiz, görme engelliler gibi, en azından gözlem şansımız olmalı, kapsayıcılık bazında diyorum..."

Doğa; "Özel gereksinimli bireylerin olduğu sınıflarda staj yapmak. Bu Kapsayıcı Eğitim'in teorisinin de ötesine geçip uygulamada pratik kazandırabilir. O kadar yansıtıcı paradigmadan bahsediyoruz bu daha fazla uygulamayı gerektirmez mi?..."

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen yetiştirme paradigmaları bağlamında, sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri ortaya konulmak istenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının öğrendikleri paradigmaların kapsayıcı eğitime nasıl yansıdığı incelenmiş; mevcut öğretmen yetiştirme anlayışı değerlendirilerek önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu ve farkındalık düzeyi yüksek bir anlayış geliştirdikleri söylenebilir. Sınıf öğretmeni adayları, öğrenci merkezli, esnek ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşımlarını kapsayıcı eğitimle uyumlu görmektedir. Kapsayıcı sınıf yönetiminde empati, sosyal katılım ve farklılıklara saygı ön plandadır. Öğretmen adayları çoğunlukla eklektik paradigmayı benimsemekte; yansıtıcı paradigmayı mesleki gelişim, eleştirel paradigmayı ise toplumsal adalet açısından önemli bulmaktadır.

Araştırmanın sonuçları altı tema (kapsayıcı eğitim anlayışı, kapsayıcı sınıf yönetimi yaklaşımları, benimsediğim öğretim yaklaşımı, öğretmenlikte etkili paradigmalar, paradigmanın kapsayıcılığa etkisi ve önerilerim) üzerinden incelenmiştir. Bu temalar doğrultusunda sınıf öğretmeni adayları kapsayıcı eğitimi;

tüm öğrencilerin eşit haklarla eğitime erişimini savunan, bireysel farklılıklara saygıyı esas alan bir anlayış olarak tanımlamışlardır. “Farklılıklara saygı” ve “eğitimde eşitlik” bu temanın temel alt boyutlarını oluşturmuştur.

Alan yazında kapsayıcı eğitimin tanımlanmasında sıklıkla “farklılıklara saygı” ve “eğitimde eşitlik” kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin; UNESCO (1994), Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi’nin 2. maddesinde, kapsayıcı eğitim bağlamında ayrımcılıkla mücadele edilmesi, herkesi kapsayan bir toplumun inşası ve herkesin eğitim hakkına erişiminin sağlanması gerektiği belirtilmektedir. UNESCO (2009), kapsayıcı eğitimi; okulların ve öğretmenlerin kültürel, sosyal ve bireysel çeşitliliğe saygı göstermesi olarak tanımlarken, Çelik (2017) ise bu kavramı; sosyal, kültürel ve yaşamsal imkânlarla eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan tüm çocukların, akranlarıyla birlikte kişisel gelişimlerini sağlayabilecek eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanması biçiminde açıklamaktadır.

Bu tanımlamalar doğrultusunda, Türkiye açısından da kapsayıcı eğitimin önemi giderek artmaktadır. Zira Türkiye, kültürel açıdan oldukça çeşitli bir yapıya sahiptir. Özellikle son on yıl içinde, komşu ülkelerde yaşanan iç savaşlar, siyasal istikrarsızlıklar ve diğer sosyoekonomik nedenlerle yoğun göç hareketlerine sahne olan Türkiye, çokkültürlü toplumsal yapısını daha da çeşitlendirmiştir (Şimşek ve diğerleri, 2019). Bu durum, eğitimde de çok kültürlülüğün dikkate alınmasını ve kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Nitekim, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin tanımlamalarında “eğitimde eşitlik” ve “farklılıklara saygı” ifadelerinin ön plana çıkması, onların bu konudaki bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Bu bilgi, öğretmen adaylarının kültürel açıdan farklılık gösteren öğrencilere yönelik bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmek amacıyla çeşitli öğretim yöntemleri geliştirmeleri gerektiğinin farkında olduklarını göstermesi bakımından pedagojik açıdan büyük önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim farkındalıklarının benimseyecekleri sınıf yönetimi yaklaşımlarına da yansımış olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları; sınıflarında öğrencilerini ötekileştirmeden onları anlamaya çalışarak destek olacaklarını ve rehberlik desteği olarak ihtiyaçlarına uygun ders planları yapacaklarını belirterek öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemek istedikleri söylenebilir. Öğrenci merkezli yaklaşımı ise sınıf içerisinde “sosyal katılım”, “empati” ve “bireyselleştirilmiş öğretim” yaparak gerçekleştirebileceklerini belirtmişlerdir.

Etkili sınıf yönetiminin koşullarından biri sınıf içerisinde etkin, sosyal katılımı sağlayabilmektir. Bu sayede Abdullah ve diğerlerinin (2012) çalışmalarında belirttiği gibi öğrenciler sınıftaki etkinliklere aktif bir katılım gösterdiklerinde etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Bu durum özellikle farklı özellikte (ırk, cinsiyet, öğrenme düzeyi) öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda kapsayıcılık açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü Booth ve Ainscow’un (2002) belirttiği gibi kapsayıcı eğitimin temel bileşenlerinden biri sosyal katılımdır ve öğrencilerin yalnızca fiziksel olarak sınıfta bulunmalarını değil, aynı zamanda sınıf içi etkinliklere aktif, anlamlı ve etkileşimli bir şekilde katılmalarını da gerektirir Sosyal katılımın sağlandığı ortamlarda öğrenciler sınıfla etkileşim içerisinde olacağı için öğrencinin aidiyet duygusunu geliştirerek öğrenmeyi destekleyecektir (Florian & Black-Hawkins, 2011). Bu bağlamda, sosyal katılım, özellikle farklı ırk, cinsiyet, kültür ya da öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda kapsayıcılığın sağlanmasında merkezi bir unsur olarak değerlendirilebilir. Sosyal katılımın sınıf yönetimiyle bütünleştiği kapsayıcı ortamlar hem akademik başarıyı hem de öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerini desteklemektedir (UNESCO, 2009). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının sosyal katılım temelli sınıf yönetimi yaklaşımları benimsemeleri, kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğini artırmak açısından son derece önemlidir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının bu konuda farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

Sınıf yönetimi, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayan etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Evertson & Weinstein, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin duygusal gelişimlerinde empati becerisi kurabilmesi son derece önemlidir. Özellikle sınıf içerisinde kapsayıcılığı sağlamakta etkisi büyüktür.

Empati, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin fark edilmesiyle sınıf ortamında güven duygusunun oluşmasına katkı sağlar. Kapsayıcı eğitim bağlamında ise empati, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların

kabul edilmesini kolaylaştırır ve öğretmenin her öğrenciye adil bir şekilde yaklaşmasını mümkün kılabilir (Tomlinson, 2014). Özellikle dezavantajlı, özel gereksinimli ya da farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin sınıf içinde dışlanmadan, kendilerini değerli hissetmeleri empatik bir öğretim anlayışını zorunlu kılmaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011). Nitekim öğretmen adayları bu araştırmada, kapsayıcı sınıf yönetimi yaklaşımlarında empatik bir tutum benimsemeleri gerektiğini belirtmiş; özellikle öğrencilerini anlamaya çalışarak destek olacaklarını ve farklı ihtiyaçlara duyarlı ders planları hazırlayacaklarını ifade etmişlerdir.

Bu bulgu, empati becerisinin öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının bir göstergesi olduğu kadar, bireyselleştirilmiş öğretimin gerekliliğine ilişkin farkındalıklarını da ortaya koymaktadır. Nitekim öğretmen adayları, empati kavramına ek olarak bireyselleştirilmiş öğretim vurgusu da yapmışlardır. Alan yazın da bu durumu desteklemektedir. Örneğin, Tomlinson (2014), empatinin bireyselleştirilmiş öğretimin hem çıkış noktası hem de sürdürülebilirliğini sağlayan temel unsurlardan biri olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Florian ve Black-Hawkins (2011) da kapsayıcı pedagojide öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olması ve öğretimi buna göre uyarlamasının, empatik bir anlayışla mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda empati, sadece duygusal bir yeterlik değil, aynı zamanda bireyselleştirilmiş ve kapsayıcı öğretimin uygulanabilirliğini destekleyen pedagojik bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimde sosyal katılım, empati ve bireyselleştirilmiş öğretime verdikleri önem, benimsedikleri genel öğretim yaklaşımlarında da kendini göstermektedir. Bu bağlamda bir diğer tema olan "benimsediğim öğretim yaklaşımı" da öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin değerlerini, tercih ettikleri yöntemleri ve kapsayıcı eğitimle kurdukları ilişkiyi anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Nitekim öğretmen adaylarının tamamı, öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretim, esnek ders planı hazırlama, duygusal destek sağlama ve yapıcı geri bildirimde bulunma gibi unsurları vurgulayarak öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretimi planlarken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve öğrenme stillerini dikkate alacaklarını, gerektiğinde öğretim sürecini esnetebileceklerini ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını da gözetmeye çalışacaklarını göstermektedir. Aynı zamanda, adayların geri bildirim süreçlerinde destekleyici ve motive edici bir tutum sergilemeleri ile öğrencilerin yaşadığı zorluklara karşı empatik bir yaklaşım geliştirmeleri, öğrenci merkezli anlayışın kapsayıcı eğitim bağlamında nasıl somutlaştığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğrenci merkezli yaklaşımın yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda kapsayıcılığı destekleyen bir tutum olduğu söylenebilir. Alan yazında da öğrenci merkezli yaklaşımın kapsayıcı eğitime en uygun yaklaşımlardan biri olduğu yer almaktadır. Kapsayıcı eğitim, farklı gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının farkında olarak sınıf ortamında sürece katılımı sağlamak ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine olanak vermektir (Eğitimde Birlikteyiz, 2020). Brooks ve Brooks (1999) ile Weimer (2013) çalışmalarında öğrenci merkezli yaklaşımları öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan, onların ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretimin şekillendiği, öğretmenin rehber ve kolaylaştırıcı rol üstlendiği anlayışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, esnek planlama, öğrenciyle birlikte karar alma ve öğrenme sürecinde aktif katılım gibi özellikleriyle özellikle kapsayıcı eğitimi desteklemektedir. Tomlinson (2014), farklılaştırılmış öğretimin öğrenci merkezli yaklaşımların temel bileşeni olduğunu ve bu yaklaşımın sınıf içindeki çeşitliliği avantaja dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca duygusal destek, yapıcı geri bildirim ve empati gibi unsurlar da kapsayıcı öğretim ortamlarının vazgeçilmez öğeleri arasında yer almaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli yaklaşıma yönelmeleri, kapsayıcı eğitimde her öğrencinin kendini değerli ve sürece dâhil hissetmesini sağlayabilir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin benimsedikleri eğitim paradigmalarıyla da örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini hangi eğitim paradigmasıyla ilişkilendirdikleri sorulmuş ve adayların açıklamaları doğrultusunda üç alt tema oluşturulmuştur: karma-eklektik paradigma, eleştirel paradigma ve yansıtıcı paradigma. Öğrenci merkezli uygulamalara yönelik eğilimlerin, özellikle yansıtıcı ve eleştirel paradigmayla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Yansıtıcı paradigma, öğretmenin kendi öğretim sürecini sürekli olarak sorgulamasını ve öğrenci ihtiyaçlarına göre

yeniden yapılandırmasını öne çıkarırken; eleştirel paradigma ise her öğrencinin eşit öğrenme hakkını savunarak kapsayıcı eğitimi toplumsal adalet bağlamında ele almaktadır. Schön (1983), yansıtıcı paradigmadaki öğretmeni, sadece bilgi aktaran bir kişi değil; öğrenme sürecini yönlendiren, eleştiren ve yeniden yapılandıran bir profesyonel olarak ifade eder. Yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden öğrenmelerini sağlar ve öğretim süreçlerinde esneklik, duyarlılık ve eleştirel farkındalık geliştirmelerine katkıda bulunur (Korthagen & Vasalos, 2005). Bu nedenle etkili bir öğretmenin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması, kendini, programı ve süreci değerlendirebilmesi açısından önemlidir. Bu çalışma sonucunda öğretmen adayları bu konudaki farkındalıklarını ortaya koymuşlardır. Eleştirel paradigmadaki da eğitimde toplumsal adalet, eşitlik yani öğrencinin sesi olmak ön plandadır. Öğretmen adayları da bu noktada eşitlik vurgusu yapmışlardır. Öte yandan, karma-eklektik paradigmaya yönelen öğretmen adaylarının farklı paradigmaların güçlü yönlerini birleştirerek öğrenci merkezli ve esnek bir yaklaşım geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Karma ya da eklektik paradigma, belirli tek bir kuramsal yaklaşımı esas almak yerine, farklı paradigmaların güçlü yönlerini bir araya getirmeyi ve bağlama uygun olarak esnek bir yaklaşım geliştirmeyi esas alır. Bu anlayış, öğretmenlerin farklı öğretim kuramlarından ve yaklaşımlarından bilinçli biçimde seçimler yaparak kendi öğretim stillerini inşa etmelerini teşvik eder (Kelly, 2006). Özellikle öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde çeşitli paradigmaları deneyimlemeleri, bunları eleştirel biçimde değerlendirmeleri ve uygulamada esnek bir sentez oluşturmaları bu paradigmadaki önemli bir yer tutar (Day, 1999). Karma-eklektik yaklaşım, öğretmen adaylarının hem yapıcı hem eleştirel hem de yansıtıcı yaklaşımları duruma göre kullanmalarına imkân tanır. Bu yönüyle öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu doğasına uygun bir paradigma olarak öne çıkmaktadır dolayısıyla çok yönlü düşünen bir öğretmen için doğru bir tercih olabilir. Bu paradigmayı kullanan öğretmen farklı kuramsal perspektifleri kapsayıcı bir çerçevede birleştirerek bütüncül bir yaklaşımı kullanır.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının benimsedikleri paradigmalara ilişkin ifadelerinin, kapsayıcı eğitimi destekleyen öğretim anlayışlarını yalnızca uygulamada değil, aynı zamanda kuramsal düzeyde de temellendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, benimsenen paradigmanın kapsayıcılık anlayışına yön verdiğini göstermektedir. Nitekim "benimsenen paradigmanın kapsayıcılığa etkisi" teması altında öğretmen adaylarının seçtikleri paradigmaları destekleyici söylemleri dikkat çekicidir.

Eklektik paradigmayı benimseyen öğretmen adayları, farklı öğretim kuramlarının güçlü yönlerini bir araya getirerek uygulamada esnekliğin önemine vurgu yapmışlardır. Bu bulgu, Kelly'nin (2006) eklektik yaklaşımın bağlamsal ihtiyaçlara duyarlılığı artırdığı ve öğretim sürecinde pedagojik çeşitliliği mümkün kıldığı yönündeki görüşüyle örtüşmektedir. Aynı zamanda Florian ve Black-Hawkins (2011), kapsayıcı eğitimin esneklik, farklılığa açıklık ve pedagojik uyarılama gerektirdiğini vurgulayarak bu yaklaşımın kapsayıcı eğitimle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Yansıtıcı paradigma savunucusu öğretmen adayları ise öğretim sürecine yönelik öz değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerinin önemini dile getirerek, öğretmenin kendi uygulamalarını gözden geçirme sorumluluğunu öne çıkarmışlardır. Bu bakış açısı, Schön'ün (1983) öğretmeni "uygulamada düşünen profesyonel" olarak tanımlayan yansıtıcı öğretmen modeline dayanmaktadır. Ayrıca Korthagen ve Vasalos (2005), yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve gelişime açık bir tutum sergilemelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu yönüyle yansıtıcı paradigma, kapsayıcı eğitimin bireysel farklara duyarlı öğretim ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir.

Eleştirel paradigma çerçevesinde yaklaşan öğretmen adayları ise, toplumsal eşitsizliklere karşı duyarlılık geliştirme, güç ilişkilerini sorgulama ve dezavantajlı grupların eğitim hakkını savunma gibi temaları öne çıkarmışlardır. Bu bulgu, Freire'nin (1970) baskıya karşı özgürleştirici eğitim anlayışıyla doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca Giroux (1988), öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda toplumsal adaletin savunucusu olan entelektüeller olarak konumlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlayış, kapsayıcı eğitimi yalnızca bireysel değil, toplumsal bir sorumluluk olarak görmeyi gerekli kılmaktadır (Slee, 2011).

Tüm bu bulgular, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimle ilgili tutumlarının yalnızca uygulamaya

değil, aynı zamanda kuramsal tercihlere de dayandığını ve bu tercihlerinin öğretmenlik anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla paradigma temelli yaklaşım, öğretmen eğitimi bağlamında kapsayıcı eğitimin niteliğini artırabilecek önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ve öğretmen yetiştirme paradigmaları çerçevesinde geliştirdikleri öneriler, öğretim programlarının içerik ve uygulama boyutlarında yeniden yapılandırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Adayların çoğunluğu, öğretmen yetiştirme programlarının öğrenci merkezli, esnek ve kapsayıcı eğitim ilkelerini yansıtan içeriklerle zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda oluşturulan "ders-içerik düzenlemesi" alt teması, literatürde öğretmen eğitiminin içeriğinin öğretmen adaylarının değer, inanç ve mesleki yeterliliklerini şekillendirmede belirleyici bir rol oynadığına dair bulgularla örtüşmektedir (Darling-Hammond, 2006).

Katılımcı ifadelerinde görülen içeriksel esneklik, programlara seçmeli değil zorunlu düzeyde paradigma temelli ve kapsayıcı eğitim odaklı derslerin eklenmesi yönündedir. Bu bulgular, Grossman ve diğerlerinin (2009) "içerik ve bağlam uyumu" vurgusu ile paralellik göstermektedir. Araştırmacılara göre, etkili öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının gerçek dünyada karşılaşacakları çeşitliliğe hazırlıklı olmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Benzer şekilde, Florian ve Spratt (2013), kapsayıcı eğitimin öğretmen eğitiminin bütüncül bir bileşeni hâline getirilmesi gerektiğini ve yalnızca özel eğitim alanıyla sınırlı tutulmasının yetersiz olduğunu savunmaktadır. Bu açıdan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi doğrudan merkeze alan ders içeriklerine duydukları ihtiyaç, literatürdeki bu yapısal eleştirilerle örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının önerilerinde öne çıkan bir diğer unsur ise "staj-uygulama" alt temasıdır. Adaylar, farklı okul türlerinde ve farklı öğrenci profillerine sahip sınıflarda daha fazla gözlem ve deneyim şansı elde etmeyi talep etmişlerdir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda staj yapma önerisi, kapsayıcı öğretmenlik yeterliklerinin yalnızca teorik düzeyde değil, uygulama yoluyla da geliştirilmesi gerektiğine ilişkin farkındalıklarını göstermektedir. Bu durum, Schön'ün (1983) "eylem içinde düşünme" (reflection-in-action) ve "eylem üzerine düşünme" (reflection-on-action) kavramlarını doğrudan yansıtmaktadır. Yani adaylar, öğretmenlik becerilerini uygulama ortamlarında geliştirmenin yanı sıra bu uygulamaları yansıtıcı biçimde değerlendirme ihtiyacını da dile getirmişlerdir.

Alan yazında birçok araştırma, uygulama temelli öğretmen eğitiminin, özellikle kapsayıcılık açısından kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Cochran-Smith ve diğerleri, 2015; Florian & Camedda, 2020). Ayrıca, Cochran-Smith ve diğerleri (2015), öğretmen adaylarının farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda uygulama yapmalarının, onların toplumsal adalet ve eşitlik gibi kavramlara ilişkin duyarlılıklarını da artırdığını belirtmektedir. Bu durum, çalışmada eleştirel paradigma çerçevesinde öneri geliştiren öğretmen adaylarının farkındalık temelli staj beklentileriyle de örtüşmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının dile getirdiği içerik ve uygulama temelli öneriler, yalnızca bireysel talepler değil; çağdaş öğretmen yetiştirme literatürünün altını çizdiği yapısal ihtiyaçlarla örtüşmektedir.

Öneriler

Kapsayıcı eğitim yalnızca özel eğitimle sınırlı bir konu olmaması nedeniyle tüm eğitim fakültesi programlarında ele alınabilir.

"Kapsayıcı Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları" gibi zorunlu dersler programlara entegre edilerek, öğretmen adaylarının kapsayıcı yaklaşımları benimsemeleri desteklenebilir.

Öğretmen adaylarının farklı okul türlerinde, farklı öğrenci profilleriyle uygulama yapabilecekleri kapsayıcı staj ortamları oluşturulabilir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda gözlem ve deneyim kazanmaları sağlanabilir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim konusunda uygulama yapabilecekleri okul-fakülte iş birlikleri artırılarak, bu iş birlikleri kurumsallaştırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma sonuçları sadece sınıf öğretmen adaylarına yönelik yapılmıştır. Farklı üniversiteler ve bölümlerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Paradigma tercihlerinin öğretim sürecine etkisini gözlemlemeye dayalı betimleyici ya da eylem araştırmaları ile incelemek, kuramsal bulguların uygulamadaki karşılığını test etmeyi sağlayabilir.

Yazarın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Makale yazar tarafından hazırlanmıştır.

Etik Kurul Kararı: Araştırmanın etik boyutu açısından; katılımcı, aydınlatılmış onam formu vasıtası ile araştırmaya herhangi bir zorlama olmadan kendi isteği ile katıldığını beyan etmiştir. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirilmesi ve verilerin toplanması amacıyla Pamukkale Üniversitesi akademik etik kurulunun E-93803232-622.02-707542 sayılı yazısı ile onay alınmıştır.

Çatışma beyanı: Diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir kurumdan destek alınmamıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

- Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H. (2012). The Dynamics of student participation in classroom: Observation on level and forms of participation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 61-70.
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Atay, D. Y. (2003). Öğretmen eğitiminin değişen yüzü. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ainscow, M. (2006). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Blanco Guijarro, R. (2008). *Conceptual framework of inclusive education* [Conference presentation]. International Conference on Education: Inclusive Education – The Way of the Future, Geneva, Switzerland.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- Çelik, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29. http://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Eğitimde Birlikteyiz (2020). *Aile eğitimi rehberi: Kapsayıcı eğitim*. <http://www.egitimdebirlikteyizcorg/Materyaller/Medya/Aile>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). *Eğitim izleme raporu 2015-2016*. Sabancı Üniversitesi. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2015-16/>
- Erdem, A. R. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S., (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusive education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 488–502. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1699580>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Göksoy, S. (2019). Paradigma ve paradigmalar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1).

- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(3), 413-435.
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 2-18). Pegem Akademi.
- PeKelly, A. V. (2006). *The curriculum: Theory and practice* (5th ed.). SAGE Publications.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı & UNICEF. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuzu*. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- OECD/CERI Directorate for Education. (2008). *Schooling for tomorrow: Tools for futures thinking*. <http://www.oecd.org/dataoecd/42/0/38969334.pdf>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Sage Publications.
- Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R., & Kenneth Zeichner. (1979). Dulling the senses: Research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30(5), 52–60
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge
- Spodek, B. (1974). Teacher education: A social and political institution. *Teachers College Record*, 76(2), 179–186.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-371.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Ünal, R. & Yel, S. (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2187–2198. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071017>
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Investigation of problems and solution proposals in the context of inclusive education practices. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23–42
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The 21st century is marked by rapid changes and transformations in almost every domain of life, particularly in science, technology, and health. Education, as both a driver and recipient of these developments, has undergone significant structural and functional shifts. The evolving demands of societies, shaped by technological progress and new discoveries, have led to a reconsideration of educational goals, roles, and policies. Questions such as “What do we expect from education?”, “Why should we educate?”, and “What kind of individuals do we want to raise?” have acquired new meanings over time, resulting in shifts in educational paradigms.

A paradigm, in the educational context, can be defined as a fundamental framework of beliefs, values, and assumptions that shape understandings of teaching, learning, knowledge, and the learner. As societal needs and the qualities expected of individuals change, educational paradigms also transform, influencing curricula, teaching methods, and teacher training approaches. In teacher education, paradigms determine the philosophical underpinnings of teacher preparation, guiding not only content and pedagogy but also the professional identity and roles of teachers. Historically, paradigms in teacher education have evolved from traditional and behaviorist models to reflective and critical approaches, each emphasizing different teacher competencies and values.

In contemporary educational contexts, inclusive education has emerged as a key principle aligned with the changing role of teachers. Originally focused on integrating students with special needs, the concept of inclusive education now encompasses sensitivity to all forms of diversity, including cultural, linguistic, socio-economic, and ability differences. Inclusive education promotes equal access to quality education for all learners by restructuring school culture, curricula, and learning environments to be diversity-responsive. UNESCO, (1994) positioned inclusive education as a fundamental human right, underscoring its role in creating equitable societies.

In Türkiye, the significance of inclusive education has grown with increased cultural diversity, partly due to migration flows in recent decades. The success of inclusive practices depends largely on the preparedness and attitudes of teachers. Thus, examining pre-service teachers’ perceptions of inclusive education within the framework of teacher education paradigms is essential to improving both teacher preparation programs and classroom practices.

The present study aims to explore how pre-service classroom teachers conceptualize inclusive education and how their paradigm preferences influence their approaches to inclusivity. By identifying their perceptions and attitudes, the study seeks to provide insights for restructuring teacher education programs to better align with inclusive values.

Method

This research employed a qualitative phenomenological design, which focuses on exploring and interpreting lived experiences to gain in-depth understanding of specific phenomena. The phenomenological approach was deemed appropriate for this study because it allows for an in-depth exploration of pre-service teachers’ perceptions of inclusive education within the broader framework of teacher education paradigms.

Participants

The study group consisted of 12 senior-year pre-service classroom teachers (4 male, 8 female) enrolled at a public university in Türkiye during the 2024–2025 academic year. Senior students were selected intentionally, as they have completed the majority of their pedagogical training and gained school-based teaching experience through practicum courses, enabling them to provide more mature and informed reflections on inclusive education.

Data Collection Tool and Process

Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The form was validated through expert review by three academics specializing in special education, curriculum and instruction, and language education. Following revisions based on expert feedback, the final form included eight open-ended questions covering topics such as definitions of inclusive education, classroom strategies for diverse learners, values emphasized in teacher preparation, and the perceived influence of educational paradigms on inclusivity.

A pilot study with three pre-service teachers was conducted to ensure clarity and applicability of the questions. Interviews were carried out in the researcher's office at times convenient for the participants, each lasting approximately 10–15 minutes. Interviews were audio-recorded with participants' consent.

Data Analysis

The collected data were transcribed verbatim and analyzed using **content analysis**. Initial coding was performed to identify recurring concepts, which were then grouped into categories and broader themes. To ensure reliability, a second coder independently analyzed the transcripts, and inter-coder agreement was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula, yielding an agreement rate of 93%. Discrepancies were discussed until consensus was reached.

Results

The analysis yielded six main themes: (1) understanding of inclusive education, (2) inclusive classroom management approaches, (3) preferred teaching approaches, (4) influential paradigms in teaching, (5) impact of paradigms on inclusivity, and (6) suggestions for improving teacher education.

Understanding of Inclusive Education: Participants defined inclusive education primarily in terms of respect for individual differences and educational equity. They emphasized the right of all students to equal learning opportunities without discrimination, viewing diversity as a strength that enriches the learning environment. **Inclusive Classroom Management Approaches** teacher candidates highlighted social participation, empathy, and individualized instruction as key strategies for managing diverse classrooms. They stressed the importance of preventing marginalization, adapting lesson plans to students' needs, and fostering a sense of belonging.

Preferred Teaching Approaches: All participants favored a student-centered approach, emphasizing flexibility in lesson planning, attention to students' emotional needs, and the provision of constructive feedback.

Influential Paradigms in Teaching: Most participants preferred an eclectic paradigm, combining elements of different approaches to adapt to varying classroom contexts. Others favored the reflective paradigm for its emphasis on professional self-evaluation and continuous learning, or the critical paradigm for its focus on social justice and addressing inequalities.

Impact of Paradigms on Inclusivity: Participants linked the eclectic paradigm to flexibility in addressing diverse needs, the reflective paradigm to ongoing self-assessment and adaptation, and the critical paradigm to raising awareness of social inequities.

Suggestions: Recommendations included integrating mandatory courses on inclusive education and teacher education paradigms into teacher training curricula, as well as increasing practicum opportunities in diverse classroom settings, particularly those including students with special needs.

Conclusion

The findings indicate that pre-service teachers possess a generally positive and well-informed understanding of inclusive education, underpinned by values of equity and respect for diversity. Their preference for student-centered and flexible teaching approaches reflects a readiness to accommodate diverse learning needs. Moreover, the alignment between their paradigm choices and inclusive education principles

suggests that teacher education programs can play a pivotal role in strengthening these orientations.

To enhance the effectiveness of inclusive education in practice, teacher education curricula should be restructured to incorporate both theoretical and experiential components explicitly linked to inclusivity. This includes the integration of compulsory courses on inclusive pedagogy, expansion of practicum experiences in diverse educational contexts, and fostering reflective and critical thinking skills. Such measures will better prepare future teachers to meet the demands of increasingly diverse classrooms and to uphold the principles of inclusive education in their professional practice.

Öğrencilerin Matematiğe İlişkin İnançlarının, Benlik Algılarının ve Öz-Yeterliklerinin Matematik Başarısı ile İlişkisi

Zeynep Çiğdem ÖZCAN¹

Öz: Matematiğe ilişkin inançlar, öğrencilerin başarısını etkileyen önemli bir faktördür ve genellikle üç boyutta ele alınır: matematiğe, bireyin kendisine ve sınıf bağlamına yönelik inançlar. Bu çalışmada, öğrencilerin matematikle ilgili inançları, öz-yeterlik ve benlik kavramı ile öğretmenlere yönelik inançlarının birbirleriyle ve matematik başarısıyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak analiz edilmiştir. Modelde anlamlı olmayan yollar elenerek daha sade bir yapı oluşturulmuştur. Sonuçlar, matematik benlik algısının matematik başarısını doğrudan etkilediğini ($\beta = 0.55$), matematik öz-yeterliğinin matematik benlik algısını güçlendirdiğini ($\beta = 0.80$) ve öğretmen algılarının matematik benlik algısı üzerinde ($\beta = 0.28$) ve öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları ($\beta = -0.39$) üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, matematiğe yönelik olumsuz inançların başarıyı olumsuz etkilediği ($\beta = -0.31$) bulunmuştur. Bu bulgular, bireysel ve çevresel faktörlerin matematik başarısını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Matematiğe İlişkin İnançlar, Benlik Algısı, Öz-Yeterlilik, Öğretmene İlişkin İnançlar, Matematik Başarısı

The Relationship Between Students' Beliefs About Mathematics, Self-Perceptions, and Self-Efficacy with Mathematics Achievement

Abstract: Students' achievement in mathematics is significantly influenced by their beliefs about the subject, which are generally considered in terms of three dimensions: beliefs about mathematics; beliefs about oneself; and beliefs related to the classroom context. This study investigates the relationships among students' views on mathematics, their sense of self-efficacy and self-concept, and their perceptions of teachers, as well how they are connected to mathematics achievement. The research was conducted with eighth-grade students and analyzed using structural equation modelling (SEM). Non-significant paths were eliminated to create a more refined model. The results indicate that mathematics self-concept has a direct effect on achievement in the subject ($\beta = 0.55$), that mathematics self-efficacy strengthens mathematics self-concept ($\beta = 0.80$), and that perceptions of teachers influence both mathematics self-concept ($\beta = 0.28$) and students' beliefs about mathematics ($\beta = -0.39$). In addition, negative beliefs about mathematics were found to negatively affect achievement ($\beta = -0.31$). Overall, these findings demonstrate that both individual and contextual factors play an important role in shaping mathematics achievement.

Keywords: Beliefs About Mathematics, Self-Concept, Self-Efficacy, Beliefs About Teachers, Mathematics Achievement

Geliş Tarihi: 01.02.2025

Kabul Tarihi: 20.04.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: cigdem.ozcan@medeniyet.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1132-5455>

Atf için/ To cite:

Özcan, Z. Ç. (2026). Öğrencilerin matematiğe ilişkin inançlarının, benlik algılarının ve öz-yeterliklerinin matematik başarısı ile ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 443-462. <https://doi.org/10.33308/26674874.2026402898>

Matematik eğitiminin temel amacı, bireylerin edindikleri matematik bilgilerini günlük hayatta kullanabilmelerini, karşılaştıkları gerçek problemlere çözümler üretebilmelerini, matematik ile gerçek dünya arasındaki ilişkiyi kavrayabilmelerini ve matematiği sevip ona ilgi duymalarını sağlamaktır (Doruk & Umay, 2011). Matematik eğitimiyle ilgili edinilen bilgiler birçok faktöre bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Matematik eğitimcileri, matematik başarısını etkileyen en önemli faktörleri belirlemeye çalışsa da öğrencilerin matematik performansını şekillendiren unsurlar hâlâ tam olarak netleşmemiştir. Araştırmalar, akademik başarının yalnızca bilişsel faktörlerle açıklanamayacağını, duyuşsal faktörlerin de bu bağlamda önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Rodríguez ve diğerleri, 1996; Uzun ve diğerleri, 2010). Ancak, duyuşsal faktörler eğitim sisteminde hâlâ yeterince yer bulamamaktadır (Di Martino & Gregorio, 2019). Bu durum, Türkiye’de öğretim programlarına yönelik yapılan incelemelerde de görülmektedir. İlkokul matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı analizleri, 2018 programında sosyal-duygusal ve değer temelli kazanımlara sınırlı düzeyde yer verildiğini; 2024 programıyla birlikte ise sosyal-duygusal öğrenme ve değerlere dayalı daha bütüncül bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir (Şahin, 2025). Bununla birlikte, söz konusu düzenlemelerin uygulamadaki karşılığının nasıl şekilleneceği, ilerleyen yıllarda yapılacak izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla anlaşılabilecektir.

Duyuşsal faktörler içinden tutum alan yazında en çok ele alınan yapıdır. Matematik dersinde öğrencilerin başarısı ve matematiği sevmeye durumlarında tutumlar önemli bir rol oynar. TIMSS 2011 Türkiye verilerine dayalı olarak yürütülen yapısal eşitlik modeli analizleri, matematik başarısını açıklamada matematikle ilgili duyuşsal özelliklerin (tutum, motivasyon vb.) ev ve okul ortamı değişkenlerine kıyasla daha güçlü bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Ölçüoğlu & Çetin, 2016). Olumlu tutuma sahip öğrencilerin, olumsuz tutuma sahip olanlara kıyasla daha başarılı olduğu öngörülmektedir (Ma & Kishor, 1997; Sarı & Ekici, 2018; Schenkel, 2009; Schreiber, 2002). Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranış eğilimi olmak üzere üç bileşeni vardır. Bilişsel bileşen, bilgi ve değerlendirmeleri, duyuşsal bileşen duyguları, davranış eğilimi ise davranış öncesi hazırlığı içerir. Son yıllarda tutumun bilişsel bileşeni olarak inançlar eğitim psikolojisinde önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bu çalışmalar, öğrencilerin bilgi ve bilme hakkındaki inançlarının yapısını ve öğrenme üzerindeki etkilerini incelemeye odaklanmıştır (Hedlund, 2021; İlhan ve diğerleri, 2021). Bu araştırma ise söz konusu inançlar spesifik bir bakış açısıyla ele alarak, matematik öğrenme sürecindeki rolleri açısından bütüncül biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çünkü matematikte matematiksel bilgiyi öğretme ve öğrenme sürecinde matematiğe ilişkin olumlu inançlar önemli bir rol oynamaktadır (Hidayatullah & Csikos, 2024; Op’t Eynde ve diğerleri, 2006).

Op’t Eynde ve diğerleri (2006) tarafından önerilen, öğrencilerin matematikle ilgili inanç sistemlerine yönelik çerçeve üç temel boyuttan oluşmaktadır: matematik, bireyin kendisi ve sınıf bağlamı ile ilgili inançlar. Matematik ile ilgili inançlar öğrencilerin matematiğin doğasına, yapısına ve işlevine dair inançlarını içermektedir. Öğrencilerin benlik algılarını ve öz-yeterlik düzeylerini içeren ikinci boyut öğrencilerin matematikteki başarılarına yönelik algıları ve bu başarıya ulaşabilme kapasitelerine olan inançlarıdır. Sınıf bağlamındaki inançlar ise öğretmenin rolü, öğrencilerin sınıftaki işlevi ve sosyo-matematik normlara ilişkin algıları içerir. Bu inançlar, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve başarılarını doğrudan etkiler (Op’t Eynde ve diğerleri, 2006). Öğrencilerin matematikle ilgili inançları (Güllü & Akçay, 2022; Kandemir & Gür, 2011; Yıldız, 2016), benlik ve öz-yeterliklerine ilişkin inançları (Aksu, 2008; Üredi & Üredi, 2005) ve öğretmenlerine ilişkin algıları (Ryan & Patrick, 2001; Wang ve diğerleri, 2019) alan yazında çoğunlukla birbirinden bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır (Hidayatullah ve diğerleri, 2023; Op’t Eynde ve diğerleri, 2006). Ancak bu yapılar, öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde eş zamanlı olarak işleyen ve birbirlerini karşılıklı biçimde etkileyen inanç sistemlerinin parçalarıdır. Öğrencinin matematiği nasıl algıladığı, kendini bu alanda ne ölçüde yeterli gördüğü ve öğretmenini nasıl değerlendirdiği, matematik öğrenme deneyimini birlikte şekillendirmektedir. Bu nedenle söz konusu inanç boyutlarının birlikte ele alınması, matematik başarısının altında yatan bireysel ve bağlamsal süreçlerin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına olanak tanıyabilmektedir (Bong & Skaalvik, 2003; Op’t Eynde ve diğerleri, 2006). Op’t Eynde ve diğerlerinin (2006) de belirttiği gibi bu inançları bütüncül bir şekilde birlikte ele alan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada, birinci boyut kapsamında öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları, ikinci

boyut kapsamında öz-yeterlik ve benlik algısı, üçüncü boyut kapsamında ise öğretmenlere yönelik inançlar ele alınarak bunların birbiri ve matematik başarısı ile ilişkisi incelenmiştir.

İlgili Literatür

Öğrencilerin Matematiğe İlişkin İnançları ve Matematik Başarısı

Matematik hakkındaki inançlar, öğrencilerin bu disipline yönelik algılarını, tutumlarını ve öğrenme stratejilerini doğrudan etkiler (Güllü & Akçay, 2022; Kandemir & Gür, 2011; Suthar & Tarmizi, 2010; Yıldız, 2016). Öğrencilerin matematiğin önemine ilişkin inançları ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Matematiğin katı ve ezberci bir bilgi sisteminden ziyade problem çözme odaklı bir alan olduğuna inanmak öğrencilerin konuya olan ilgisini artırabilir (Molden & Dweck, 2000). Ayrıca, matematiği günlük yaşamla bağlantılı, pratik ve ilgili bir disiplin olarak algılayan öğrenciler bu konuda daha yüksek başarı elde etme eğilimindedirler (Mohd ve diğerleri, 2011). Tersine, matematiği zorlayıcı ve sıkıcı bir ders olarak gören öğrenciler bu alanda genellikle daha düşük performans gösterirler (Chouinard ve diğerleri, 2007). Matematik hakkındaki olumlu inançlar, öz-yeterlik ve benlik kavramı gibi bireysel faktörleri etkileyerek başarıya dolaylı ve doğrudan katkıda bulunur.

Öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları, benlik algıları ve öz-yeterliklerinin matematik başarısıyla ilişkisi literatürde sıklıkla ele alınan konulardır. Araştırmalar, bu yapılar ile matematik başarısı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Bu konuda çalışmalar yapan araştırmacıların da (Ji ve diğerleri, 2021; Op't Eynde ve diğerleri, 2006) belirttiği üzere, öğrencilerin inanç boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır ve bu araştırmada da bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmaktadır. Özellikle öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili inançlarını kendileri ve matematiğe ilişkin inançlar ile birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin Kendilerine İlişkin İnançları ve Matematik Başarısı

Öğrencilerin benlik algıları ve öz-yeterlik düzeyleri olarak ele alınan bu boyut öğrencilerin matematikteki başarılarına yönelik algıları ve bu başarıya ulaşabilme kapasitelerine olan inançlarıdır. Birbirine bağlı fakat farklı psikolojik kavramlar olan benlik algısı ve öz-yeterlik kavramları literatürde öğrencilerin yeterliklerine ilişkin öz-inançları olarak ele alınmaktadır. Her iki yapı da öğrencilerin akademik işleyişi üzerindeki etkileri nedeniyle eğitim araştırmacılarının büyük ilgisini çekmiştir (Arens ve diğerleri, 2022; Bong & Skaalvik, 2003; Pitsia ve diğerleri, 2017). Ayrıca her iki yapı da akademik katılım, hedef belirleme, görev seçimi, çaba, motivasyon ve performansta önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, akademik benlik kavramı daha geniş kapsamlı ve genellikle sosyal karşılaştırmalara dayanırken (Marsh & Craven, 2006), akademik öz-yeterlik göreve özgü ve geleceğe yöneliktir (Zimmerman, 2000). Matematik benlik algısı, öğrencilerin matematik alanındaki genel yeterlilik algılarını içerir ve bu algıların pozitif olması öğrencilerin performanslarını artırır (Marsh & Craven, 2006). Bandura öz-yeterliği bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli basamakları düzenleyip, başarılı olma potansiyeli hakkında kendine ilişkin yargısı olarak tanımlamıştır (Bandura, 1997). Bandura'ya göre öz-yeterliğin dört temel kaynağı vardır. Bunlar; tam ve doğru deneyimler, dolaylı yaşantılardan sağlanan sosyal deneyimler, sözel ikna ve bireyin fiziksel ruhsal durumudur. Öğrencilerin bir matematik görevini yerine getirme kapasitelerine olan inançları olarak ifade edilen matematik öz-yeterliği, matematik başarısı üzerinde doğrudan etkili bir değişkendir (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2002). Genel inançların, daha spesifik inançlar üzerinde güçlü bir temele sahip olduğu kabul edilmektedir. Araştırmalar, benlik algısının genel bir inanç sistemi olarak, bireyin akademik öz-yeterlik algılarını doğrudan etkilediğini göstermektedir (ör. Schunk & Pajares, 2002). Bu çalışmaların aksine akademik öz-yeterlik inançlarının, akademik benlik kavramının geliştirilmesi için bilişsel bir temel sağlayarak yordadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (ör. Bong & Skaalvik, 2003). Çalışmalar sürekli olarak her iki yapının da akademik başarı ve motivasyonun önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir, ancak kavramsal farklılıklarını ayırt etmek için çalışmalar yapılmaya devam edilmelidir. Öz-inançların akademik başarıyı etkileyip etkilemediği konusunda araştırmacılar arasında tartışmalar bulunmakta olup, bu soruyu anlamak için yapılan uzun süreli çalışmaların sonuçları meta-analizle birleştirilmiştir. (Valentine ve diğerleri, 2004). Bulgular, olumlu öz-inançların akademik başarı üzerinde küçük ama olumlu bir etkisi olduğunu ortaya

koymaktadır. Öz-inançlar matematik gibi belli bir akademik alana özgü olarak incelendiğinde başarı ile öz-inançlar arasındaki ilişkinin güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Valentine ve diğerleri, 2004).

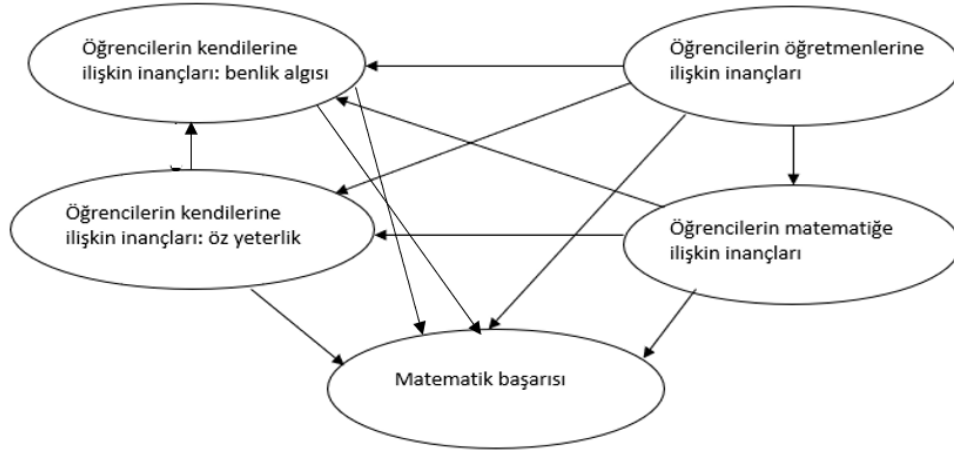
Öğrencilerin Öğretmenleri ile İlgili İnançları ve Matematik Başarısı

Öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki inançları matematik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciler öğretmenlerini destekleyici, adil ve etkili olarak algıladıklarında, öğrenme motivasyonları ve derse katılımları artar (Ryan & Patrick, 2001; Wang ve diğerleri, 2019). Sınıfta öğretmenler tarafından sağlanan duygusal destek ve yapılandırılmış öğretim yöntemleri öğrencilerin matematik öz-yeterliklerini güçlendirerek performanslarını artırır (Hamre & Pianta, 2005; Wang ve diğerleri, 2019; Zee & Koomen, 2016). Öğretmenlerin, konuyu sunma şekilleri, verdikleri görev türleri, değerlendirme yöntemleri, prosedürleri ve kriterleri aracılığıyla öğrencilerin inançlarını şekillendirmede dikkate değer bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Yıldırım & Yıldırım, 2019). Öğretmen desteği ve adalet algısı bağlama, öğretmen yaklaşımına ve öğrencinin algısına bağlı olarak olumlu da olabilir, kontrol edici / baskılayıcı olarak da deneyimlenebilir. Alan yazında öğretmenlere ilişkin destekleyici ve adil algıların çoğunlukla olumlu çıktılarla ilişkilendirildiği görülmekle birlikte, bu algıların bazı bağlamlarda öğrenciler tarafından kontrol edici ya da performans baskısı yaratan bir yapı olarak deneyimlenebildiği; bu durumun da benlik algısı ve öz-yeterlik üzerinde olumsuz yansımalar oluşturabildiği rapor edilmiştir (Eccles & Roeser, 2011); nitekim öğretmen davranışlarının öğrencilerin sınıf içi katılım ve katılımsızlıklarını (davranışsal ve duygusal boyutlarıyla) farklı biçimlerde şekillendirdiği ve bu süreçlerin öğrencilerin benlik sistemiyle yakından ilişkili olduğu gösterilmiştir (Skinner ve diğerleri, 2008).

Alanyazından elde edilen bulgular, öğrencilerin matematik başarısını etkileyen temel faktörlerin; benlik algısı, öz-yeterlik, ile matematiğe ve öğretmenlere ilişkin inançlar gibi bireysel ve bağlamsal inanç yapılarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Op't Eynde ve diğerleri, 2006), ancak bu ilişkilerin yönü ve gücünün öğrenme bağlamına ve bu yapıların birbiriyle olan etkileşimine bağlı olarak farklılaşabildiğini göstermektedir (Op't Eynde ve diğerleri, 2006). Öğrencilerin matematikle ilgili inançları (Güllü & Akçay, 2022; Kandemir & Gür, 2011; Yıldız, 2016), benlik algıları (Aksu, 2008; Üredi & Üredi, 2005) ve öğretmenlerine ilişkin algıları literatürde çoğunlukla birbirinden bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır (Hidayatullah ve diğerleri, 2023; Op't Eynde ve diğerleri, 2006). Ancak bu yapılar, öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde eş zamanlı olarak işleyen ve birbirlerini karşılıklı biçimde etkileyen inanç sistemlerinin parçalarıdır. Öğrencinin matematiği nasıl algıladığı, kendini bu alanda ne ölçüde yeterli gördüğü ve öğretmenini nasıl değerlendirdiği, matematik öğrenme deneyimini birlikte şekillendirmektedir. Bu nedenle söz konusu inanç boyutlarının birlikte ele alınması, matematik başarısının altında yatan bireysel ve bağlamsal süreçlerin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına olanak tanıyabilmektedir (Bong & Skaalvik, 2003; Op't Eynde ve diğerleri, 2006). Bu faktörler hem doğrudan hem de dolaylı yollarla matematik başarısını şekillendirmektedir. Bu bağlamda tasarlanan modelde (bkz. Şekil 1) görüldüğü üzere, benlik algısı ve öz-yeterlik yapıları, öğrencilerin matematik başarısını doğrudan etkilerken, aynı zamanda matematiğe ve öğretmenlere ilişkin inançlarla etkileşim içinde bulunarak başarıya dolaylı yollarla katkıda bulunmaktadır (Bong & Skaalvik, 2003). Öz-yeterlik, bireysel inançlar ile öğretmen desteği arasındaki ilişkiye aracılık eden bir değişken olarak, öğrencilerin matematik başarısını güçlendiren bir işlev görmektedir (Chouinard ve diğerleri, 2007).

Tasarlanan model, öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin destekleyici ve adil algılarının hem öz-yeterlik hem de benlik algıları üzerinden matematik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Hamre & Pianta, 2005; Ryan & Patrick, 2001). Bununla birlikte, öğrencilerin matematiğe ilişkin olumlu inançları hem doğrudan başarıyı destekler hem de öz-yeterlik ve benlik algıları gibi bireysel yapıları güçlendirerek başarıya katkı sağlar. Bu çerçevede, görselde sunulan tasarlanan model, matematik başarısını etkileyen bu faktörlerin birbirleriyle olan etkileşimlerini bütüncül bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, söz konusu kuramsal modelin ortaokul 8. sınıf öğrencileri üzerinde sınanması amacıyla tasarlanmıştır. Türkiye bağlamında, sekizinci sınıf matematik öğretim programlarında matematiksel düşünme, problem çözme ve strateji geliştirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin öncelikli olarak ele alındığı; aynı zamanda öğrencilerin matematik başarısına ilişkin beklentilerinin belirgin biçimde arttığı kritik bir geçiş dönemini temsil etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu vurgu, ortaokul düzeyinde matematik öğretiminin temel hedeflerini ortaya koyan uluslararası çerçevelerle de örtüşmektedir (National Council of Teachers of Mathematics

[NCTM], 2000). Bu özellikleriyle 8. sınıf, öğrencilerin matematiğe, kendilerine ve öğretmenlerine ilişkin inançlarının daha belirgin biçimde şekillendiği ve bu inançların matematik başarıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin daha görünür hale geldiği uygun bir gelişimsel bağlam sunmaktadır.



Şekil 1. Matematiksel başarıları üzerinde inançların (matematik, kendi ve öğretmene ilişkin) doğrudan ve dolaylı etkilerini gösteren tasarlanan model

Bu model çerçevesinde oluşturulan hipotezler aşağıdaki gibidir.

H₁: Matematik benlik algısı ile ilgili inançlar, öğrencilerin matematik başarılarını doğrudan yordamaktadır.

H₂: Matematik öz yeterliği ile ilgili inançlar, öğrencilerin matematik başarılarını doğrudan yordamaktadır.

H₃: Matematik öz yeterliği ile ilgili inançlar, öğrencilerin matematik benlik algısını doğrudan yordamaktadır.

H₄: Öğrencilerin öğretmenlerin rolü ve görevleri ile ilgili inançları, öğrencilerin matematik başarılarını doğrudan yordamaktadır.

H₅: Öğrencilerin öğretmenlerin rolü ve görevleri ile ilgili inançları, öğrencilerin matematik benlik algısını doğrudan yordamaktadır.

H₆: Öğrencilerin öğretmenlerin rolü ve görevleri ile ilgili inançları, öğrencilerin öz-yeterliklerini doğrudan yordamaktadır.

H₇: Öğrencilerin öğretmenlerin rolü ve görevleri ile ilgili inançları, öğrencilerin matematiğe ilişkin inançlarını doğrudan yordamaktadır.

H₈: Öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları, öğrencilerin matematik öz-yeterliklerini doğrudan yordamaktadır.

H₉: Öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları, öğrencilerin matematik benlik algısını doğrudan yordamaktadır.

H₁₀: Öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları, öğrencilerin matematik başarılarını doğrudan yordamaktadır.

H₁₁: Öğrencilerin matematiğe ilişkin benlik algıları, öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin inançları ile matematik başarıları arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

H₁₂: Öğrencilerin matematiğe ilişkin benlik algıları, öğrencilerin matematiğe ilişkin öz-yeterlikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

H₁₃: Öğrencilerin matematiğe ilişkin öz-yeterlikleri, öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin inançları ile matematik başarıları arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

H₁₄: Matematiğe ilişkin inançlar, öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin inançları ile matematik başarıları arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel araştırma deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde, bu ilişkilerin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesinde kullanılan, neden-sonuç hakkında herhangi bir bilgi vermeyen ve daha geniş araştırmaların yapılması için gerekli şartları sunan nicel araştırma türlerindendir (Büyüköztürk, 2018). Bu tür araştırmaların en belirgin özelliği iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin seviyesini belirlemeye yardımcı olmasıdır (Karasar, 2013). Çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal yapısı da incelenmiş ve öne sürülen nedensel modeller, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılarak test edilmiştir. Ölçüm hatalarını hesaba katarak teorik modellerin veriye uyumunu değerlendiren YEM, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmek ve doğrusal yapıyı incelemek için kullanılan çok değişkenli bir analiz yöntemidir (Şimşek, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 öğretim yılında, İstanbul ilinde üç farklı devlet ortaokulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 253 öğrencinin cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %41,1'inin kız (n=104), %58,9'unun ise erkek (n=149) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin beyanlarına göre, bu okullardaki öğrencilerin genellikle orta ve düşük sosyoekonomik düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin çalışma grubuna dahil edilmesinin temel nedeni, bu öğrencilerin Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavına hazırlık sürecinde olmaları nedeniyle sınav odaklı bir eğitim sürecini tecrübe etmeleri ve akademik becerilerinin daha belirgin bir şekilde ölçülebilir olmasıdır (MEB, 2018). Bu yaş grubunun matematiğe ilişkin inançlarının ve bu inançların matematik başarıları ile ilişkisinin incelenmesinin araştırmanın amacına önemli katkı sunacağı beklenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak öğrencilerin matematik başarılarını temsil eden birinci dönem matematik dersi karne notları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Op't Eynde ve diğerleri (2006) tarafından önerilen öğrencilerin matematikle ilgili inanç sistemlerine yönelik çerçeveyi oluşturmak amacıyla, yine Op't Eynde ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen Öğrencilerin Matematik Dersine İlişkin İnançları Ölçeği (ÖMİÖ) ile 2003 PISA sınavında kullanılan matematik öz-yeterliği ve matematik benlik algısı ölçeklerinden faydalanılmıştır. Bu ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

Matematik Başarısı (MB)

Çalışmada öğrencilerin matematik başarılarını ölçmek için birinci dönem matematik dersi karne notları kullanılmıştır. Uygulamanın gerçekleştiği okullarda matematik sınavları okullardaki matematik zümreleri tarafından hazırlanan ve ortak kazanımlara sahip sınavlardır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin birinci dönem karne notları çarpanlar ve katlar, üslü ifadeler, köklü ifadeler ve olasılık gibi öğrenme alanlarını kapsamaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyleri, Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Matematik Öğretim Programı'na uygun olarak belirlenen kazanımlara dayalı olarak değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonuçları karne notlarına yansıtılmıştır. Sınavlar hazırlanırken belirtke tablosu hazırlanarak kapsam geçerliği sağlanmaktadır. Ayrıca ayrıntılı cevap anahtarları ile puanlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmaktadır. Öğrenci notları 100 puan üzerinden verilmiştir. Ancak, uygulamanın farklı okullarda gerçekleştirilmesi nedeniyle, not sistemleri ve değerlendirme kriterleri arasında olası farklılıklar bulunmaktadır. Bu durumun etkisini ortadan kaldırmak amacıyla, öğrenci notları z ve t puanlarına dönüştürülerek analizlerde kullanılmıştır. Bu dönüşüm, farklı

okullardaki puan dağılımlarını standart hale getirerek daha sağlıklı karşılaştırmalar yapılmasını sağlamıştır (Büyükoztürk ve diğerleri, 2007; Field, 2005).

Öğrencilerin Matematik Dersine İlişkin İnançları Ölçeği (ÖMİİÖ)

Bu çalışmada, Op't Eynde ve diğerleri (2016)'nın matematik dersine ilişkin inançları belirlemek için geliştirdikleri ölçekten yararlanılarak Türkçeye uyarlanan Öğrencilerin Matematik ile İlgili İnançları Ölçeği (ÖMİİÖ) kullanılmıştır. Altı dereceli Likert tipi ölçek, olumlu maddeler için şu seçeneklerden oluşmaktadır: "0 = Hiç Katılmıyorum," "1 = Çoğunlukla Katılmıyorum," "2 = Kısmen Katılmıyorum," "3 = Kısmen Katılıyorum," "4 = Çoğunlukla Katılıyorum," "5 = Tamamen Katılıyorum." Ölçeğin çalışma grubuna uygulanmasından önce dilsel hazırlık süreci yürütülmüştür. İlk aşamada, ölçeğin Türk örneklemini için uyarlanması, geçerliği ve güvenilirliği konusunda ölçeğin yazarlarından gerekli izinler alınmıştır. İzin sürecinin tamamlanmasının ardından, ikinci aşama olan dilsel eşdeğerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Cruchinho ve diğerleri (2024) tarafından metodolojik derleme çalışmalarında belirtildiği üzere, ölçme araçlarının çeviri ve uyarlama süreçlerinde farklı yaklaşımlar kullanılabilirle birlikte, ileri çeviri ve geri çeviri en yaygın kabul gören yöntemler arasındadır.

Bu doğrultuda, ilk olarak her iki dile de hâkim olan ve ölçülen yapıya aşinalığın önemli bir nitelik olduğu dikkate alınarak (Cruchinho ve diğerleri, 2024), yazar ve matematik eğitimi alanında doktoralı bir akademisyen tarafından bağımsız ileri çeviri yapılmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde ayrı ayrı ele alınmış ve çeviriler üzerinde tartışılarak uzlaşıya varılmıştır. Ardından, ölçeğin özgün formu ileri çeviri yapılması amacıyla, İngilizce Öğretmenliği programında dilbilim alanında görev yapan ve doçent unvanına sahip bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Öğretim üyesinden alınan geri bildirimler, yazarlar tarafından yapılan çevirilerle karşılaştırılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada, Türkçe formun anlaşılabilirliğini ve dilsel eşdeğerliğini desteklemek amacıyla, ana dili İngilizce olan, Amerika doğumlu ve yaklaşık 12 yıldır Türkiye'de yaşayan, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenim gören çift dilli bir dördüncü sınıf öğrencisiyle ek bir kontrol yapılmıştır. Bu süreçte, ölçek maddeleri tek tek okunmuş, öğrenciden maddelerin İngilizce karşılıklarını ifade etmesi istenmiş ve elde edilen ifadeler Türkçe-İngilizce karşılaştırması yapılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, maddelerin anlam eşdeğerliğini güçlendirecek son düzenlemeler yapılarak ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur.

Ölçeğin özgün halinde toplam varyansın %38,3'ünü açıklayan 4 faktör yer almaktadır ve bu faktörler "Öğrencilerin Öğretmenlerinin Rolü ve Görevleri Hakkındaki İnançları", "Matematikğin Önemi ve Matematikte Yeterlik Hakkında İnançlar", "Sosyal Bir Aktivite Olarak Matematik" ve "Mükemmelliğin Bir Alanı Olarak Matematik" şeklindedir (Op't Eynde ve diğerleri, 2006). Her ne kadar ölçeğin özgün çalışmasında dört faktörlü bir yapı raporlanmış olsa da, bu çalışmada ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini öncelikle ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında, özellikle dilsel eşdeğerlik süreci sonrasında, faktör yapısının veri temelli olarak incelenmesi ve olası yapısal farklılıkların belirlenmesi önerilmektedir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (KMO = 0,87; Bartlett = 435; $p < .001$). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde, yamaç-birikinti grafiği incelenmiş ve faktör sayısının üç faktörde toplandığı görülmüştür. Madde yük değerlerinin en az 0,30 olması, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve çapraz yükler arasındaki farkın en az 0,10 olması ölçütleri dikkate alındığında (Büyükoztürk, 2018), özgün formu dört faktörden oluşan ölçeğin bu çalışma kapsamında 31 maddeli ve üç faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Üç faktör toplam varyansın %43,7'sini açıklamaktadır. Elde edilen üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans (%43,7), ölçeğin özgün formunun açıkladığı varyans değerinin (%38,3; Op't Eynde ve diğerleri, 2006) üzerinde olup sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasındaki değerlerin yeterli kabul edildiği (Karagöz, 2019) göz önüne alındığında, kabul edilebilir bir düzeyde olduğu değerlendirilmektedir. Birinci faktör, on üç maddeden oluşan alt ölçekle "Matematikte Yeterliliğe İlişkin İnançlar" (MYİİ) olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör, on iki maddeden oluşan alt ölçekle "Öğretmenin Rolü ve Görevine İlişkin İnançlar" (ÖRGİİ) olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör ise altı maddeden oluşan alt ölçekle "Matematikçe İlişkin İnançlar: mükemmelliğin alanı olarak matematik" (Mİİ) şeklinde tanımlanmıştır. Doğrulamalı faktör

analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum sergilediğini göstermektedir ($\chi^2/sd = 1.88$, GFI = .82, AGFI = .80, RMR = .08, RMSEA = .048 ve CFI = .89). Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ile hesaplanmış ve her bir alt ölçek için değerler sırasıyla .85, .86 ve .61 olarak bulunmuştur. Ayrıca MYİİ boyutunda yer alan maddeler, benlik algısı, matematiğe yönelik inançlar ve öz-yeterlik karışık olduğundan, bu boyut araştırma kapsamında ele alınmamıştır.

Matematik Öz-yeterliği Ölçeği

Matematik öz-yeterliği ölçeği, PISA2003 öğrenci anketinde kullanılan altı maddelik ölçeğe dayanmaktadır. Öğrencilerin matematikle ilgili verilen bir görevi yerine getirirken kendilerine ne kadar güvendikleri altı farklı matematik sorusu ile ölçülmüştür. Maddelere verilen yanıtlar, 1'den ("Hiç güvenmem") 4'e ("Tamamıyla güvenirim") kadar dörtlü Likert tipi bir ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği Lee (2009) tarafından Türkiye dahil 41 ülke ile PISA 2003 verileri kullanılarak bir faktör analizinde incelenmiştir. Lee (2009) çalışmasında bu ölçekteki maddelerin bağımsız tek faktörlü bir yapı oluşturduğu sonucuna varmıştır. Ölçek, Türkiye için de geçerli olup, ölçek için iç tutarlılık katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd = 1.20$, GFI = .99, AGFI = .98, RMR = .03, RMSEA = .03 ve CFI = .99) (Özcan & Eren-Gümüş, 2019). Bu çalışmada bu ölçek Matematik Öz-yeterliğine İlişkin İnançlar (MÖİİ) olarak adlandırılmıştır.

Matematik Benlik Algısı Ölçeği

Matematik benlik algısı ölçeği, PISA2003 öğrenci anketinde kullanılan dört maddelik ölçeğe dayanmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar, 1'den ("Bana hiç uygun değil") 4'e ("Bana tamamıyla uygun") kadar dörtlü Likert tipi bir ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği Lee (2009) tarafından Türkiye dahil 41 ülke ile PISA 2003 verileri kullanılarak bir faktör analizinde incelenmiştir. Bu çalışmada Lee (2009) bu ölçekteki maddelerin bağımsız tek faktörlü bir yapı oluşturduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere dayanarak, ölçek Türkiye için de geçerlidir, iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için 0,89 olup doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları da kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2/sd = 2.70$, GFI = .99, AGFI = .99, RMSEA = .01 ve CFI = .99). Bu çalışmada bu ölçek Matematik Benlik Algısına İlişkin İnançlar (MBİİ) olarak adlandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama öncesinde etik kurul izni alınmış, ardından okul müdürleri ve öğretmenlerden izin talep edilmiş ve onay alınmıştır; öğrenciler ise çalışmaya gönüllülük esasına göre katılmıştır. Veri toplama araçları olan matematik benlik algısı ölçeği, matematik öz-yeterliği ölçeği ve öğrencilerin matematik dersine ilişkin inançları ölçeği matematik öğretmenleri tarafından öğrencilere matematik dersinde uygulanmıştır. Öğrencilerden, ölçme araçlarının her maddesine katılım derecelerini, işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilere, bu araştırmanın amacının onların fikirlerini anlamak olduğu ve uygulamanın bir okul görevi olarak değerlendirilmediği belirtilerek, yanıt verirken endişelenmemeleri gerektiği konusunda güvence verilmiştir. Öğrenciler, ölçme araçlarını 20-25 dakika içinde tamamlamıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz için hazırlandıktan sonra, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve verilerin dağılımının normalliği test edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapıların arasındaki varsayılan ilişkiler, Anderson ve Gerbing'in (1988) önerdiği şekilde iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile test edilmiştir. İki aşamalı YEM'de, ilk olarak modelin kabul edilebilir uyum indeksleri üretilip üretilmediği test edilir. İkinci aşamada, etkilerin yönünü de içeren tasarlanan model analiz edilir. Bu modelleme aşamasında, varsayılan yol bağlantılarının anlamlılığı test edilerek öne sürülen nedensel ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca, en az sayıda yol bağlantısına sahip sade bir model aranmıştır. Kline (2016) ve Şimşek'in (2007) önerileri doğrultusunda, varsayılan modeli değerlendirmek için χ^2/sd , GFI, AGFI, RMR, CFI ve RMSEA gibi uyum indeksleri kullanılmıştır.

Bulgular

Ön Analizler

Dağılımın normal dağılıma sahip olup olmadığını incelemek için yapılan çarpıklık ve basıklık değerlerine göre tüm değişkenlerin değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Tabachnick & Fidell, 2013). MB, MÖİİ ($r = .36$), MBİİ ($r = .57$) ve ÖRGİİ ($r = .48$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunurken, Mİİ ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r = -.22$) gözlenmiştir. MÖİİ, MBİİ ($r = .68$) ve ÖRGİİ ($r = .63$) ile güçlü bir ilişki sergilerken, Mİİ ile anlamlı bir ilişkisi yoktur. MBİİ'nin ÖRGİİ ($r = .71$) ile pozitif yönlü, Mİİ ile negatif yönlü ($r = -.21$) anlamlı bir ilişkisi vardır. ÖRGİİ ile Mİİ arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardı ($r = -.19$).

Tablo 1. Yapısal Modelde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Matrisi ve Betimsel Veriler (Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık)

	Matematik başarısı (MB)	Matematik öz-yeterliliğine ilişkin inançlar (MÖİİ)	Matematik benlik algısına ilişkin inançlar (MBİİ)	ÖMİİÖ Öğretmenlere ilişkin inançlar (ÖRGİİ)	ÖMİİÖ Matematiğe ilişkin inançlar (Mİİ)
MB	1				
MÖİİ	.36**	1			
MBİİ	.57**	.68**	1		
ÖRGİİ	.48**	.63**	.71**	1	
Mİİ	-.22**	-.08	-.21**	-.19**	1
$\bar{X}$	73.88	17.47	9.05	46.81	7.88
SS	24.95	3.92	5.13	11.81	3.62
Çarpıklık	-.94	-.41	-.18	-1.21	-.30
Basıklık	-.02	.03	-.28	1.61	-.45

$p < .01$

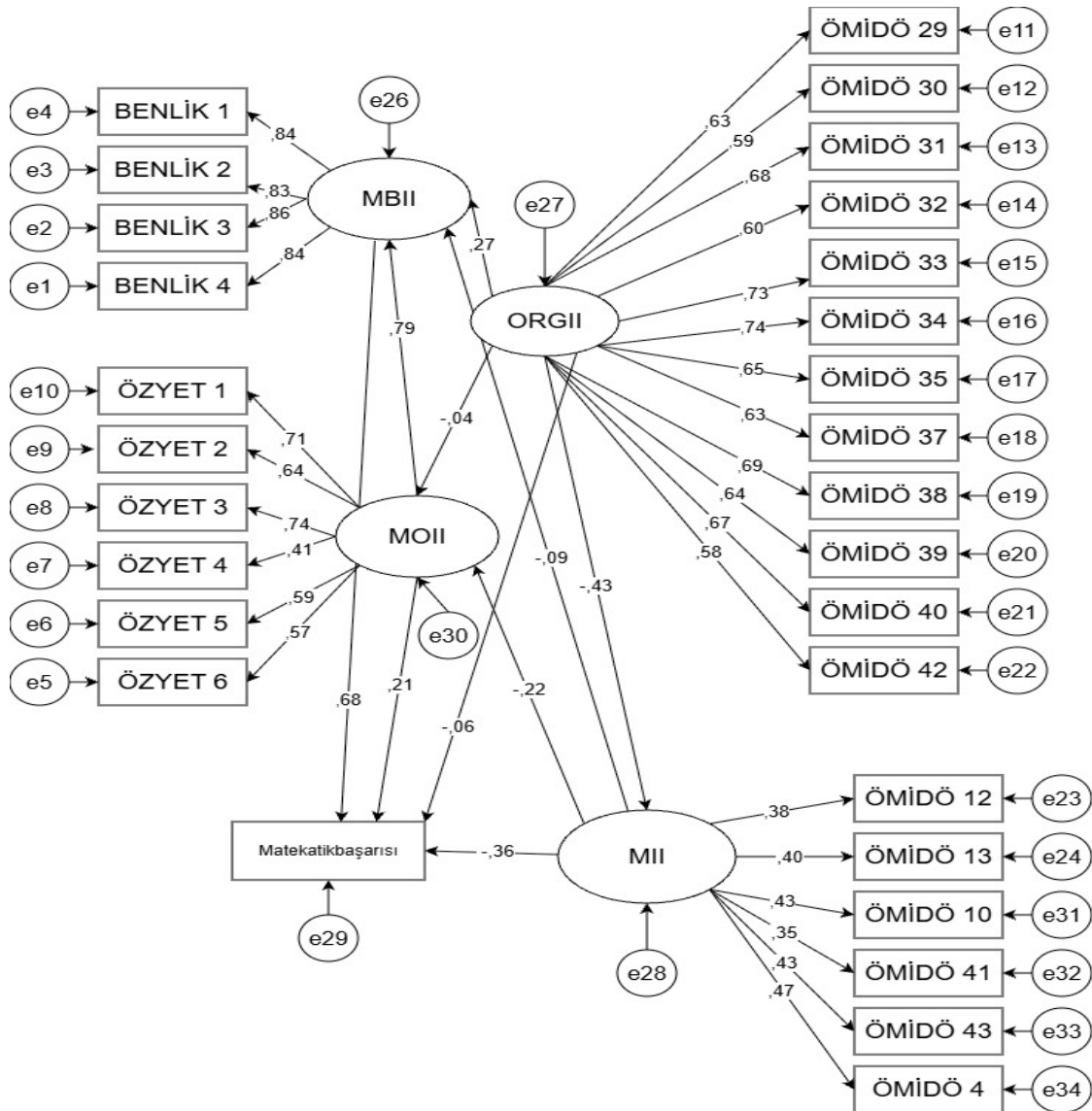
Ölçüm Modeli

Ölçüm modeli, dört gizil değişkeni (MÖİİ, MBİİ, ÖRGİİ, Mİİ) oluşturan 28 gözlenen değişkenden oluşmuştur.

Tablo 2. İki Aşamalı Ölçüm Modelinin Uyum İndeksleri

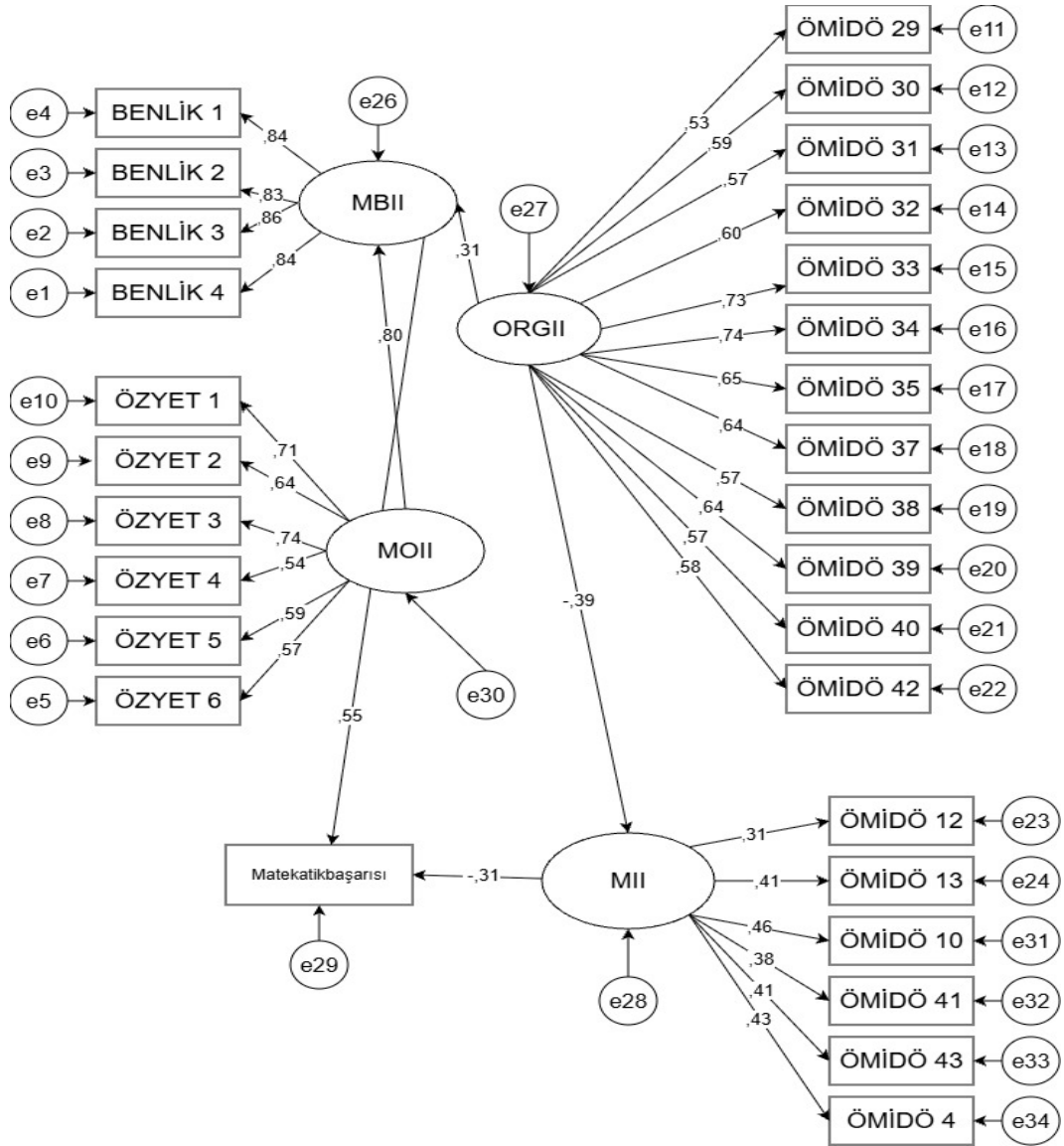
Uyum indeksleri	Değerler	Model uyumu
X^2/sd	1.482	Kabul edilebilir
RMSEA	.050	Kabul edilebilir
CFI	.916	Kabul edilebilir
GFI	.841	Kabul edilebilir
AGFI	.812	Kabul edilebilir

Ölçüm modelinin uyum indeksleri, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. X^2/sd değeri 1.482 ile önerilen <3 sınırı içinde yer almakta ve modelin veri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri .050 olup, kabul edilebilir aralıkta ($<.08$) yer almaktadır. CFI (.916) değeri önerilen $\geq .90$ sınırında ve kabul edilebilir düzeydedir. GFI (.841) ve AGFI (.812) değerleri ise, yine kabul edilebilir düzeydedir (Hayduk, 1987; Kline, 2016; McDonald & Ho, 2002).



Şekil 2. Tasarlanan modele ilişkin YEM

Tasarlanan model YEM ile test edilmiş ancak yol tahminlerinden bazıları anlamlılık düzeyine ulaşmadığı için MÖİİ den MB'ye (H2 ret), ÖRGİİ' den MB'ye (H4 ret), ÖRGİİ' den MÖİİ'ye (H6 ret), Mİİ' den MÖİİ (H8 ret) ve MBİİ'ye (H9 ret) olan yollar modelden çıkarılmış ve sonuç model tekrar test edilmiştir (bkz. Şekil 2 ve Şekil 3).



Şekil 3. Sonuç modele ilişkin YEM

Tablo 3. İki Aşamalı Ölçüm Modelinin Uyum İndeksleri

	X ² /sd	CFI	RMSEA	GFI	AGFI	RMR
Tasarlanan model	1.56	.90	.053	.83	.80	.58
Sonuç model	1.53	.91	.05	.83	.81	.53

Verilen uyum indekslerine göre tasarlanan ve sonuç model arasında yapılan karşılaştırmalar, her iki modelin de kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediğini göstermektedir. X²/sd değerleri sırasıyla 1.56 ve 1.53'tür; bu değerler, 2'nin altında olduğu için modellerin iyi bir uyum sağladığını ortaya koymaktadır (Kline, 2016). CFI değerleri sırasıyla .90 ve .91'dir, bu değerler kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir (Bentler, 1990). RMSEA değerleri tasarlanan model için .053, sonuç model için .05 olarak hesaplanmış ve sonuç modelin daha düşük değeri, daha iyi bir uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck, 1992). GFI değerleri her iki model için .83 olarak bulunmuştur ki bu değer .90'ın altında kalsa da kabul edilebilir sınırlardadır (Jöreskog & Sörbom, 1989). Benzer şekilde, AGFI değerleri tasarlanan modelde .80 iken sonuç modelde .81'e yükselmiş ve sonuç modelin hafif bir iyileşme sağladığını göstermiştir. RMR açısından sonuç model (.532), tasarlanan modelden (.58) daha düşük bir değer sunmuş ve bu durum, sonuç modelin hata oranı açısından daha iyi olduğunu göstermektedir (Kline, 2016). Genel olarak, sonuç model analizleri sonucunda optimize edilmiş bir

yapı sunarken, özellikle RMR ve RMSEA değerlerindeki iyileştirmeler bu modelin nispeten daha güçlü bir uyum sağladığını göstermektedir. MBİİ'nin MB üzerinde ($\beta = .55$), MÖİİ'nin MBİİ üzerinde ($\beta = .80$), ÖRGİİ'nin MBİİ ($\beta = .28$) ve Mİİ üzerinde ($\beta = -.39$), Mİİ'nin MB ($\beta = -.31$) üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Bu durumda birinci, üçüncü, beşinci, yedinci ve onuncu hipotezler doğrulanmıştır. Modelde, MBİİ, aracı bir değişken olarak işlev görmektedir. MBİİ, MÖİİ ve ÖRGİİ ile MB arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Bu durum, MBİİ'nin hem bireysel hem de çevresel değişkenler aracılığıyla matematik başarısını şekillendiren kritik bir unsur olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin matematiğe, öğretmenlerine ve kendilerine ilişkin inançları ve bu inançların matematik başarısıyla ilişkisini inceleyen bu çalışmada öncelikle literatür temel alınarak bir model oluşturulmuş daha sonra istatistiksel olarak anlamlı olmayan yollar elenerek modele son hali verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin matematik öz-yeterliği ile matematik başarısı arasındaki istatistiksel olarak anlamlı olmayan yol elenmiştir. Öğrencilerin matematik öz-yeterliği, matematik benlik algıları ile doğrudan ilişkilidir. Bu durum bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin matematik öz-yeterliğinin matematik başarısını dolaylı olarak, matematik benlik algısı aracılığıyla etkilediğini göstermektedir. Matematik öz-yeterliği ile matematik başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olmaması, alanyazındaki araştırma sonuçlarına ters düşen bir bulgu (ör: Bandura, 1997; Çağlayan, 2019; Schunk & Pajares, 2002) gibi gözükse de matematik öz-yeterliği ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin her bağlamda ve her öğrenci grubunda aynı biçimde işlemediği öne sürülmektedir. Örneğin sosyoekonomik düzey olarak dezavantajlı bağlamlarda öz-yeterliğin başarıya etkisinin sınıf iklimi, benlik algısı ve öğrencilerin içinde bulundukları yapısal koşullar tarafından şekillendiği vurgulanmaktadır (Cheema & Kitsanta, 2014). Çalışmanın gerçekleştirildiği bağlamın düşük-orta sosyoekonomik düzeyde olması, matematik öz-yeterliği ile matematik başarısı arasındaki doğrudan ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasında açıklayıcı bir rol oynamış olabilir. Bununla birlikte, alanyazında sosyoekonomik düzey ile öz-yeterlik arasındaki ilişkilere dair bulguların her zaman tutarlı olmadığı; bazı bağlamlarda öz-yeterlik düzeylerinin sosyoekonomik gruplar arasında anlamlı biçimde farklılaşmadığı rapor edilmektedir (Klassen, 2004). Bu durum, öz-yeterliğin akademik başarı üzerindeki etkisinin tek başına sosyoekonomik düzeyle de açıklanamayacağını; kültürel, bağlamsal ve duyuşsal aracı mekanizmalar dikkate alınarak yorumlanması gerektiğini göstermektedir (Klassen, 2004; Marsh & Craven, 2006).

Bu çalışmada matematik başarısı okul karne notları ile ölçülmüş ve analize dahil edilmiştir. Okul notları ve başarı testi puanları, akademik başarının en yaygın kullanılan göstergeleri olmakla birlikte, çeşitli açılardan farklılık gösterdikleri için ayrı yapılar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, akademik benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik, bu iki başarı göstergesiyle farklı ilişkiler sergileyebilir (Arens ve diğerleri, 2022). Başarı testi puanları okullar ve sınıflar arasında ortak bir ölçüte sahiptir ve bu nedenle standartlaştırılmış göstergelerdir. Başarı testlerindeki görevleri başarıyla tamamladığına dair izlenim ve deneyim, akademik öz-yeterlik ile ilişkili ancak akademik benlik kavramı ile ilişkili olmayabilir. Örneğin Sarı ve diğerleri (2017), öz-yeterlik inancının 8.sınıf öğrencilerinin TIMSS 2015'teki matematik başarılarını yordamada en önemli değişken olduğunu söylemişlerdir. Buna karşın, okul notları genellikle sınıf temelli bir referans çerçevesine göre verilir. Tam tersine bir durum söz konusudur. Okul notları matematik benlik algısı ile ilişkili ancak öz-yeterlik ile ilişkili olmayabilir (Arens ve diğerleri, 2022). Örneğin Deringöl (2019) yaptığı çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersi notları ile akademik benlik kavramları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuş ve benlik kavramının matematik başarısını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Pietsch ve diğerleri (2003) yaptığı araştırmasında benlik algısı kavramının öğrencilerin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre matematik öz-yeterliğinin matematik benlik algısı üzerinde doğrudan etkisi vardır ve matematik başarısını benlik algısı aracılığıyla yordamaktadır. Bong ve Skaalvik (2003) öz-yeterlik inançlarının, akademik benlik kavramının geliştirilmesi için bilişsel bir temel sağladığına vurgu yapmaktadır. Ancak aksine, benlik algısının genel bir inanç sistemi olarak, bireyin akademik öz-yeterlik algılarını doğrudan etkilediğine de vurgu yapan araştırmalar mevcuttur (ör. Schunk & Pajares, 2002). Bu

durum, öz-yeterlik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin, bağlam ve bireysel faktörlere bağlı olarak çift yönlü bir etkileşim içerebileceğini düşündürmektedir. Birbirleriyle sıkı etkileşim halinde olan bu iki değişken, öğrencinin geçmişteki başarı düzeyi kontrol edildiğinde bile, gelecekteki matematik başarısını güçlü bir şekilde tahmin etmektedir. Yani, aynı başarı seviyesine sahip iki öğrenciden kendisine ilişkin inancı daha yüksek olanın, gelecekte daha başarılı olması beklenir (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Bu yapıların etkileşimlerini daha iyi anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bu etkileşimin hangi yönde ve hangi koşullarda güçlendiği ise, bireylerin içinde bulundukları bağlamlardan bağımsız değildir.

Bu araştırmada, öğrencilerin matematiğe ilişkin inançlarının yalnızca matematik başarısına doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiştir. Hidayatullah ve diğerleri (2023), ortaokul öğrencilerinin problem çözme başarıları ile matematiğe ilişkin inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yalnızca bu iki değişkene odaklanan analizleri sonucunda, öğrencilerin matematiğe ilişkin inançlarının matematiksel problem çözme performanslarını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuşlardır. Uçar ve diğerlerinin (2010) belirttiği gibi, öğrenciler çoğunlukla matematikte başarılı olmak için yalnızca zekânın yeterli olduğunu ve matematikçilerin genellikle sayılarla ilgilenen, sosyal açıdan çekingen, içine kapanık, sessiz ve gergin bireyler olduğunu düşünmektedir. Matematik ve matematiğin içinde yer aldığı STEM gibi alanlarda başarılı olmanın toplumsal olarak "yüksek zekânın bir göstergesi" şeklinde kodlanması, özellikle kız öğrenciler açısından kalıp yargıları tetikleyerek alan aidiyeti belirsizliğine sebep olmakta ve matematik başarısında düşüşü beraberinde getirebilmektedir. (Deiglmayr ve diğerleri, 2019; Quintana ve diğerleri, 2025). Nitekim bu çalışmada matematiğe ilişkin inançlar matematik başarısıyla negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Araştırmada, Op't Eynde ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Orijinal ölçekte matematiğe ilişkin inançlar dört alt boyutta ele alınmıştır: matematiğin önemi, öğretmenin rolü, sosyal bir aktivite olarak matematik ve mükemmelliğin alanı olarak matematik. Ancak, bu araştırma kapsamında yapılan faktör analizinde matematiğin önemi ve sosyal bir aktivite olarak matematik alt boyutlarına ilişkin maddeler elendiği için bu boyut, "mükemmelliğin alanı olarak matematik" şeklinde yeniden adlandırılmıştır. Bu boyut, "matematikte iyi olanlar her türlü problemi çok kısa sürede çözer" ve "sadece matematikten iyi not aldığında tatmin olurum" gibi maddeleri içermektedir. Araştırma bulgularına göre, matematiğe ilişkin inanç boyutu diğer değişkenlerle de negatif bir ilişki göstermiştir. Bu durum, Op't Eynde ve diğerlerinin (2006) matematiği bir mükemmeliyet alanı olarak görmenin, öğrencilerin dışsal hedef yönelimli inançlarını ve matematik öğrenimine yönelik katı bakış açılarını yansıttığına dair bulgularıyla uyumludur. Bununla birlikte, Op't Eynde ve diğerleri (2006), kendi çalışmalarında bu boyut ile diğer değişkenler arasında düşük de olsa ($r = 0.21$) pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiş ve bu ilişkinin beklenen negatif korelasyonun ortaya çıkmaması nedeniyle şaşırtıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu araştırmada elde edilen negatif ilişki, onların beklentilerini karşılamakta ve matematiğe ilişkin bu tür katı inançların diğer değişkenlerle olumsuz yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. McLeod (1989) ve Op't Eynde ve diğerleri (2006), bu tür inançların öğrenciler üzerinde aşırı baskı oluşturabileceğini ve öğrenmeye yönelik daha katı ve esnek olmayan yaklaşımlar geliştirmelerine yol açabileceğini belirtmektedir. Alanyazın, bu tür sabit inançların özellikle matematik öğreniminde motivasyon ve başarı üzerinde olumsuz etkiler yaratabildiğini göstermektedir (McLeod, 1989; Op't Eynde ve diğerleri, 2006). İlkokul dördüncü sınıflar ile yapılan yakın tarihli bir çalışmada matematiğin doğuştan gelen bir yetenek olduğu inancın yani katı matematik zihniyetinin matematik başarısı üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi olduğu bulunmuştur (Kaya & Karakoç, 2022). Bu durum, matematiği mükemmeliyet ve hatasızlıkla ilişkilendiren katı inançların başarısızlık eğilimini artırabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin öğretmenlerin rolü ve görevine ilişkin inançlarının matematik başarısı ve matematik öz-yeterliği ile doğrudan ilişkisinin olmaması, yalnızca benlik algısı ve öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları aracılığıyla matematik başarısıyla ilişki göstermesi dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlere ilişkin inançların dolaylı etkiler yoluyla matematik başarısına katkı sağladığını ve aracı değişkenlerin bu süreçte önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir (Jeong ve diğerleri, 2025). Öğretmen desteği, öğrenci motivasyonunu ve benlik algısını güçlendirerek dolaylı olarak matematik başarısını etkileyebilmektedir (Philipp, 2007; Ryan & Patrick, 2001; Wang ve diğerleri, 2019). Bu bulgu, öğretmenlerin öğrencilerin duyuşsal gelişiminde önemli bir rol oynadığını, öğretmenlerin rolüne ilişkin algıların, öz-yeterlik gibi doğrudan performansa yönelik inançlarla bağlantı kurmaktan ziyade, öğrencilerin benlik algılarını güçlendirerek matematik başarısına dolaylı

yollardan katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir (Jeong ve diğerleri, 2025). Demir'in (2019) de çalışmasında belirttiği gibi öğrencilerin matematik algısı öğretmenin kendisi, sınıf içindeki rolü, öğretme yöntemleriyle ilişkilidir. Öğretmenin olumlu davranışları öğrencileri olumlu etkilerken, olumsuz davranışlarının öğrencileri de derse karşı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öz-yeterlikleri, öğrencilerin matematik algılarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin profesyonel yeterliklerinin, öğrenci algılarını dönüştürme sürecindeki önemini vurgulamaktadır (Orakçı, 2023). Ayrıca, akademik başarı önünde önemli bir engel oluşturan matematiğe ilişkin katı inançların, öğretmene ilişkin olumlu inançlar ve algılanan öğretmen desteğiyle ters yönde ilişkili olduğu; bu olumlu inanç ve desteklerin, sabit zihniyetin olumsuz etkilerini zayıflatabildiği görülmektedir (Kaya & Bilican Demir, 2022; Kaya & Karakoç, 2022). Bu bulgu, mevcut araştırmada öğretmenlere ilişkin inançlar ile matematiğe ilişkin katı inançlar arasında gözlenen negatif ilişkiyi destekler niteliktedir. Bununla birlikte, söz konusu ilişkilerin cinsiyet bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığı bu çalışmada incelenmemiştir. Cinsiyet değişkeninin kontrol edildiği ve serbest biçimde test edildiği ileri çalışmaların, elde edilen bulguların geçerlilik sınırlarını daha net biçimde ortaya koyması beklenmektedir.

Benlik algısı, öğrencilerin genel akademik yeterliklerini nasıl değerlendirdiklerini etkiler ve öğretmenlerden gelen destek ve algıların bu değerlendirme üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Marsh & Craven, 2006; Valentine ve diğerleri, 2004). Ancak, öğretmenlerin rolüne ilişkin inançların öz-yeterlik yerine benlik algısı aracılığıyla matematik başarısını etkilemesi, bu inançların daha genel bir yeterlik algısını şekillendirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenlere dair olumlu algılarını daha geniş bir benlik çerçevesinde değerlendirip, öz-yeterlik gibi daha spesifik inançlardan bağımsız bir mekanizma üzerinden başarıya katkı sağlıyor olabilir (Zimmerman, 2000).

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, benlik algısının hem doğrudan hem de aracı değişken olarak matematik başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Benlik algısının başarı üzerindeki rolü ilerleyen sınıf düzeylerinde gittikçe artmaktadır. Örneğin ortaokul düzeyinde, geçmiş başarının gelecekteki başarı üzerindeki etkisi hem doğrudan hem de benlik algısı aracılığıyla açıklanabilirken lise düzeyinde, önceki başarının sonraki başarı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlılığını yitirmekte, başarının sürekliliği neredeyse tamamen matematik benlik algısı aracılığıyla sağlanmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

Bireydeki benlik kavramı bir kez oluştuktan sonra bunun değişmesi zordur ancak imkânsız değildir. Bu yüzden öğrencinin öğrenme yaşantılarında öğrenciyi teşvik eden, cesaretlendiren, sevildiği ve değer gördüğü bir ortam yaratılarak olumlu beklentiler ve kabul edici bir öğrenme atmosferi sağlanabilir. Olumsuz benlik algısına sahip öğrencilerin benlik algılarının zamanla olumlu yönde desteklenebilmesi açısından, öğretmenlerin öğrencilere başarı deneyimleri sunabilecek öğrenme ortamları oluşturmalarının; öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmelerini destekleyen geri bildirimler vermelerinin ve ulaşılabilir, cesaretlendirici hedefler belirlemelerinin katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Öğrencilerin inançlarını araştırmak, sınıf etkinliklerine ve performansa yönelik tutumlarını anlamak açısından önemlidir. Özellikle düşük başarı gösteren öğrenciler, matematikle ilgili olumsuz ve farkında olmadıkları inançlarını değiştirmekte zorlanabilir, bu da öğrenme ve başarılarını olumsuz etkiler. Bu nedenle, bu inançlar belirlendikten sonra, bilginin doğası ve öğrenimi hakkındaki yanlış algıları düzeltmek için sınıfta uygun eğitim müdahaleleri planlanabilir ve uygulanabilir. Bu tür değişiklikler, öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarını artırabilir ve öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlayabilir. Bu çalışmada, matematik başarısı ölçütü olarak karne notları kullanılmıştır. Ancak karne notları, yalnızca bireysel çaba ve yeteneği değil, aynı zamanda öğretmen değerlendirmeleri, sınıf içi katılım, okul ortamı ve değerlendirme kriterlerindeki farklılıklardan kaynaklanan dışsal faktörleri de yansıtabilir. Bu durum, öz-yeterlik gibi bireysel bir değişkenle karne notları arasındaki beklenen ilişkinin zayıf veya anlamlı bir ilişki çıkmamasına yol açmış olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, matematik başarısını ölçmek için standartlaştırılmış testler veya problem çözme performansı gibi daha spesifik ve nesnel ölçütlerin kullanılmasının, öz-yeterlik ile akademik

başarı arasındaki ilişkinin daha net bir şekilde ortaya konmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma korelasyonel bir desene sahiptir; dolayısıyla elde edilen bulgular nedensel çıkarımlar yapmaya olanak tanımamakta ve yalnızca araştırmanın yürütüldüğü örneklem ve bağlamla sınırlı olarak yorumlanmalıdır.

Yazarın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 30.12.2024 tarih ve 2024/11 sayılı kararlar etik uygunluk açısından değerlendirilmiş ve onaylanmıştır.

Çatışma beyanı: Yazar ile herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın veri toplama sürecine katkı sunan tüm öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161–170.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Arens, A. K., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2022). Self-concept and self-efficacy in math: Longitudinal interrelations and reciprocal linkages with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 615–633. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1786347>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Çağlayan, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Cheema, J. R., & Kitsantas, A. (2014). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(5), 1261–1279. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9454-4>
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501–517. <https://doi.org/10.1348/000709906X133589>
- Cruchinho, P., López-Franco, M. D., Capelas, M. L., Almeida, S., Bennett, P. M., Miranda da Silva, M., Teixeira, G., Nunes, E., Lucas, P., & Gaspar, F. (2024). Translation, cross-cultural adaptation, and validation of measurement instruments: A practical guideline for novice researchers. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 17, 2701–2728. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S419714>
- Demir, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin, ders olarak matematiğe ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Deiglmayr, A., Stern, E., & Schubert, R. (2019). Beliefs in “brilliance” and belonging uncertainty in male and female STEM students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1114. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01114>
- Deringöl, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem kurma ve çözme becerileri ile akademik benlik durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 172–187. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.10>
- Di Martino, P., & Gregorio, F. (2019). The mathematical crisis in secondary–tertiary transition. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(4), 825–843. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9894-y>
- Doruk, B. K., & Umay, A. (2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 124–135.

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Güllü, H., & Akçay, A. O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançları: Ölçek uyarlama çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 363-375. <https://doi.org/10.17556/erziefd.855288>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hayduk, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL*. John Hopkins Press.
- Hedlund, A. (2021). Beliefs and attitudes that influence learning: A mind, brain, and education literature review. *GiLE Journal of Skills Development*, 1(2), 44-57. <https://doi.org/10.52398/gisd.2021.v1.i2.pp44-57>
- Hidayatullah, A., & Csikos, C. (2024). The role of students' beliefs, parents' educational level, and the mediating role of attitude and motivation in students' mathematics achievement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 253-262. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00724-2>
- Hidayatullah, A., Csikos, C., & Syarifuddin, S. (2023). Beliefs in mathematics learning and utility value as predictors of mathematics engagement among primary education students: The mediating role of self-efficacy. *Education*, 54, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2294141>
- İlhan, A., Gemcioğlu, M., & Poçan, S. (2021). Matematik başarısının geometriye yönelik tutum ve geometri inancı ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 77-91. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.725534>
- Jeong, D., Kim, S. G., & Bong, M. (2025). Gender, mindset, and teacher support predict students' math motivation profiles: Evidence from five countries in PISA 2022. *Contemporary Educational Psychology*, 83, 102428. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102428>
- Ji, R., Yue, X., & Zheng, X. (2021). Using PLS-SEM to examine the structure of first-year university students' mathematics-related beliefs. *Higher Education Studies*, 11(4), 7-18. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n4p7>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. SPSS Publications.
- Kandemir, M. A., & Gür, H. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik hakkındaki inançlarını belirlemeye yönelik matematik inanç ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 6(2), 1490-1511.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S., & Bilican Demir, S. (2022). Gelişen zihniyetin PISA 2018 başarısını yordama gücü ve düzenleyici değişken olarak sosyoekonomik düzeyin rolü. *Kocaeli University Journal of Education*, 5(1), 221-235. <https://doi.org/10.33400/kuje.1061666>
- Kaya, S., & Karakoç, D. (2022). Math mindsets and academic grit: How are they related to primary math achievement? *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 298-309. <https://doi.org/10.30935/scimath/11881>
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 205-230. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.003>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19(3), 355-365. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.009>
- Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26-47. <https://doi.org/10.2307/749662>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- McLeod, D. B. (1989). Beliefs, attitudes, and emotions: New views of affect in mathematics education. In D. B. McLeod & V. M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 245-258). Springer.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Liselere geçiş sistemi (LGS) merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin uygulama kılavuzu*. MEB.
- Mohd, N., Mahmood, T. F. P. T., & Ismail, M. N. (2011). Factors that influence students in mathematics achievement. *International Journal of Academic Research*, 3(3), 49-54.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2000). Meaning and motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 131-159). Academic Press.

- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2006). Epistemic dimensions of students' mathematics-related belief systems. *International Journal of Educational Research*, 45(1-2), 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.004>
- Orakçı, Ş. (2023). Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeyi ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 718-735. <https://doi.org/10.51460/baebd.1299387>
- Ölçüoğlu, R., & Çetin, S. (2016). TIMSS 2011 sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 202-220. <https://doi.org/10.21031/epod.34424>
- Özcan, Z. Ç., & Eren Gümüş, A. (2019). A modeling study to explain mathematical problem-solving performance through metacognition, self-efficacy, motivation, and anxiety. *Australian Journal of Education*, 63(1), 116-134. <https://doi.org/10.1177/0004944119840073>
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Information Age Publishing.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.589>
- Pitsia, V., Biggart, A., & Karakolidis, A. (2017). The role of students' self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences*, 55, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.014>
- Quintana, R., Park, S., & Kang, S. (2025). Causal decomposition analysis in disparities research: Investigating the effect of self-efficacy on the gender gap in STEM. *Quality & Quantity*, 59(4), 3327-3351. <https://doi.org/10.1007/s11135-025-02110-0>
- Rodríguez, J. I., Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45(4), 293-305. <https://doi.org/10.1080/03634529609379059>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Sarı, M. H., Arıkan, S., & Yıldızlı, H. (2017). 8. sınıf matematik akademik başarısını yordayan faktörler: TIMSS 2015. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(3), 246-265. <https://doi.org/10.21031/epod.303689>
- Sarı, M. H., & Ekici, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1562-1594. <https://doi.org/10.26466/opus.451025>
- Schenkel, B. (2009). *The impact of an attitude toward mathematics on mathematics performance* [Unpublished master's thesis]. Marietta College.
- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement. In F. M. Olsson (Ed.), *New developments in the psychology of motivation* (pp. 105-128). Nova Science Publishers.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Suthar, V., & Tarmizi, R. A. (2010). Effects of students' beliefs on mathematics and achievement of university students: Regression analysis approach. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 146-152. <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.146.152>
- Şahin, M. (2025). 2015, 2018 ve 2024 ilkökuller matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 71-144. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1448469>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Uçar, T. Z., Pişkin, M., Akkaş, E. N., & Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 131-144.
- Uzun, N. B., Gelbal, S., & Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ile duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 531-544
- Üredi, İ., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.

- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Wang, G., Zhang, S., & Cai, J. (2019). Chinese high school students' mathematics-related beliefs and their perceived mathematics achievement: A focus on teachers' praise. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(7), em1713. <https://doi.org/10.29333/ejmste/105875>
- Yıldırım, S., & Yıldırım, H. H. (2019). Predicting mathematics achievement: The role of perceived feedback, teacher support and self-beliefs. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 71–85. <https://doi.org/10.19128/turje.435345>
- Yıldız, P. (2016). Ortaokul ğrencilerinin matematiğe ilişkin inançları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 174–189.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Research suggests that academic success cannot be explained solely by cognitive factors; affective factors also play a crucial role (Di Martino & Gregorio, 2019). Beliefs about mathematics significantly shape students' academic performance and learning processes. The framework proposed by Op't Eynde et al. (2006) regarding students' beliefs about mathematics comprises three main dimensions: beliefs about mathematics itself; beliefs about oneself; and beliefs about the classroom context. Beliefs about mathematics include students' perceptions of its nature, structure, and function. The second dimension, which involves students' self-concept and self-efficacy levels, includes their beliefs about their success in mathematics and their capacity to achieve it. Finally, the third dimension, which considers the classroom context, encompasses students' perceptions of the teacher's role, their own roles within the class, and socio-mathematical norms. These beliefs directly affect the attitudes, motivation, and success of students in mathematics (Hidayatullah & Csíkos, 2024; Op't Eynde et al., 2006).

The relationship between students' beliefs about mathematics, their self-perceptions, and self-efficacy and their mathematics achievement has been frequently examined in the literature. Research emphasizes the significance of direct and indirect relationships between these constructs and mathematics achievement. Researchers such as Ji et al. (2021) and Op't Eynde et al. (2006) have noted, studies that holistically address students' belief dimensions are quite limited. In this study, students' beliefs about mathematics (first dimension), self-efficacy and self-concept (second dimension), and beliefs about teachers (third dimension) are examined in relation to each other and how they are linked to achievement in mathematics.

Method

This study employed a correlational research design. The linear structure of the relationships between variables was also investigated and proposed causal models were tested using structural equation modelling (SEM). The study sample comprised 253 eighth-grade students from three different public schools in Istanbul. The students' first-term mathematics course report (MA) grades were used as the dependent variable representing mathematics achievement. The Beliefs about Mathematics Scale developed by Op't Eynde et al. (2006) was utilized – namely the Beliefs about the Role and Function of the Teacher (BRT) and Beliefs about Mathematics as a Domain of Perfection (BMP) subscales, along with the Mathematics Self-Efficacy (MSE) and Mathematics Self-Concept (MSC) scales from the 2003 PISA assessment. The validity and reliability of these scales were tested within the study using Cronbach's alpha coefficient of internal consistency and confirmatory factor analysis (CFA). Direct and indirect relationships between variables were analysed employing SEM.

Results

Preliminary analyses indicated that the data were normally distributed. The Pearson correlation analysis revealed positive and significant correlations between MA and MSE ($r = .36$), MSC ($r = .57$), and BRT ($r = .48$), while a negative and significant correlation was observed with BMP ($r = -.22$). MSE showed strong positive correlations with MSC ($r = .68$) and BRT ($r = .63$), but it was not significantly correlated with BMP. MSC was positively and significantly correlated with BRT ($r = .71$) and negatively correlated with BMP ($r = -.21$). Finally, a negative and statistically significant correlation was found between BRT and BMP ($r = -.19$).

The proposed model was tested using SEM. However, since some path estimates did not reach statistical significance, the paths from MSE to MP, from BRT to MP, from BRT to MSE, and from BMP to MSE and MSC were removed, and the revised model was retested. Comparisons between the proposed and revised models, based on the reported fit indices, revealed that both models demonstrated acceptable fit.

The χ^2/df values were 1.56 and 1.53, respectively, indicating good model fit as both values were below 2 (Kline, 2016). The Comparative Fit Index (CFI) values were .90 and .91, suggesting acceptable fit (Bentler, 1990). Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) values were .053 for the proposed model and .050 for the revised one, with the lower value indicating a better fit for the revised model (Browne & Cudeck, 1993).

Goodness-of-Fit Index (GFI) values were .83 for both models; although below .90, these values are within acceptable limits (Jöreskog & Sörbom, 1989). Similarly, the Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI) increased slightly from .80 in the proposed model to .81 in the revised model, indicating a modest improvement. In terms of Root Mean Square Residual (RMR), the revised model (.532) showed a lower value than that of the proposed one (.58), suggesting a better fit in terms of residuals (Kline, 2016). Overall, the revised model represents an optimized structure, with improvements particularly in RMR and RMSEA, indicating a relatively better model fit.

MSC has a direct effect on MP ($\beta = 0.55$), MSE has a direct effect on MSC ($\beta = 0.80$), BRT has a direct effect on both MSC ($\beta = 0.28$) and BMP ($\beta = -0.39$), and BMP (MB) has a direct effect on MP ($\beta = -0.31$). MSC mediates the relationship between MSE and MP (MB), as well as between BRT and MP. This indicates that MSC is a critical factor shaping mathematics performance through both individual and environmental variables.

Conclusion

Findings indicate that students' mathematics self-efficacy is directly related to their mathematics self-concept. The absence of a direct relationship between mathematics self-efficacy and achievement contradicts previous research (e.g. Bandura, 1997; Çağlayan, 2019; Schunk & Pajares, 2002). In this study, mathematics achievement was measured using the grades assigned on students' school report cards. While school grades and standardized test scores are common indicators of academic achievement, they differ in several aspects and can be considered distinct constructs. School grades may be related to self-concept but not necessarily to self-efficacy (Arens et al., 2022). This study's findings also show that self-efficacy has a direct effect on self-concept and influences mathematics achievement through it.

Interestingly, students' beliefs about the role of teachers were not directly related to mathematics achievement, self-efficacy, or beliefs about mathematics but rather they were linked to achievement through self-concept. Teacher support may indirectly affect mathematics achievement by enhancing student motivation and self-concept (Ryan & Patrick, 2001; Wang et al., 2019). Additionally, the belief dimension that perceives mathematics as a domain of absolute perfection showed a negative relationship with other variables. McLeod (1989) and Op't Eynde et al. (2006) argued that such rigid beliefs may create excessive pressure on students, leading to inflexible learning approaches.

This study highlights that self-concept is a critical determinant of mathematics achievement. Intervention programs designed to positively enhance students' self-concept may effectively improve their performance in mathematics. Future studies should consider using standardized tests to better evaluate the relationship between self-efficacy and academic achievement.

Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının PISA Fen Okuryazarlığı Çerçevesine Göre Analizi: Bilgi Türleri Boyutu

Ayşegül BİLECİK¹, Cemil AYDOĞDU²

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de uygulanan ortaöğretime geçiş sınavlarında yer alan fen bilimleri sorularını Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi’nin bilgi türleri boyutu (içerik bilgisi, yöntem bilgisi ve epistemik bilgi) açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’nin PISA değerlendirmelerine 2003 yılında dâhil olmasından hareketle belirlenen 2003–2023 yılları arasındaki ilgili sınav soruları oluşturmaktadır. Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavı (LGS) kapsamında yer alan toplam 525 soru, doküman analizi yoluyla incelenmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, soruların çoğu yıl %60’ın üzerinde oranlarla içerik bilgisi ağırlıklı hazırlandığını, bazı yıllarda bu oranın %90–100 düzeyine ulaştığını göstermektedir. Yöntem bilgisine dayalı soruların oranlarının genellikle %15–45 aralığında değiştiği ve bu bilgi türünün dönemsel artışlar göstermesine karşın süreklilik göstermediği belirlenmiştir. Epistemik bilgiye ise yalnızca tek bir uygulama yılında ve %5 düzeyinde yer verilmiştir. Yıllar arası karşılaştırmalar, frekans değerleri üzerinden hesaplanan z-skorumlarıyla desteklenmiştir. Bu doğrultuda, sınav sorularının bilgi türleri açısından daha dengeli bir yapıya kavuşturulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretime Geçiş Sınavları, Fen Bilimleri, PISA Fen Okuryazarlığı, Bilgi Türleri, Doküman Analizi

Analysis of Secondary School Transition Examinations According to the PISA Science Literacy Framework: Knowledge Types Dimension

Abstract: This study examines science questions used in Turkey’s secondary school transition examinations within the Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 Science Literacy Framework, focusing on content, procedural, and epistemic knowledge types. The sample consists of science questions administered between 2003 and 2023, based on Turkey’s participation in PISA in 2003. A total of 525 questions from the Secondary Education Institutions Examination (OKS), Level Determination Examination (SBS), Transition from Primary to Secondary Education Examination (TEOG), and High School Entrance Examination (LGS) were examined through document analysis and analyzed using content analysis. The results indicate that content knowledge dominated most examinations, exceeding 60% in many years and reaching 90–100% in some cases. Procedural knowledge questions ranged between 15% and 45% without continuity across years. Epistemic knowledge appeared only once at a rate of 5%. Yearly comparisons were supported by z-scores based on frequency values. Overall findings provide important evidence regarding the structural characteristics of national examinations. The findings suggest the need for a more balanced distribution of knowledge types in examination questions.

Keywords: Secondary School Entrance Examinations, Science Education, PISA Scientific Literacy, Knowledge Types, Document Analysis

Geliş Tarihi: 27.01.2026

Kabul Tarihi: 01.04.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, e-posta: abilecik@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6482-4476>

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: caydogdu@hacettepe.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1623-965X>

Atf için/ To cite:

Bilecik, A., & Aydoğdu, C. (2026). Ortaöğretime geçiş sınavlarının PISA fen okuryazarlığı çerçevesine göre analizi: Bilgi türleri boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 463–481. <https://doi.org/10.33308/26674874.20264021073>

Fen okuryazarlığı, bireylerin bilimsel kavram ve ilkeleri anlamalarının yanı sıra bu bilgileri farklı bağlamlarda kullanabilmelerini ve kanıta dayalı akıl yürütme süreçlerinde etkin biçimde değerlendirebilmelerini kapsayan çok boyutlu bir yeterlik alanı olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle fen okuryazarlığı, yalnızca kavramsal bilgi düzeyini değil, aynı zamanda bilimsel süreç becerilerini ve akıl yürütme yetkinliklerini de içeren bütüncül bir yapı sunmaktadır. Fen okuryazarlığının çok boyutlu yapısı, fen eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin farklı bilgi türlerini kapsayacak şekilde ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Bybee, 1997; DeBoer, 2000; Roberts, 2007; National Research Council [NRC], 2012). Bu kapsamda fen okuryazarlığı, bireylerin bilimsel bilgiyi farklı bağlamlarda kullanabilmelerini, değerlendirebilmelerini ve kanıta dayalı karar verme süreçlerinde etkin biçimde kullanabilmelerini gerektiren bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır (Duschl ve diğerleri, 2007). Benzer şekilde güncel yaklaşımlar, fen okuryazarlığını içerik bilgisiyle birlikte yöntemsel ve epistemik boyutları da kapsayan çok katmanlı bir yapı olarak ele almaktadır (OECD, 2019).

Fen okuryazarlığının bu çok boyutlu yapısı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hangi tür bilgilerin yoklandığı sorusunu merkezi bir konuma taşımaktadır. Özellikle yüksek paydaşlı (high-stakes) sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının, öğrencilerin fen okuryazarlığına ilişkin hangi bileşenleri önceliklendirdiği, bu sınavların geçerliliği ve eğitsel etkileri açısından belirleyici olmaktadır (Pellegrino ve diğerleri, 2001; Darling-Hammond & Adamson, 2014b). Bu bağlamda Fen bilimleri alanında kullanılan sınav sorularının yalnızca içerik bilgisine odaklanıp odaklanmadığının, aynı zamanda yöntem bilgisi ve epistemik bilgi kapsamında yer alan bilimsel süreçler ile bilginin doğasına ilişkin anlayışları ne ölçüde kapsadığının ortaya konulması önem taşımaktadır.

Fen okuryazarlığının ölçme ve değerlendirme boyutunda hangi yeterlik düzeylerinin yoklandığını açıklamaya yönelik önemli kuramsal yaklaşımlardan biri Phillips ve Norris (2003) tarafından önerilen düzeysel çerçevedir. Araştırmacılar fen okuryazarlığını hiyerarşik düzeyler üzerinden açıklamakta ve ilk olarak temel fen okuryazarlığına dikkat çekmektedir. Bu düzey, bireylerin bilimsel kavramları ve metinleri anlayabilmeleri ile grafik ve tablo gibi bilimsel temsil biçimlerini yorumlayabilme becerilerini kapsamaktadır. Bunu izleyen türetilmiş fen okuryazarlığı düzeyinde ise bireylerin bilimsel iddiaları sorgulayabilmeleri, kanıtları değerlendirebilmeleri ve bilimsel bilginin geçerliliğine ilişkin akıl yürütebilmeleri beklenmektedir. En üst düzey olan genel (generic) fen okuryazarlığı ise bilimsel bilginin toplumsal bağlamlarda kullanılmasını, bilim-teknoloji-toplum etkileşiminin anlaşılmasını ve bilimsel temelli karar alma süreçlerine katılımı içeren daha kapsamlı bir yeterlik alanını ifade etmektedir. Söz konusu düzeysel yaklaşım, merkezi sınavlarda kullanılan fen sorularının fen okuryazarlığının hangi boyutlarını ne ölçüde yordadığının analiz edilmesine olanak tanıyan kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu doğrultuda sınav sorularının içerik bilgisi ile sınırlı kalıp kalmadığı ya da kanıt değerlendirme ve bağlamsal karar verme gibi daha üst düzey fen okuryazarlığı bileşenlerini kapsayıp kapsamadığı sistematik biçimde incelenebilmektedir.

Bununla birlikte, fen okuryazarlığının uluslararası düzeyde nasıl ölçüldüğünün ortaya konulması da önem taşımaktadır. Uluslararası düzeyde fen okuryazarlığını değerlendirmeye yönelik geliştirilen en kapsamlı ölçme çerçevelerinden biri, OECD tarafından yürütülen PISA uygulamasıdır. PISA, fen okuryazarlığını yalnızca konu alanı bilgisine indirgemeyen; bilginin kullanımı, bilimsel süreçlerin uygulanması ve bilimsel bilginin doğasının anlaşılması gibi boyutları birlikte ele alan bir değerlendirme yaklaşımı sunmaktadır (OECD, 2019). Bu yönüyle PISA, fen okuryazarlığının ölçülmesinde çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu bir kuramsal zemin sağlamaktadır (Harlen, 2010; Holbrook & Rannikmäe, 2009).

PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Çerçevesi, fen okuryazarlığının ölçülmesinde bilgi türleri boyutunu açık biçimde tanımlamakta ve bu boyutu üç temel başlık altında ele almaktadır: içerik bilgisi, yöntem bilgisi ve epistemik bilgi (OECD, 2019). İçerik bilgisi, fen alanlarına özgü kavram, ilke ve kuramsal bilgilerin bilinmesini ifade ederken; yöntem bilgisi, bilimsel araştırma süreçlerinin, yöntemlerin ve veri toplama–analiz adımlarının nasıl uygulandığına ilişkin bilgileri kapsamaktadır (Hodson, 1998; Harlen, 2015). Epistemik bilgi ise bilimsel bilginin doğasına, bilginin nasıl üretildiğine, kanıtın rolüne ve bilimsel iddiaların gerekçelendirilmesine ilişkin anlayışı içermekte; bireylerin bilimsel bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirebilmelerini mümkün kılmaktadır (Lederman, 2007; Osborne ve diğerleri, 2003).

Fen okuryazarlığına ilişkin bu bilgi türleri ayrımı, ulusal sınavlarda kullanılan fen sorularının niteliğinin değerlendirilmesi açısından güçlü bir analitik çerçeve sunmaktadır. Alanyazında merkezi sınav fen sorularının bilişsel düzeyler, kazanımlar ya da taksonomik yaklaşımlar temelinde incelendiği çok sayıda çalışma bulunmasına karşın (örn. Bloom temelli analizler), bu soruların hangi tür bilgileri ölçtüğü sorusu çoğu zaman ikincil planda kalmaktadır. Oysa ölçme araçlarının ağırlıklı olarak içerik bilgisine mi, yoksa yöntem bilgisi ve epistemik bilgiye mi odaklandığı, öğrencilerin fen okuryazarlığına ilişkin gelişimlerini doğrudan etkilemektedir (Bennett ve diğerleri, 2007; Hofstein & Lunetta, 2004).

Türkiye’de ortaöğretime geçiş sürecinde uygulanan merkezi sınavlar, öğrencilerin akademik ve eğitsel geleceklerini belirlemede kritik bir role sahiptir. Bu sınavların yüksek riskli yapısı, öğretim süreçlerinin sınav odaklı biçimde şekillenmesine ve ölçülen bilgi türlerinin daralmasına neden olabilmektedir (Güler, 2014). 2003–2023 yılları arasında farklı sınav sistemlerinin uygulanmış olması, fen bilimleri sorularının yapısında ve ölçme anlayışında dönemsel farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum, farklı sınav sistemleri kapsamında merkezi sınavlarda yer alan soruların niteliğinin ve ölçtüğü bilgi türlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Merkezi sınavlarda kullanılan ölçme anlayışının durağan olmadığı; müfredat reformları, fen eğitimi yaklaşımlarındaki dönüşümler ve uluslararası değerlendirme programlarının etkisiyle sınav sorularında yoklanan bilgi türlerinin zaman içerisinde değişebildiği alanyazında vurgulanmaktadır (Darling-Hammond & Adamson, 2014a; OECD, 2019). Bu bağlamda bilgi türlerine ilişkin zamansal eğilimlerin incelenmesi, yalnızca ölçülen bilişsel taleplerin değişimini ortaya koymak açısından değil; aynı zamanda ulusal ölçme uygulamalarının fen okuryazarlığına ilişkin önceliklerinin nasıl yeniden yapılandığını belirlemek açısından da önem taşımaktadır. Böyle bir inceleme, merkezi sınavların öğretim programlarıyla ve uluslararası değerlendirme çerçeveleriyle uyumunun zaman içerisindeki seyrine ilişkin kanıta dayalı çıkarımlar yapılmasına olanak sağlayarak ölçme ve değerlendirme politikalarına yön verebilecek bulgular sunabilir. Buna karşın mevcut alanyazında, Türkiye’de ortaöğretime geçiş sınavlarında yer alan fen bilimleri sorularını PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Çerçevesinin bilgi türleri boyutu temelinde ele alan kapsamlı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, merkezi sınavlardaki fen bilimleri sorularının bilgi türlerine göre dağılımının ortaya konulması; ulusal ölçme uygulamalarının fen okuryazarlığının hangi boyutlarını önceliklendirdiğini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu tür bir analiz, ulusal sınavların uluslararası ölçme çerçeveleriyle ne ölçüde örtüştüğüne ilişkin kanıta dayalı bir değerlendirme sunarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik geliştirilecek politikalara katkı sağlayabilir. Bu yönüyle çalışma, yalnızca mevcut durumu betimlemekle kalmayıp, merkezi sınavlarda ölçülen bilgi türlerinin zaman içerisindeki yönelimini ortaya koyarak ölçme-değerlendirme politikalarına ilişkin çıkarımlar ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2003–2023 yılları arasında ortaöğretime geçiş sınavlarında uygulanan fen bilimleri sorularını, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi’nin bilgi türleri boyutu (içerik, yöntem ve epistemik bilgi) açısından incelemektir. Bu doğrultuda çalışma, merkezi sınavlardaki fen bilimleri sorularının bilgi türlerine göre dağılımını ortaya koymayı ve zaman içerisinde bu dağılımlarda meydana gelen değişimleri değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır:

1- Ortaöğretime geçiş sınavlarının fen bilimleri soruları, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Çerçevesinde tanımlanan içerik bilgisini ne düzeyde yansıtmaktadır?

2- Ortaöğretime geçiş sınavlarının fen bilimleri soruları, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Çerçevesinde tanımlanan yöntem bilgisini ne düzeyde yansıtmaktadır?

3- Ortaöğretime geçiş sınavlarının fen bilimleri soruları, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Çerçevesinde tanımlanan epistemik bilgiyi ne düzeyde yansıtmaktadır?

4- Ortaöğretime geçiş sınavlarında yer alan fen bilimleri sorularındaki bilgi türlerinin 2003–2023 yılları arasındaki değişim eğilimleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye’de 2003–2023 yılları arasında ortaöğretime geçiş kapsamında uygulanan merkezi sınavlarda yer alan fen bilimleri sorularını incelemeyi amaçlayan nitel bir doküman analizi çalışmasıdır. Doküman analizi, yazılı kaynakların belirli ölçütler doğrultusunda sistematik biçimde incelenmesine ve elde edilen verilerin tekrar analiz edilebilmesine imkân tanıyan bir nitel araştırma yöntemidir (Özdemir, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın veri kaynağını, farklı yıllarda ve sınav sistemlerinde uygulanmış yazılı sınav soruları oluşturduğundan, bu materyallerin tarihsel bağlamları ve içeriksel örüntülerinin birlikte ele alınabilmesine imkân veren doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, uzun bir zaman dilimine yayılan sınav uygulamalarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine ve fen bilimleri sorularının bilgi türleri açısından zaman içindeki dağılım ve değişim eğilimlerinin ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri setini, 2003–2023 yılları arasında ortaöğretime geçiş kapsamında uygulanan merkezi sınavlarda yer alan fen bilimleri alanına ait çoktan seçmeli sorular oluşturmaktadır. Çalışmada 2003 yılının başlangıç olarak belirlenmesinin temel gerekçesi, Türkiye’nin PISA değerlendirmelerine ilk kez bu yıl katılmış olması ve bu tarihten itibaren ulusal sınavlarda fen okuryazarlığına ilişkin ölçme anlayışındaki değişimlerin izlenebilir hâle gelmesidir.

Araştırma kapsamında kullanılan sınav soruları, Millî Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli araştırma ve uygulama izinleri alınarak Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) ile yapılan resmî yazışmalar sonucunda temin edilmiştir. Bunun yanı sıra, ilgili yıllara ait sınav kitapçıkları ve soru dokümanları, kamuya açık resmî kaynaklar üzerinden de erişilerek karşılaştırılmış ve doğrulanmıştır.

Çalışmada, belirlenen tarih aralığında erişilebilen tüm fen bilimleri soruları incelemeye dâhil edilmiş; herhangi bir örnekleme yoluna gidilmeksizin veri seti bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu doğrultuda analizler, OKS, SBS, TEOG ve LGS kapsamındaki toplam 525 fen bilimleri sorusu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Sınav sistemlerinin ölçme yaklaşımı, soru yapısı ve uygulama biçimi açısından farklılık göstermesi nedeniyle analizler sınav türleri temelinde ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesinde yer alan bilgi türleri boyutu temel alınarak tümdengelimisel içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Tümdengelimisel içerik analizi, önceden belirlenmiş kuramsal çerçeve temelinde oluşturulan kategoriler aracılığıyla verilerin sistematik ve tutarlı bir biçimde çözümlenmesini hedefleyen bir nitel analiz yaklaşımıdır (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012). Bu çalışmada analiz süreci, yeni kategoriler üretmekten ziyade PISA 2018’de tanımlanan bilgi türlerinin (içerik bilgisi, yöntem bilgisi ve epistemik bilgi) merkezi sınav sorularındaki yansımalarını ortaya koymaya odaklanmıştır.

Analiz süreci, tümdengelimisel içerik analizine ilişkin aşamalı yaklaşım temel alınarak beş adımda yürütülmüştür (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012). Birinci aşamada, kodlama sürecinde kullanılacak kategori sistemi ve karar ölçütleri geliştirilmiştir. Bu kapsamda, OECD tarafından yayımlanan PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi’ndeki bilgi türleri tanımları esas alınarak her kategori için operasyonel tanımlar, kapsayıcı ve dışlayıcı ölçütler ile karar kuralları belirlenmiştir (OECD, 2019). Kategori ayırımını güçlendirmek amacıyla temsil edici örnekler ve sınır durumlara ilişkin açıklamalar eklenerek ön taslak kod kitabı oluşturulmuştur. Bu aşamada oluşturulan kodlama kılavuzu, pilot kodlama sürecinde test edilmek ve gerekli görülen yönleriyle geliştirilmek üzere ön uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Kodlama süreci, fen eğitimi alanında doktora çalışmalarını sürdüren araştırmacı ile ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans derecesine sahip ikinci bir bağımsız kodlayıcı tarafından yürütülmüştür. Kodlama sürecinde görüş ayrılığı yaşanan durumlarda ise alan uzmanı olan ve çalışmanın yürütücüsünün danışmanlığını üstlenen bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Kodlayıcılar araştırma sürecinde birbirinden

bağımsız olarak görev almış olup, veri analizi sürecinde birbirlerinin kararlarını etkilemeyecek şekilde çalışmıştır.

İkinci aşamada, kodlayıcılar arası yorum birliğini sağlamak amacıyla kodlama eğitimi ve pilot kodlama gerçekleştirilmiştir. Pilot kodlama sürecinde, kategori tanımlarının uygulamadaki işleyişini sınamak amacıyla OECD tarafından yayımlanan PISA 2018 fen bilimleri örnek soru kitapçıklarında yer alan maddeler kullanılmıştır. Kodlayıcılar, kod kitabındaki tanım ve ölçütleri birlikte incelemiş; sınırlı sayıda madde üzerinde gerçekleştirilen bu pilot uygulama aracılığıyla belirsiz ve tartışmalı durumları belirlemiştir. Pilot uygulama sonucunda ortaya çıkan belirsizlikler, kategori tanımlarının netleştirilmesi ve karar kurallarının ayrıntılandırılması yoluyla giderilmiştir. Bu aşama, kodlama aracının içerik geçerliğini desteklemek ve kodlayıcı yorum farklılıklarını azaltmak amacıyla yürütülmüştür (Elo & Kyngäs, 2008).

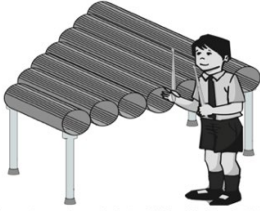
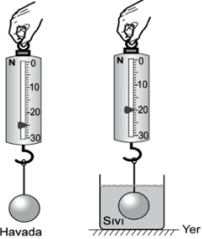
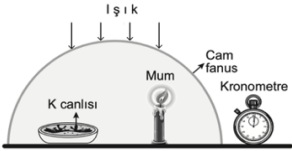
Üçüncü aşamada ana kodlama süreci yürütülmüştür. Araştırma kapsamında yer alan toplam 525 fen bilimleri sorusu, iki bağımsız kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Her bir soru, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi'nde tanımlanan içerik bilgisi, yöntem bilgisi veya epistemik bilgi kategorilerinden yalnızca biri kapsamında değerlendirilmiştir. Kodlama sürecinde soru kökü, verilen metin, şekil ve tablolar ile seçenekler birlikte ele alınmış; sorunun öğrenciden talep ettiği bilişsel işlem, kategori belirlemede temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Fen bilimleri sorularının büyük bir bölümünde konu bağlamı kavramsal bilgi unsurları içerebilmektedir. Bu nedenle kategori belirlemede sorunun ait olduğu içerik alanından ziyade soru kökünde öğrenciden talep edilen bilişsel işlem esas alınmıştır. Bu doğrultuda sınıflandırma, sorunun hangi fen konusunu içerdiğine göre değil; öğrencinin doğru yanıtı verebilmesi için veri yorumlama, değişken ilişkisi kurma ya da kanıt değerlendirme gibi hangi tür düşünme sürecini kullanmasının beklendiğine göre gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, soruların içerik bağlamının kategori belirleme sürecinde yanıltıcı etkisini azaltmayı amaçlamaktadır.

Dördüncü aşamada güvenilirlik ve uzlaşma süreci yürütülmüştür. Bağımsız kodlamaların tamamlanmasının ardından kodlayıcı kararları karşılaştırılmış; görüş ayrılığı bulunan sorular kod kitabındaki ölçütler doğrultusunda yeniden değerlendirilmiştir. Uzlaşma sağlanamayan durumlarda alan uzmanı olan üst değerlendircinin görüşüne başvurulmuştur. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve uyum oranı %87 olarak belirlenmiştir. Bu değer, nitel araştırmalarda önerilen kabul düzeyinin (%70) üzerinde olup kodlama sürecinin güvenilirliğini desteklemektedir.

Beşinci aşamada nicel özetleme ve karşılaştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Kodlama tamamlandıktan sonra her yıl için bilgi türlerine göre soru frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna ek olarak, yıllar arasındaki göreceli farklılıkları ve dağılım eğilimlerini daha açık biçimde ortaya koymak amacıyla bilgi türlerine ilişkin frekans değerleri üzerinden z-skorları hesaplanmıştır. Z-skoru kullanımı, farklı yıllarda toplam soru sayılarındaki değişimin etkisini dengeleyerek, belirli bir bilgi türünün ilgili yıl içindeki göreceli konumunun ortalamaya göre sapma düzeyini göstermeye olanak tanımaktadır. Elde edilen frekans, yüzde ve z-skoru değerleri, yıllar ve sınav sistemleri (OKS, SBS, TEOG, LGS) bağlamında betimsel olarak karşılaştırılmıştır (Krippendorff, 2018).

Araştırmanın kapsamı doğrultusunda, son yirmi yıla ait fen bilimleri soruları incelenmiş; her bir bilgi türünü temsilen seçilen örnek soruların sınıflandırılmasına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Her Bir Bilgi Türüne Ait Örnek Soru Analizi

Sınav Dönemi	Yıl/Oturum	Soru Numarası	Soru	Kod	Gerekçesi
SBS	2009-2010	5	5.  İlker, tasarlamak istediği müzik aleti için yedi adet aynı cins plastik boruyu yukarıdaki gibi monte etmiştir. Kullandığı borulardan herbirinin bir notaya karşılık gelmesini isteyen İlker, elindeki sopalarla borulara vurarak çıkan sesleri dinlemiştir. Bu işlem sonunda boruların boyunun kısılması ile sesin giderek incelendiğini fark etmiştir. Tasarladığı müzik aletinde önce en uzun boruya sert bir şekilde vuran İlker, daha sonra en kısa boruya yavaş bir şekilde vurursa çıkan ses nasıl bir değişim gözlemler? A) Yüksekliği azalır, genişliği artar. B) Yüksekliği artar, genişliği azalır. C) Yüksekliği ve genişliği artar. D) Yüksekliği ve genişliği azalır.	İçerik bilgisi	Kavramsal bilgiye dayalı açıklama
TEOG	2015-2016 1.Dönem	16	16. Mehmet, bir bilyeyi önce havada sonra sıvı içinde dinamometre ile şekilde gösterildiği gibi tartıyor.  Mehmet, <u>yalnızca bu ölçümleri kullanarak aşağıdaki sorulardan hangisine cevap verir?</u> A) Cismin geometrik şekli kaldırma kuvvetini etkiler mi? B) Yüzme ve batma olayı sıvının yoğunluğuna bağlı mıdır? C) Kaldırma kuvveti cismin ağırlığının etkisini azaltır mı? D) Cisimlerin yoğunluklarının değişmesi, sıvının uyguladığı kaldırma kuvvetini etkiler mi?	Yöntem bilgisi	Veri yorumlama ve değişkenler arası ilişki kurma
LGS	2017-2018	4	4. Klorofil taşıyan K canlısı ile ilgili şu hipotez öne sürülmüştür: Hipotez: K canlısı bulunduğu ortama oksijen verir. Bu hipotezin doğru olup olmadığını anlamak amacıyla yapılacak bir deneyde mumun yanma süresi ölçülecektir.  Bu hipotezin doğru olup olmadığını anlamak için şekildeki düzeneğin yeterliliği ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur? A) Bu düzeneğe kesinlikle yeterlidir çünkü mum vardır. B) Bu düzeneğe kesinlikle yeterlidir çünkü K canlısı vardır. C) Yeterli değildir çünkü bu düzeneğin yanında, K canlısının olmadığı ve diğer özellikleri aynı olan başka bir düzeneğin de bulunması gerekir. D) Yeterli değildir çünkü bu düzeneğin yanında, mumun olmadığı ve diğer özellikleri aynı olan başka bir düzeneğin de olması gerekir.	Epistemik bilgi	Hipotez ve kanıt değerlendirme

Tablo 1’de sunulan örnekler, kategori ayırımında kullanılan karar ölçütlerini somutlaştırmak amacıyla seçilmiş olup, her bir bilgi türünün ayırt edici özelliklerini temsil etmektedir. 2009–2010 eğitim öğretim yılı sonunda uygulanan SBS fen bilimleri sınavında yer alan 5. soru örnek olarak ele alındığında, öğrenciden plastik borularla oluşturulan bir düzende boru uzunluğunun sesin nitelikleri üzerindeki etkisini açıklaması beklenmektedir. Bu sorunun yanıtlanabilmesi, sesin oluşumu, frekans ile perde arasındaki ilişki ve boru uzunluğunun ses perdesine etkisine ilişkin kavramsal fizik bilgisinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte, soruda öğrencinin bir deney düzeneği kurması, değişkenleri tanımlaması ya da bilimsel bir araştırma sürecini planlaması beklenmemektedir. Bu bağlamda soru, bilimsel araştırma süreçlerinden ziyade fiziksel olguların anlaşılması ve açıklanmasına odaklanmaktadır. Bu nedenle PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Çerçevesi doğrultusunda bilgi türü bakımından içerik bilgisi kapsamında değerlendirilmektedir.

2015–2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilen TEOG fen bilimleri sınavının 16. sorusu incelendiğinde, öğrencinin bir bilyenin havada ve sıvı ortamda dinamometre ile elde edilen ölçümlemleri karşılaştırarak, yalnızca bu veriler doğrultusunda hangi bilimsel sorunun yanıtlanabileceğini belirlemesi beklenmektedir. Bu soru, kaldırma kuvvetine ilişkin kavramsal bilgiden çok, verilen deneysel düzende ölçümlerin hangi araştırma problemini test etmeye elverişli olduğunu değerlendirmeyi gerektirmektedir. Öğrencinin ölçüm koşullarını, değişkenlerin kontrolünü ve bu düzende yapılabilecek çıkarımları ayırt etmesi beklenmektedir. Bu nedenle söz konusu soru, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Çerçevesi kapsamında bilimsel süreçlere ilişkin bilgi ölçütünden yöntem bilgisi olarak sınıflandırılmıştır.

LGS 2017–2018 eğitim öğretim yılında yer alan 4. soru incelendiğinde, öğrenciden klorofil taşıyan bir canlıyla ilgili olarak ortaya atılan hipotezin, verilen deney düzeneği ve elde edilen bulgular doğrultusunda doğrulanıp doğrulanamayacağını değerlendirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda soru, öğrencinin yalnızca fotosentez sürecine ilişkin kavramsal bilgiyi kullanmasını değil; aynı zamanda hipotez, deney, kanıt ve sonuç arasındaki ilişkiyi sorgulamasını gerektirmektedir. Öğrencinin, deneysel sonuçların hipotezi destekleyip desteklemediğini, elde edilen verilerin hangi ölçüde güvenilir çıkarımlar sunduğunu ve bilimsel bilginin nasıl gerekçelendirildiğini değerlendirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla soru, bilimsel bilginin nasıl üretildiği, doğrulandığı ve sınıdığına ilişkin üst düzey düşünmeyi gerektirdiğinden, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi kapsamında bilgi türü açısından epistemik bilgi olarak değerlendirilmiştir.

Her bir sınav dönemi için sunulan örnek analizler, çalışmada yer alan toplam 525 soru üzerinden ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son yirmi yıl içinde yayımlanan OKS, SBS, TEOG ve LGS sorularının tamamı, 2018 PISA Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi’nde tanımlanan bilgi türü boyutu açısından incelenmiş ve elde edilen veriler doküman analizi inceleme formuna aktarılmıştır.

Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından son yirmi yıl içerisinde yayımlanan merkezi sınavlara ait fen bilimleri soruları, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi’nde tanımlanan bilgi türü boyutu temelinde incelenmiştir. Bulgular, Türkiye’de ortaöğretime geçiş sürecinde uygulanan sınav sistemlerinin yalnızca isim değişikliğiyle sınırlı kalmayıp ölçme yaklaşımı, sınavın yapısı ve yerleştirme anlayışı açısından dönemsel farklılıklar göstermesi nedeniyle sınav türlerine göre ayrı ayrı sunulmuştur. Bu kapsamda sınavların uygulama sıklığı, seçicilik düzeyi ve süreç temelli değerlendirme anlayışı bakımından farklılaşması, bulguların sınav sistemleri temelinde ayrı ayrı ele alınmasını gerekli kılmıştır.

OKS Dönemine Ait Bulgular

Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) 1999–2007 yılları arasında uygulanmış olup, bu çalışmada sınavın 2003–2007 yıllarına ait fen bilgisi soruları bilgi türlerine göre analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. OKS’de Yer Alan Fen Bilgisi Sorularının Bilgi Türü Boyutu Açısından İncelenmesi

Yıllar/Oturum	Bilgi Türü								
	İçerik Bilgisi			Yöntem Bilgisi			Epistemik Bilgi		
	f	%	z	f	%	z	f	%	z
2006-2007	20	80	0.48	5	20	-0.48	0	0	-
2005-2006	21	84	0.76	4	16	-0.76	0	0	-
2004-2005	20	80	0.48	5	20	-0.48	0	0	-
2003-2004	12	48	-1.72	13	52	1.72	0	0	-

Tablo 2’de sunulan bulgular, 2003–2007 öğretim yılları arasında uygulanan OKS fen bilimleri testlerinde içerik bilgisinin genel olarak baskın bilgi türü olduğunu göstermektedir. İçerik bilgisine dayalı soruların oranı %48 ile %84 arasında değişmekte olup, yıllar arası ortalama %73’tür ($p = 0.73$, $s = 0.15$). Frekanslar üzerinden hesaplanan z skorlarıyla standardize edilen içerik bilgisi oranları, 2003–2004 öğretim yılında içerik bilgisinin genel dağılımdan belirgin biçimde negatif yönde sapma gösterdiğini ($z = -1.72$), buna karşılık 2005–2006 öğretim yılında pozitif yönde sapma gösterdiğini ortaya koymaktadır ($z = 0.76$).

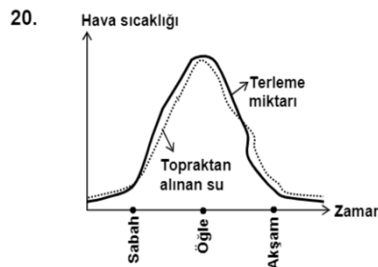
Yöntem bilgisine dayalı soruların oranlarının %16 ile %52 arasında değiştiği ve içerik bilgisine kıyasla ters yönlü bir dağılım sergilediği görülmektedir. Özellikle 2003–2004 öğretim yılında yöntem bilgisinin %52 oranıyla genel dağılımdan pozitif yönde ayrıştığı ($z = 1.72$), diğer yıllarda ise ortalamanın altında kaldığı belirlenmiştir ($z = -0.48$ ve -0.76). OKS dönemine ait tüm yıllarda epistemik bilgi boyutuna ilişkin herhangi bir soruya yer verilmediğinden ($f = 0$), bu boyut için standart sapma oluşmamış ve z skoru hesaplanmamıştır.

Tablo 2’de sunulan içerik bilgisi kategorisine ilişkin bulgulara örnek olarak 2003-2004 eğitim öğretim yılı sonunda uygulanan OKS fen bilgisi sınavında yer alan 11. soru verilebilir.

- 11. “Sıvıları oluşturan tanecikler birbiri üzerinden kayarak ve birbiriyle çarpışarak hareket eder.”**
Bu bilgi aşağıdakilerden hangisini açıklar?
- A) Sıvı miktarı tanecik sayısına bağlıdır.
 B) Sıvı tanecikleri arasındaki uzaklık sıvının cinsine bağlıdır.
 C) Sıvıların fiziksel hâli değiştirilebilir.
 D) Sıvıların belirli bir biçimi yoktur.

Bu soru, sıvıların tanecikli yapısına ilişkin kavramsal bilgiyi yoklamaya yönelik olup, öğrencinin herhangi bir deneysel süreç ya da yönetsel işlem yürütmesini gerektirmemektedir. Bu nedenle içerik bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Buna karşılık yöntem bilgisi kategorisine ilişkin bir örnek olarak da 2005-2006 eğitim öğretim yılı sonunda uygulanan OKS fen bilgisi sınavında yer alan 20. soru verilebilir.



Yukarıdaki grafik çizilirken aşağıdaki bilgilerden hangileri kullanılmıştır?

- I- Bitkide terleme miktarı arttıkça, bitkinin topraktan aldığı su miktarı artar.
 II- Havanın sıcak olduğu öğle saatlerinde bitkide terleme en fazladır.
 III- Bitkinin ışık almadığı zamanlarda terleme en alt düzeydedir.

- A) I - II
 B) I - III
 C) II - III
 D) I - II - III

Bu soru, bitkilerde terleme ile çevresel faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren bir grafik üzerinden, öğrencinin verileri yorumlamasını ve değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmesini gerektirmektedir. Bu soru, veri yorumlama ve değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etme becerisine dayandığından yöntem bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir.

SBS Dönemine Ait Bulgular

2007-2013 yılları arasında uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) fen ve teknoloji sorularının bilgi türlerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. SBS'de Yer Alan Fen ve Teknoloji Sorularının Bilgi Türü Boyutu Açısından İncelenmesi

Yıllar/Oturum	Bilgi Türü								
	İçerik Bilgisi			Yöntem Bilgisi			Epistemik Bilgi		
	f	%	z	f	%	z	f	%	z
2012-2013	14	70	-1.36	6	30	0.78	0	0	-
2011-2012	16	80	0.12	4	20	-0.78	0	0	-
2010-2011	17	85	0.87	3	15	-1.55	0	0	-
2009-2010	15	75	-0.62	5	25	0.00	0	0	-
2008-2009	15	75	-0.62	5	25	0.00	0	0	-
2007-2008	18	72	1.61	7	28	1.55	0	0	-

SBS dönemine ait fen ve teknoloji soruları bilgi türleri açısından incelendiğinde, tüm yıllarda içerik bilgisine dayalı soruların baskın olduğu görülmektedir. 2007–2013 yılları arasında içerik bilgisi oranlarının %70 ile %85 arasında değiştiği, yıllar arası ortalamasının ise %76 olduğu belirlenmiştir ($\bar{p} = 0.76$, $s = 0.05$). Frekanslar üzerinden hesaplanan z-skorumlarıyla standardize edilen içerik bilgisi oranları, bu bilgi türünün dönem boyunca baskın yapısını koruduğunu, ancak z-skorumları incelendiğinde, bu dağılımın yıllar arasında homojen olmadığını göstermektedir.

Buna karşılık, yöntem bilgisine dayalı soruların oranlarının %15–30 aralığında değiştiği ve içerik bilgisine kıyasla ikincil düzeyde temsil edildiği görülmektedir. SBS dönemine ait tüm yıllarda epistemik bilgi boyutuna ilişkin herhangi bir soruya yer verilmediği belirlenmiş ($f = 0$), bu nedenle bu boyut için standart sapma değeri oluşmamış ve z-skoru hesaplanamamıştır.

Tablo 3'te sunulan içerik bilgisi kategorisine ilişkin bulgulara 2010-2011 eğitim öğretim yılı sonunda uygulanan SBS fen ve teknoloji sınavında yer alan 3. soru örnek olarak verilebilir.

3. Elindeki iğne kutusunu yere düşüren Ayça, dağılan iğneleri toplamak için elektromıknatıs kullandı. Ancak, kullandığı elektromıknatısın, toplu iğnelerin tamamını çekemediğini gördü. Bunun üzerine, elektromıknatısın manyetik etkisini arttırmak istedi.

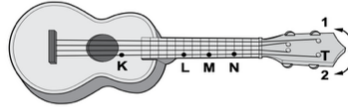
Buna göre Ayça, kullandığı elektromıknatısta aşağıdaki değişikliklerden hangisini yaparsa manyetik etkiyi kesinlikle artırır?

- A) Bobinin sarım sayısını arttırıp, üzerinden geçen akımı azaltırsa
- B) Bobinin sarım sayısını ve üzerinden geçen akımı arttırırsa
- C) Bobinin sarım sayısını azaltıp, üzerinden geçen akımı arttırırsa
- D) Bobinin sarım sayısını ve üzerinden geçen akımı azaltırsa

Bu soru, elektromıknatısın manyetik etkisini belirleyen değişkenlere ilişkin kavramsal bilginin kullanılmasını gerektirmekte olup, öğrencinin deneysel bir süreç yürütmesini ya da veri yorumlamasını gerektirmemektedir. Bu yönüyle içerik bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 3'te sunulan yöntem bilgisi kategorisine ilişkin bulgulara, 2012–2013 eğitim–öğretim yılı sonunda uygulanan SBS fen ve teknoloji sınavında yer alan 6. soru örnek olarak verilebilir.

6. Bir gitar kursunda öğretmen; gitarın düğmeleri 1 yönünde çevrildiğinde telin gerginliğinin arttığını, 2 yönünde çevrildiğinde ise telin gerginliğinin azaldığını söylüyor.



Öğretmen, bir elinin parmağını M noktasına bastırırken diğer eliyle K noktasında tele vurarak gitardan ses çıkartıyor. Daha sonra öğrencilerine, bu sestən daha ince bir sesi K noktasında tele vurarak nasıl çıkarabileceklerini soruyor.

Gülşen: T düğmesini 1 yönünde çevirdikten sonra, parmağımız M noktasında iken tele vururuz.

Aydın: T düğmesini 2 yönünde çevirdikten sonra, parmağımız M noktasında iken tele vururuz.

Fatih: T düğmesini 2 yönünde çevirdikten sonra, parmağımız N noktasında iken tele vururuz.

Buna göre, hangi öğrencilerin verdiği cevap doğrudur?

- A) Yalnız Gülşen B) Yalnız Aydın
C) Aydın ve Fatih D) Gülşen ve Fatih

Bu soruda, tel gerilimi ve titreşen tel uzunluğu gibi değişkenlerin sesin inceliği üzerindeki etkileri verilen düzenek bağlamında ele alınmakta; öğrenciden bu değişkenler arasındaki ilişkiyi kullanarak uygun işlemi belirlemesi beklenmektedir. Bu yönüyle soru yöntem bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir.

TEOG Dönemine Ait Bulgular (2013–2017)

2013-2017 yılları arasında uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı fen bilimleri sorularının bilgi türlerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. TEOG'da Yer Alan Fen Bilimleri Sorularının Bilgi Türü Boyutu Açısından İncelenmesi

Yıllar/Oturum*	Bilgi Türü								
	İçerik Bilgisi			Yöntem Bilgisi			Epistemik Bilgi		
	f	%	z	f	%	z	f	%	z
2016-2017(2)	18	90	0.99	2	10	-0.99	0	0	-
2016-2017(1)	17	85	0.63	3	15	-0.63	0	0	-
2015-2016(2)	13	65	-0.81	7	35	0.81	0	0	-
2015-2016(1)	16	80	0.27	4	20	-0.27	0	0	-
2014-2015(2)	12	60	-1.17	8	40	1.17	0	0	-
2014-2015(1)	14	70	-0.45	6	30	0.45	0	0	-
2013-2014(2)	12	60	-1.17	8	40	1.17	0	0	-
2013-2014(1)	20	100	1.71	0	0	-1.71	0	0	-

*Bir eğitim öğretim yılı içerisinde iki kez uygulanan sınavın uygulandığı dönem parantez içerisinde belirtilmiştir.

Tablo 4'te sunulan bulgular, 2013–2017 eğitim-öğretim yılları arasında uygulanan TEOG fen bilimleri sorularının içerik bilgisinin, diğer bilgi türlerine kıyasla dönem boyunca baskın yapısını koruduğunu göstermektedir. İçerik bilgisine dayalı soruların oranı %60 ile %100 arasında değişmekte olup, oturumlar arası ortalama %76'dır ($p = 0.76$, $s = 0.14$). Frekanslar üzerinden hesaplanan z skorlarıyla standardize edilen içerik bilgisi oranları, bu bilgi türünün genel olarak baskın olmasına karşın oturumlar arasında homojen bir dağılım sergilemediğini ortaya koymaktadır. 2013–2014 öğretim yılı 1. dönem uygulamasında içerik bilgisinin tüm soruları kapsayacak biçimde yer aldığı ve genel dağılımdan pozitif yönde ayrıştığı görülmektedir ($f = 20$, %100, $z = 1.71$). Buna karşılık, aynı öğretim yılının ikinci sınavında içerik bilgisine dayalı soru sayısının 12'ye düştüğü, oranının %60'a gerilediği ve bu uygulamanın ortalamanın altında kaldığı belirlenmiştir ($z = -1.17$). 2016–2017 öğretim yılında yapılan her iki sınavda ise içerik bilgisinin yeniden yüksek oranlarla temsil edildiği, soru sayılarının 17 ve 18 olduğu ve bu oturumların genel dağılımdan pozitif yönde sapma gösterdiği saptanmıştır ($z = 0.63$ ve 0.99).

Yöntem bilgisi kapsamındaki soruların oranlarının TEOG döneminde %0 ile %40 arasında değiştiği, bu

bilgi türüne ilişkin oturumlar arası ortalamaların %24 olduğu görülmektedir ($\bar{p} = 0.24$, $s = 0.14$). Z skorları, yöntem bilgisinin içerik bilgisine kıyasla daha sınırlı ancak oturumlar arasında değişken bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Özellikle 2013–2014 öğretim yılı ikinci sınavında yöntem bilgisine dayalı soru sayısının 8'e ulaştığı, bu oranın %40 ile genel dağılımdan pozitif yönde ayrıştığı görülmektedir ($z = 1.17$). Buna karşılık, 2016–2017 öğretim yılında yapılan her iki sınavda yöntem bilgisine dayalı soru sayısının 2 ve 3 ile sınırlı kaldığı, oranların %10–15 aralığında seyrettiği ve bu oturumların genel dağılımdan negatif yönde sapma gösterdiği belirlenmiştir ($z = -0.99$ ve -0.63).

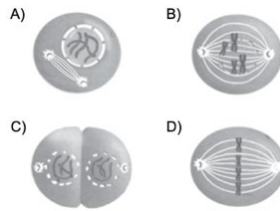
Epistemik bilgiye ilişkin bulgular, TEOG dönemine ait tüm oturumlarda bu bilgi türüne yönelik herhangi bir soruya yer verilmediğini ortaya koymaktadır ($f = 0$, %0). Bu nedenle epistemik bilgiye ilişkin standart sapma değeri oluşmamış ve z skoru hesaplanamamıştır. Bu durum, TEOG fen bilimleri testlerinde epistemik bilginin sistematik biçimde ölçme kapsamı dışında bırakıldığını göstermektedir.

Tablo 4'te sunulan içerik bilgisi kategorisine ilişkin bulgulara örnek olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılı 1. dönemde uygulanan TEOG fen bilimleri sınavında yer alan 1. soru verilebilir.

1. Şekilde hayvan hücresinde mitoz bölünmenin bir evresi gösterilmiştir:



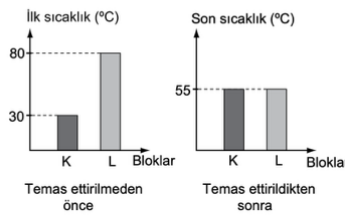
Bu evreden sonraki evre aşağıdakilerden hangisidir?



Bu soru, mitoz bölünmenin evrelerine ilişkin kavramsal bilginin hatırlanmasını ve verilen görsel üzerinden doğru evrenin belirlenmesini gerektirmektedir. Herhangi bir veri yorumlama ya da yöntemsel işlem içermediğinden içerik bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Yöntem bilgisi kategorisinde değerlendirilen 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. dönemde uygulanan TEOG fen bilimleri sınavında yer alan 17. soru verilebilir.

17. K ve L bloklarının birbirine temas ettirilmeden önce ve temas ettirildikten sonraki sıcaklıkları grafiklerdeki gibidir:



Buna göre

- I. Isı akışı, K bloğundan L bloğuna doğrudur.
- II. K ve L bloklarının sıcaklık değişimleri birbirine eşittir.
- III. K bloğunun sıcaklığı artarken L bloğunun sıcaklığı azalmıştır.

yargılarından hangileri doğrudur?

- A) Yalnız II
- B) I ve III.
- C) II ve III.
- D) I, II ve III.

Bu soru, K ve L bloklarının temas öncesi ve sonrası sıcaklıklarını gösteren grafikler üzerinden, öğrencinin veri yorumlamasını ve ısı akışı ile sıcaklık değişimleri arasındaki ilişkileri analiz etmesini gerektirmektedir. Bu nedenle yöntem bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir.

LGS Dönemine Ait Bulgular (2017–2023)

2017–2023 yılları arasında uygulanan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) fen bilimleri sorularının bilgi türlerine göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. LGS’de Yer Alan Fen Bilimleri Sorularının Bilgi Türü Boyutu Açısından İncelenmesi

Yıllar/Oturum	Bilgi Türü								
	İçerik Bilgisi			Yöntem Bilgisi			Epistemik Bilgi		
	f	%	z	f	%	z	f	%	z
2022-2023	18	90	1.68	2	10	-1.64	0	0	-0.45
2021-2022	16	80	0.84	4	20	-0.78	0	0	-0.45
2020-2021	11	55	-1.26	9	45	1.35	0	0	-0.45
2019-2020	14	70	0.00	6	30	0.07	0	0	-0.45
2018-2019	12	60	-0.84	8	40	0.93	0	0	-0.45
2017-2018	13	65	-0.42	6	30	0.07	1	5	2.24

Tablo 5’te sunulan bulgular, 2017–2023 eğitim-öğretim yılları arasında uygulanan LGS fen bilimleri sorularında içerik bilgisinin, diğer bilgi türlerine kıyasla dönem boyunca baskın yapısını koruduğunu göstermektedir. İçerik bilgisine dayalı soruların oranı %55 ile %90 arasında değişmekte olup, yıllar arası ortalama %70’tir ($\bar{p} = 0.70$, $s = 0.12$). Frekans değerleri üzerinden hesaplanan z skorlarıyla standardize edilen içerik bilgisi oranları, bu bilgi türünün tüm dönem boyunca baskın yapısını sürdürmekle birlikte, yıllar arasında homojen bir dağılım sergilemediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında içerik bilgisinin genel dağılımdan pozitif yönde ayrıştığı ($z = 1.68$), 2020–2021 yılında ise negatif yönde sapma gösterdiği belirlenmiştir ($z = -1.26$).

Yöntem bilgisi kapsamındaki soruların oranlarının %10 ile %45 arasında değiştiği ve bu bilgi türüne ilişkin yıllar arası ortalamanın %29 olduğu görülmektedir ($\bar{p} = 0.29$, $s = 0.12$). Yöntem bilgisine ilişkin z skorları, bu bilgi türünün yıllar arasında içerik bilgisine kıyasla daha sınırlı ancak değişken bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Özellikle 2020–2021 eğitim-öğretim yılında yöntem bilgisinin genel dağılımdan pozitif yönde ayrıştığı, buna karşılık 2022–2023 yılında ise negatif yönde sapma gösterdiği belirlenmiştir ($z = -1.64$).

Epistemik bilgiye ilişkin bulgular, bu bilgi türünün söz konusu yıllar boyunca oldukça sınırlı düzeyde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Epistemik bilgiye dayalı sorular yalnızca 2017–2018 eğitim-öğretim yılında bir soru (%5) ile yer almış, diğer yıllarda bu kapsamdaki sorulara rastlanmamıştır. Epistemik bilgiye ilişkin z-skorları matematiksel olarak hesaplanmış olmakla birlikte, frekansların büyük ölçüde sıfır olması ve dağılımın aşırı dengesizliği nedeniyle yorumlayıcı gücü sınırlı bulunmuş; bu nedenle yıllar arası karşılaştırmalara temel oluşturacak biçimde raporlanmamıştır.

2022–2023 eğitim-öğretim yılında uygulanan LGS fen bilimleri sınavında içerik bilgisi kategorisinde değerlendirilen 13. soru, söz konusu kategoriye ilişkin örnek olarak aşağıda sunulmuştur.

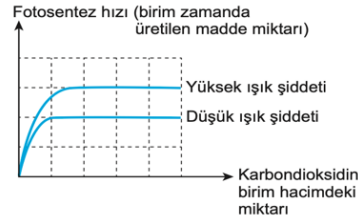
- 13.** Katı cisimler ile bulundukları zemin arasında oluşan basınçla ilgili bir etkinlikte bir masanın üzerine renkleri dışında özdeş beş kitap şekilde verilen K konumundaki gibi dizilmiştir. Daha sonra bu kitaplardan iki tanesi, şekilde verilen L konumundaki gibi, üç tanesi de M konumundaki gibi dizilmiştir.



Bu soru, katı basıncına ilişkin kavramsal bilginin (kuvvet-yüzey alanı ilişkisi) kullanılmasını gerektirmekte olup, öğrencinin verilen düzenek üzerinden herhangi bir veri analizi ya da deneysel süreç yürütmesini gerektirmemektedir. Bu yönüyle, katı basıncına ilişkin temel fizik kavramlarının hatırlanmasına ve uygulanmasına dayandığından içerik bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Yöntem bilgisi kategorisi kapsamında değerlendirilen sorulara örnek olarak, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında uygulanan LGS fen bilimleri sınavında yer alan 7. soru aşağıda verilmiştir.

7. Bitkilerin yapraklarında gerçekleşen fotosentez hızının, karbondioksitin birim hacimdeki miktarına ve ışık şiddetine bağlı değişimini gösteren grafik şeklindeki gibidir.



Buna göre diğer koşullar sabit tutulduğunda grafikteki verilerden yararlanarak fotosentez hızını etkileyen faktörlerle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?

- A) Karbondioksitin birim hacimdeki miktarının artması, bir süre sonra fotosentez hızının azalmasına neden olur.
- B) Yüksek ışık şiddeti altında bırakılan bitkilerin fotosentez hızı sürekli artar.
- C) Karbondioksitin birim hacimdeki miktarının sürekli artması, bir süre sonra fotosentez hızının artışına yol açmaz.
- D) Düşük ışık şiddeti altında bırakılan bitki fotosentez yapamaz.

Bu soruda öğrenciye fotosentez hızının karbondioksit miktarı ve ışık şiddetine bağlı değişimini gösteren bir grafik sunulmakta; grafikte yer alan verilerden yararlanarak fotosentez hızını etkileyen faktörlere ilişkin doğru yargının belirlenmesi istenmektedir. Öğrencinin verilen verileri yorumlaması ve değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmesine dayandığından soru yöntem bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye’de 2003–2023 yılları arasında uygulanan ortaöğretime geçiş sınavlarında (OKS, SBS, TEOG ve LGS) yer alan fen bilimleri soruları, PISA 2018 Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi’nde tanımlanan bilgi türleri (içerik bilgisi, yöntem bilgisi ve epistemik bilgi) açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, sınav türleri ve yıllar arasında belirli farklılıklar bulunmakla birlikte, genel eğilimin içerik bilgisi ağırlıklı bir yapı yönünde olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle OKS ve SBS uygulamalarında birçok yılda içerik bilgisine dayalı soruların %70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, merkezi sınavlarda içerik bilgisinin baskın biçimde yer aldığını ortaya koyan ve benzer sonuçlara ulaşan önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (Karamustafaoğlu & Sontay, 2012).

Darling-Hammond ve Adamson (2014b), merkezi ve yüksek riskli sınavlarda ölçme güvenirliğini sağlama ve puanlama nesnelliğini artırma kaygısının, kavramsal bilgiye dayalı soruların tercih edilmesine yol açtığını belirtmektedir. Benzer şekilde Pellegrino ve diğerleri (2001), geniş ölçekli değerlendirmelerde içerik bilgisinin daha kolay standardize edilebilir olması nedeniyle ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Bu yönüyle, içerik bilgisinin baskınlığı Türkiye’ye özgü bir durumdan ziyade, uluslararası ölçekte yaygın olarak gözlenen bir değerlendirme eğilimiyle uyumludur (DeBoer, 2000; Harlen, 2010). Bu eğilimin günümüzde de büyük ölçekli değerlendirme sistemlerinde belirli ölçüde sürdüğü görülmektedir. Büyük ölçekli değerlendirmelerin geleceğine ilişkin güncel tartışmalar, standartlaştırılmış sınavların ölçülebilirlik, güvenirlik ve karşılaştırılabilirlik gereksinimleri nedeniyle hâlâ önemli ölçüde kavramsal bilgi temelli bir yapı sergilediğine

işaret etmektedir (Bennett, 2024; Sireci, 2020). Bununla birlikte çağdaş ölçme yaklaşımlarında, bilimsel okuryazarlığın değerlendirilmesinde veri yorumlama, problem çözme ve kanıt temelli akıl yürütme gibi üst düzey bilişsel becerilerin değerlendirme süreçlerine daha güçlü biçimde entegre edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Pellegrino, 2020). Bu durum, fen okuryazarlığının çok boyutlu yapısının değerlendirme süreçlerinde yeterince yansıtılmadığına işaret etmektedir (Bybee, 1997; Lederman, 2007).

Yöntem bilgisine yönelik bulgular, bu bilgi türünün sınavlarda belirli dönemlerde görece öne çıktığını, ancak genel olarak sınırlı ve süreklilik göstermeyen bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Özellikle TEOG döneminde ve bazı LGS uygulamalarında yöntem bilgisine dayalı soruların oranında görece artışlar gözlenmiştir. Bu artış, PISA ile birlikte fen okuryazarlığı kapsamında bilimsel süreçlere, veri yorumlamaya ve değişkenler arası ilişkilerin analizine yapılan vurgunun ulusal sınavlara kısmen yansması olarak değerlendirilebilir (OECD, 2016). PISA 2022 sonuçları, öğrencilerin bilimsel verileri anlamlandırma, kanıtları değerlendirerek çıkarım yapma ve bilimsel muhakeme geliştirme becerilerinin fen alanındaki başarıyla yakından ilişkili olmaya devam ettiğini göstermektedir (OECD, 2023). Bu bulgu, fen okuryazarlığı tartışmalarında yöntem bilgisi ve veri temelli akıl yürütme becerilerine verilen önemin uluslararası ölçekte güncelliğini koruduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Bennett ve diğerleri (2007) da süreç ve yöntem temelli yaklaşımların sınav sistemlerine belirli ölçüde dâhil edildiğini, ancak bu yaklaşımların çoğu zaman tutarlı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmadığını belirtmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da yöntem bilgisinin bazı yıllarda artış göstermesine karşın, sınav sistemlerinde kalıcı bir bileşen hâline gelemediğini destekler niteliktedir.

Bu durumun olası nedenlerinden biri, yöntem bilgisine dayalı soruların hazırlanması ve puanlanmasının içerik bilgisine kıyasla daha karmaşık bir yapı sergilemesidir. Harlen (2015), bilimsel süreçleri ve veri analizini merkeze alan soruların değerlendirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik sorunlarının daha sık gündeme geldiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, merkezi sınavlarda yöntem bilgisine sınırlı yer verilmesi, sınavların yapısal özellikleriyle ilişkili bir durum olarak değerlendirilebilir. Bunun doğal bir sonucu olarak da sınavların öğretimi yönlendirme etkisinin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi açısından sınırlı kaldığı söylenebilir.

Çalışmada öne çıkan bulgulardan bir diğeri de epistemik bilgiye yönelik soruların son derece sınırlı düzeyde temsil edilmesidir. İncelenen yirmi yıllık süreç boyunca epistemik bilgiye yalnızca tek bir uygulama yılında ve oldukça düşük bir oranda yer verildiği; diğer yıllarda ise bu bilgi türünün sınav kapsamı dışında bırakıldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, PISA fen okuryazarlığı çerçevesinde epistemik bilginin temel ve vazgeçilmez bir bileşen olarak tanımlanmasıyla belirgin bir uyumsuzluk göstermektedir (OECD, 2019). Nitekim alan yazında epistemik bilginin, bilimsel bilginin üretimi, gerekçelendirilmesi ve sınanmasına ilişkin üst düzey bilişsel süreçleri kapsadığı ve fen okuryazarlığının merkezî bir boyutunu oluşturduğu vurgulanmaktadır (Duschl ve diğerleri, 2007; Hodson, 1998; Lederman, 2007). Güncel çalışmalar, epistemik akıl yürütmenin yalnızca bilimsel bilgiye ulaşma sürecini anlamakla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama, kanıtları karşılaştırma ve gerekçeli yargılara ulaşma gibi süreçleri kapsayan çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır (Greene ve diğerleri, 2020).

Alanyazında epistemik bilginin genellikle bilimsel argümantasyon, kanıtların değerlendirilmesi, bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin sorgulanması ve bilginin doğasına ilişkin anlayış çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda yürütülen çalışmalar, performans temelli görevler, açık uçlu problem durumları, dijital değerlendirme uygulamaları ve argümantasyon çözümlemeleri gibi yaklaşımların epistemik akıl yürütmenin ortaya çıkarılmasında daha elverişli ölçme olanakları sunduğunu göstermektedir (Greene ve diğerleri, 2020; Osborne, 2020). Nitekim epistemik akıl yürütmenin öğrencilerin bilimsel argüman kalitesi, kanıt kullanımı ve alternatif açıklamaları değerlendirme becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koyan deneysel ve sınıf içi müdahale temelli çalışmalar da bulunmaktadır (Osborne ve diğerleri, 2004; Sandoval & Millwood, 2005). Bu nedenle epistemik boyutun geleneksel çoktan seçmeli sınavlarda sınırlı biçimde yer bulması, yalnızca ulusal sınavlara özgü bir durumdan çok, ölçme-değerlendirme literatüründe de tartışılan yapısal bir güçlük olarak değerlendirilebilir. Bu durum, epistemik süreçlerin çoğunlukla açık uçlu muhakeme ve bilimsel gerekçelendirme gerektirmesi nedeniyle standartlaştırılmış test formatlarının doğasıyla kısmi bir uyumsuzluk

taşıdığını göstermektedir.

Bu sonucun literatürle ayrışmasının olası nedenlerinden biri, merkezi sınavların yapısal özellikleriyle ilişkilendirilebilir. Epistemik bilgiye dayalı soruların çoğunlukla kanıt temelli akıl yürütme ve bilimsel gerekçelendirme gerektirmesi, bu tür soruların çoktan seçmeli sınav formatıyla sınırlı düzeyde uyum göstermesine yol açmaktadır (Pellegrino ve diğerleri, 2001). Epistemik bilginin sınavlarda sistematik biçimde yer almaması, sınavların biçimsel ve uygulamaya dönük kısıtlarının doğrudan bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte son yıllarda ölçme literatüründe, bilgisayar temelli değerlendirme uygulamaları ve yenilikçi görev tasarımlarının öğrencilerin veri yorumlama, bilimsel akıl yürütme ve kanıt temelli çıkarım yapma becerilerinin ölçülmesine daha geniş imkân sunduğu belirtilmektedir (OECD, 2019; OECD, 2023). Fen eğitiminde bilimsel argümantasyon ve epistemik pratiklerin değerlendirilmesine yönelik artan vurgu ise geleneksel çoktan seçmeli test formatlarının ötesine geçen ölçme yaklaşımlarının önemini daha görünür hâle getirmektedir (Osborne, 2020). Bu bağlamda epistemik bilginin sınırlı temsili, yalnızca ulusal sınavlara özgü bir tercih olarak değerlendirilmemelidir. Büyük ölçekli değerlendirme sistemlerinde epistemik süreçlerin ölçülmesine ilişkin metodolojik güçlükler uluslararası literatürde de tartışılmaktadır.

PISA'da bilgi türleri için önerilen dağılımlar dikkate alındığında (içerik bilgisi %54–66, yöntem bilgisi %19–31, epistemik bilgi %10–22), Türkiye'de uygulanan ortaöğretime geçiş sınavlarının bu dengiyi yakalayamadığı görülmektedir (OECD, 2019; MEB, 2019). Türkiye'ye ilişkin güncel PISA 2022 bulguları da öğrencilerin üst düzey bilimsel akıl yürütme ve problem çözme performanslarının geliştirilmesine yönelik ihtiyaçların devam ettiğini göstermektedir (MEB, 2023). Özellikle epistemik bilginin neredeyse tamamen dışlanmış olması, sınavların bilimsel bilginin doğasına ilişkin üst düzey düşünme becerilerini ölçme konusunda belirgin bir boşluk taşıdığını göstermektedir. Epistemik süreçlerin değerlendirme sistemlerinde sınırlı yer bulması, öğrencilerin bilimsel bilginin doğasını anlama, kanıt temelli akıl yürütme ve farklı bilgi iddialarını eleştirel biçimde değerlendirme becerilerinin yeterince gelişmemesine yol açabilmektedir.

Güncel fen eğitimi ve ölçme-değerlendirme literatürü, bilimsel okuryazarlığın değerlendirilmesinde epistemik süreçlerin görünür kılınmasının giderek daha fazla önem kazandığını göstermektedir. Öğrencilerin bilimsel bilgi üretimi ve gerekçelendirme süreçlerine ilişkin anlayışlarını ortaya koyabilen değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesi açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2019; OECD, 2023).

Genel olarak bu çalışma, Türkiye'de ortaöğretime geçiş sınavlarının uzun yıllar boyunca fen bilimleri alanında ağırlıklı olarak kavramsal bilgiye odaklandığını; yöntem bilgisinin sınırlı ve dönemsel biçimde yer aldığını; epistemik bilginin ise sistematik biçimde ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, merkezi sınavların fen okuryazarlığının çok boyutlu yapısını yansıtmada konusunda önemli bir sınırlılık taşıdığını göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ortaöğretime geçiş sınavlarında fen bilimleri sorularının bilgi türleri açısından daha dengeli bir yapıya kavuşturulmasının yararlı olabileceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, sınavlarda yer alan soruların içerik bilgisi, yöntem bilgisi ve epistemik bilgi dağılımının, PISA Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi'nde önerilen oranlar temel alınarak daha dengeli bir yapı doğrultusunda ele alınması uygun görülebilir (OECD, 2016; OECD, 2019). Böyle bir düzenleme, fen okuryazarlığının yalnızca kavramsal bilgiyle sınırlı olmayan çok boyutlu yapısının ölçme-değerlendirme süreçlerine daha etkin biçimde yansıtılmasına katkı sağlayabilir.

Bulguların özellikle epistemik bilgi boyutunda belirgin bir sınırlılığa işaret etmesi, bu alana yönelik soru yazım süreçlerinin desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, ölçme-değerlendirme uygulamalarında bilginin doğası, kanıt temelli akıl yürütme ve bilimsel gerekçelendirme boyutlarını merkeze alan soru geliştirme rehberlerinin hazırlanması, epistemik bilgiye yönelik soruların niteliğini ve çeşitliliğini artırmaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir (Duschl ve diğerleri, 2007).

Öte yandan, merkezi sınavlarda yöntem ve epistemik bilgiye daha fazla yer verilmesi, öğretim

programlarında hedeflenen fen okuryazarlığı kazanımlarının sınıf içi uygulamalara yansımaları destekleyebilir. Harlen'in (2015) de vurguladığı üzere, sınavların öğretimi yönlendirme etkisi dikkate alındığında, bilimsel süreçlere ve gerekçelendirmeye dayalı soruların artırılması, öğretim uygulamalarının bu doğrultuda şekillenmesine katkı sağlayabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Yazarlar çalışmaya eşit katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma, lisansüstü tezin bir bölümünden türetilmiş olup sistematik inceleme yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bir doküman analizine dayanmaktadır. Araştırmada yalnızca kamuya açık veriler kullanılmış, insan katılımcıdan veri toplanmamış ve kişisel veri işlenmemiştir. Bu nedenle etik kurul izni gerekmemektedir.

Çatışma beyanı: Araştırma sürecinde herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması yaşanmamıştır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir destek alınmamıştır. Çalışma sürecinde ikinci kodlayıcı olan Ölçme Değerlendirme Uzmanı Kübra ÇETİNER KOÇ'a, araştırmanın sürecinin kontrol edilmesinde destek olan Prof. Dr. Munise SEÇKİN KAPUCU ve Doç.Dr. İlke ÇALIŞKAN'a teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Bennett, J., Lubben, F., & Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education*, 91(3), 347–370. <https://doi.org/10.1002/sce.20186>
- Bennett, R. E. (2024). Personalizing assessment: Dream or nightmare? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 43(4), 119–125. <https://doi.org/10.1111/emip.12637>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann.
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014a). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (Eds.). (2014b). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781119210863>
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582–601. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200008\)37:6<582::AID-TEA5>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6<582::AID-TEA5>3.0.CO;2-L)
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K–8*. National Academies Press.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Bråten, I. (Eds.). (2020). *Handbook of epistemic cognition*. Routledge.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Harlen, W. (2010). *Principles and big ideas of science education*. Association for Science Education.
- Harlen, W. (2015). *Assessment and inquiry-based science education*. Global Network of Science Academies.
- Hodson, D. (1998). *Teaching and learning science: Towards a personalized approach*. Open University Press.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28–54. <https://doi.org/10.1002/sce.10106>
- Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(3), 275–288.
- Karamustafaoğlu, O., & Sontay, G. (2012). Fen ve teknoloji öğretiminde bağlam temelli öğrenme yaklaşımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827–844.

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831–879). Lawrence Erlbaum.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://pisa.meb.gov.tr>
- National Research Council. (2012). *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>
- OECD. (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255425-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994–1020. <https://doi.org/10.1002/tea.20035>
- Osborne, J. (2020). Argumentation in science education. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. 2, pp. 559–577). Routledge.
- Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R., & Duschl, R. (2003). What ideas-about-science should be taught in school science? *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7), 692–720. <https://doi.org/10.1002/tea.10105>
- Özdemir, S. M. (2010). *Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academies Press.
- Pellegrino, J. W. (2020). The future of educational assessment. In H. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines* (pp. 3–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315166933-1>
- Phillips, R. S., & Norris, S. P. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224–240. <https://doi.org/10.1002/scs.10066>
- Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/science literacy. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 729–780). Lawrence Erlbaum.
- Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005). The quality of students’ use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23–55. https://doi.org/10.1207/s1532690xc2301_2
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Sireci, S. G. (2020). Standardization and UNDERSTANDARDIZATION in educational assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 100–105. <https://doi.org/10.1111/emip.12332>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Scientific literacy has become a central goal of science education worldwide, emphasising not only the acquisition of scientific concepts but also the understanding of scientific processes and the nature of scientific knowledge. In this regard, large-scale assessment frameworks such as the Programme for International Student Assessment (PISA) define scientific literacy as a multidimensional construct composed of content knowledge, procedural knowledge, and epistemic knowledge (OECD, 2019). Content knowledge refers to understanding scientific concepts and principles; procedural knowledge involves skills related to scientific inquiry, data interpretation, and experimental processes; and epistemic knowledge concerns the justification, evaluation, and construction of scientific knowledge.

High-stakes examinations play a critical role in shaping teaching and learning practices, particularly in centralised education systems. In Turkey, secondary school entrance examinations have long functioned as high-stakes assessments that strongly influence curriculum implementation and classroom instruction. However, the extent to which these examinations reflect the multidimensional structure of scientific literacy, as conceptualised in international frameworks such as PISA, remains a subject of debate.

Previous studies conducted in Turkey have reported a dominance of content knowledge in national science examinations, with limited representation of process-oriented or higher-order reasoning skills. Nevertheless, most of these studies have focused on specific exam periods or limited time spans. There is a need for a comprehensive, longitudinal analysis that examines how knowledge types have been represented across different examination systems over an extended period.

Accordingly, the present study aims to analyse science questions used in Turkey's secondary school entrance examinations between 2003 and 2023 (OKS, SBS, TEOG, and LGS) within the framework of knowledge types defined in the PISA 2018 Scientific Literacy Assessment Framework. By examining long-term trends and distributions, this study seeks to contribute to the literature on alignment between national examinations and international assessment frameworks.

Method

This study was designed as qualitative research employing document analysis. The study sample consisted of science questions administered in Turkey's secondary school entrance examinations between 2003 and 2023, corresponding to Turkey's participation in PISA since 2003. In total, 525 science questions from four examination systems—Secondary Education Institutions Examination (OKS), Level Determination Examination (SBS), Transition from Primary to Secondary Education Examination (TEOG), and High School Entrance Examination (LGS)—were included in the analysis.

Data were collected from officially published examination booklets. The analysis was conducted using a deductive content analysis approach based on the PISA 2018 Scientific Literacy Assessment Framework. Operational definitions, inclusion and exclusion criteria, and decision rules were established for each knowledge type (content, procedural, epistemic) in accordance with OECD guidelines.

During the coding process, each question was analysed holistically by considering the question stem, accompanying texts, figures, tables, and answer options. The primary criterion for classification was the cognitive demand required from students to answer the question. To ensure reliability, the coding process followed a systematic and rule-based procedure.

Following qualitative categorisation, quantitative summaries were produced. Frequencies and percentages of each knowledge type were calculated for each year and examination system. Additionally, z-scores were computed based on frequency values to examine relative changes and distribution trends across years while controlling for variations in the total number of questions. Due to the highly skewed distribution of epistemic knowledge items, z-scores for this category were interpreted with caution and were not used as a basis for longitudinal comparison.

Results

The findings reveal a clear dominance of content knowledge across all examination systems and years. In most years, content knowledge items accounted for more than 60% of the questions, reaching levels as high as 90–100% in certain administrations, particularly during the OKS and TEOG periods. These results indicate a strong emphasis on conceptual understanding and factual recall in secondary school entrance examinations.

Procedural knowledge exhibited a more variable pattern. The proportion of procedural knowledge items generally ranged between 15% and 45%, with noticeable but temporary increases during specific periods, especially in some TEOG and LGS administrations. However, these increases did not display a consistent or sustained trend over time, suggesting that procedural knowledge has not become a stable component of the examination system.

Epistemic knowledge was found to be almost entirely absent. Across the twenty-year period analysed, epistemic knowledge appeared in only a single examination administration at a low level (5%). In all other years, no questions were classified under this category. This finding highlights a substantial gap between national examinations and the epistemic dimension emphasised in the PISA framework.

Z-score analyses supported these findings by illustrating fluctuations in content and procedural knowledge distributions across years. While content knowledge consistently maintained a dominant position, its relative prominence varied over time. Procedural knowledge showed greater variability, whereas epistemic knowledge could not be meaningfully compared due to its near-zero frequency.

Conclusion

The results of this study demonstrate that Turkey's secondary school entrance examinations between 2003 and 2023 have predominantly focused on content knowledge, with limited and inconsistent inclusion of procedural knowledge and a near-complete exclusion of epistemic knowledge. This pattern indicates a misalignment between national examinations and the multidimensional structure of scientific literacy proposed by the PISA 2018 framework.

The strong emphasis on content knowledge may be explained by the structural characteristics of high-stakes, multiple-choice examinations, which favor standardisation and scoring reliability. However, the limited representation of procedural and epistemic knowledge raises concerns regarding the capacity of these examinations to assess higher-order scientific reasoning, inquiry skills, and understanding of the nature of science.

From an educational perspective, the findings suggest a need to rebalance science questions in secondary school entrance examinations. Incorporating a more proportional representation of knowledge types—particularly procedural and epistemic knowledge—may enhance alignment with international frameworks and support the development of comprehensive scientific literacy. Future efforts should focus on improving question design practices and exploring assessment formats that allow for the measurement of higher-order reasoning while maintaining validity and reliability in large-scale testing contexts.

Kız Çocuklarının Ortaöğretime Devam Edememeleri Üzerine Bir Çözümleme

Zeynep SARAÇ¹, Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK²

Öz: Bu araştırmanın amacı, kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının ortaöğretime devam edememe nedenlerini belirlemek ve bu süreci şekillendiren bireysel, ailevi ve yapısal dinamikleri bütüncül bir çerçevede incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Midyat'ta ikamet eden ve ortaöğretime devam etmeyen 100 kız çocuğu oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik çeşitli önlemler alınmıştır. Bulgular, kız çocuklarının ortaöğretime devam edememe nedenlerinin; aile ve sosyoekonomik yapıdan kaynaklanan engeller, toplumsal cinsiyet temelli engeller, yapısal ve erişim temelli engeller ile bireysel ve algısal engeller olmak üzere dört ana tema altında toplandığını göstermektedir. Öne çıkan faktörler arasında ekonomik yetersizlikler, kız çocuklarına yüklenen ev içi sorumluluklar, cinsiyetçi tutumlar, ulaşım ve erişim sorunları ile başarısızlık ve uyum kaygıları yer almaktadır. Araştırma bulguları, kız çocuklarının eğitime devam edememe sürecinin yalnızca bireysel ya da ailevi tercihlerle açıklanamayacağını; bu durumun toplumsal cinsiyet normları, ekonomik eşitsizlikler ve eğitim sisteminin yapısal sınırlılıkları ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, kız çocuklarının eğitime erişim sorununu çok katmanlı ve yapısal bir çerçevede ele alarak literatüre katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kız çocuklarının eğitime devamını artırmaya yönelik politikaların yalnızca aileyi hedefleyen yaklaşımlarla sınırlı kalmaması; aynı zamanda eğitim sisteminin erişilebilirliğini, kapsayıcılığını ve eşitleyici kapasitesini güçlendiren bütüncül müdahaleleri içermesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim, Kız Çocuklarının Eğitimi, Okul Terki, Eğitime Erişim, Eğitimde Eşitsizlik

An Analysis of Girls' Non-Participation in Secondary Education

Abstract: This study aims to identify the reasons why girls living in rural areas are unable to continue their secondary education and to examine the individual, familial, and structural dynamics shaping this process within a holistic framework. The study was designed as qualitative phenomenological research. The study group consists of 100 girls residing in Midyat who are not attending secondary education. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. Various measures were taken throughout the research process to ensure validity and reliability. The findings reveal that the reasons for girls' non-participation in secondary education are grouped under four main themes: family and socioeconomic barriers, gender-based barriers, structural and access-related barriers, and individual and perceptual barriers. Prominent factors include economic constraints, domestic responsibilities assigned to girls, gender-biased attitudes, transportation and access problems, and fears related to academic failure and social adaptation. The results indicate that girls' non-participation in education cannot be explained solely by individual or familial factors; rather, it is closely linked to gender norms, socioeconomic inequalities, and the structural limitations of the education system. In this respect, the study contributes to the literature by addressing girls' access to education within a multidimensional and structural perspective. Based on the findings, it is recommended that policies aimed at increasing girls' participation in education should not be limited to raising family awareness but should also include comprehensive interventions that enhance the accessibility, inclusiveness, and equity-oriented capacity of the education system.

Keywords: Secondary Education, Girls' Education, Access to Education, Gender Inequality, Educational Inequality

Geliş Tarihi: 30.11.2025

Kabul Tarihi: 04.05.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Diyarbakır, Türkiye, e-posta: zeynepsarac47@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8697-9394>

² Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, Türkiye, e-posta: meltem.sunkur@dicle.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6192-6531>

Atf için/ To cite:

Saraç, Z., & Sünkür Çakmak, M. (2026). Kız çocuklarının ortaöğretime devam edememeleri üzerine bir çözümleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 482-499. <https://doi.org/10.33308/26674874.20264021050>

Eğitim doğumla birlikte toplumun en küçük yapı taşı olan ailede başlayan; daha sonra örgün ve yaygın eğitim kurumlarında devam eden; toplumsal, sosyal, bireysel, çevresel, ekonomik ve politik katkıları olan çok yönlü bir süreçtir. Eğitimin, bireyin yaşamını sürdürme, kendi benliğinin ve kişiliğinin farkında olabilmesini sağlama, sosyal, akademik, duygusal ve psikososyal açıdan kendini geliştirme ve toplumla uyum içinde yaşamasına katkı sağlama yönünde önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu yönüyle eğitim, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal refahı ve kalkınmayı da doğrudan etkileyen temel bir araçtır (Kaya, 2022; Oral & Çoban, 2019).

Bireylerin içinde yaşadıkları toplumda etkin bir şekilde var olabilmeleri ve haklarını kullanabilmeleri eğitim yoluyla mümkün hale gelmektedir. Bu nedenle eğitim, bireylerin sahip olduğu en temel haklardan biri olarak kabul edilmekte ve ulusal ve uluslararası düzenlemelerle güvence altına alınmaktadır (Özaydınlık, 2014). Bununla birlikte eğitim hakkının herkes için eşit şekilde kullanılabilmesini söylemek mümkün değildir. Özellikle toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikler, kız çocuklarının eğitim süreçlerine katılımını sınırlandıran önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte eğitimin birey ve toplum yaşamındaki önemi artmış; buna paralel olarak eğitime erişimde fırsat eşitliği konusu daha görünür hale gelmiştir (Altınkurt, 2008). Ancak eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik politikalara rağmen hem Türkiye’de hem de dünyada kız çocuklarının eğitime erişimi ve devamı konusunda önemli sorunların devam ettiği görülmektedir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan “Türkiye’de Kadın” (2022) raporuna göre, özellikle dezavantajlı bölgelerde kız çocuklarının eğitim süreçlerinde kesintiler yaşanmakta ve bu durum ortaöğretim düzeyinde daha belirgin hale gelmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal düzenlemeler de bu bağlamda önem taşımaktadır. Özellikle 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi ile zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış ve öğrencilerin ortaöğretime erişimlerinin artırılması hedeflenmiştir. Türkiye’de zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte ortaöğretime erişimde nicel bir artış yaşandığı görülmektedir. Nitekim TEDMEM (2025) verilerine göre 2019–2024 yılları arasında lise mezunu olmayan genç kadınların oranı %43’ten %28’e gerilemiştir. Ancak bu iyileşmeye rağmen önemli bir kesimin hâlâ ortaöğretim düzeyini tamamlayamadığı görülmektedir. Bu durum, zorunlu eğitimin uzatılmasının özellikle dezavantajlı gruplar açısından eğitime devamı ne ölçüde artırdığı sorusunu gündemde tutmaktadır. Nitekim zorunlu eğitimin uzatılmasına rağmen kız çocuklarının özellikle ortaöğretim basamağında eğitime devamında yapısal ve kültürel engellerin etkisini sürdürdüğü bilinmektedir. Bu durum, zorunlu eğitimin süresinin artırılmasının tek başına eğitime devamı garanti etmediğini ve özellikle dezavantajlı gruplar açısından yapısal engellerin varlığını sürdürdüğünü göstermektedir.

Uluslararası literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Dünya Bankası (2025) ve UNICEF (2021) gibi uluslararası kuruluşların raporları, kız çocuklarının eğitime erişiminde ekonomik yetersizlikler, toplumsal cinsiyet normları, erken yaşta evlilikler ve eğitim sistemlerinin kapsayıcılık düzeyinin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar, kız çocuklarının eğitim süreçlerine katılımının yalnızca bireysel ya da ailevi faktörlerle açıklanamayacağını; aksine bu durumun eğitim sistemlerinin yapısı, sosyal politikalar ve toplumsal cinsiyet rejimleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Kaya, 2022; Rankin & Aytac, 2006; Roby ve diğerleri, 2009; Tansel, 2002; UNICEF, 2021). Ortaöğretim düzeyi, bireylerin hem yükseköğretime erişimi hem de işgücü piyasasına katılımı açısından kritik bir eşik olarak kabul edilmektedir. Nitekim OECD (2025) verileri, ortaöğretileri tamamlayamayan bireylerin istihdam olanakları ve ekonomik fırsatlar açısından daha dezavantajlı konumda olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, kız çocuklarının ortaöğretime devam edememelerinin yalnızca bireysel bir eğitim sorunu değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimiyle ilişkili yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir.

Literatürde kız çocuklarının eğitime devamını etkileyen faktörler arasında; ailelerin sosyoekonomik durumları, ebeveynlerin eğitim düzeyi, yaşanan yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım olanakları, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel normlar ön plana çıkmaktadır (Çolak & Tüzel-İşeri, 2021). Bununla birlikte bu

faktörlerin büyük ölçüde birbirleriyle ilişkili olduğu ve çoğu zaman eğitim sisteminin bu dezavantajları telafi etme kapasitesi ile birlikte değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Örneğin taşınabilir eğitim sisteminin yetersizliği, okul türlerine erişimdeki sınırlılıklar veya rehberlik hizmetlerinin yetersizliği gibi yapısal unsurlar, bireysel ve ailevi faktörlerin etkisini daha da derinleştirebilmektedir.

Bu noktada, kız çocuklarının eğitime erişiminin yalnızca ailevi ve bireysel faktörlerle açıklanması, sorunun yapısal boyutlarını görünmez kılma riski taşımaktadır. Eğitim hakkının evrensel bir hak olarak tanımlandığı bir bağlamda, kız çocuklarının ortaöğretime devam edememesi, yalnızca bireysel tercihlerin değil, aynı zamanda eğitim sisteminin kapsayıcılığı, erişilebilirliği ve eşitlik üretme kapasitesi ile doğrudan ilişkilidir.

Bu araştırmada, kız çocuklarının eğitime erişim sürecini anlamlandırmak amacıyla çok boyutlu bir kuramsal çerçeve benimsenmiştir. Bu kapsamda, araştırma bulgularının yorumlanmasında toplumsal cinsiyet perspektifi, eğitimde fırsat eşitsizliği ve eğitime erişim/kapsayıcılık yaklaşımları birlikte ele alınmıştır. Toplumsal cinsiyet perspektifi, bireylerin eğitim süreçlerine katılımının yalnızca bireysel tercihlerle değil, aynı zamanda toplumsal olarak inşa edilen roller, normlar ve beklentiler tarafından şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda kız çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı, ataerkil yapılar ve cinsiyet temelli rol dağılımları çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, eğitimde fırsat eşitsizliği yaklaşımı, bireylerin eğitime erişimlerinin ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye gibi yapısal faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, özellikle dezavantajlı grupların eğitim olanaklarına erişiminde ortaya çıkan farklılıkların yalnızca bireysel ya da ailevi tercihlerle açıklanamayacağını, bu durumun daha geniş yapısal eşitsizliklerle ilişkili olduğunu savunmaktadır.

Eğitime erişim ve kapsayıcılık perspektifi ise eğitim sistemlerinin tüm bireyler için eşit ve sürdürülebilir öğrenme fırsatları sunma kapasitesine odaklanmaktadır. Bu çerçevede, eğitim sistemlerinin yalnızca erişim sağlaması değil, aynı zamanda dezavantajlı grupların eğitime devamını destekleyici mekanizmalar geliştirmesi beklenmektedir.

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, kız çocuklarının ortaöğretime devam edememe nedenleri yalnızca bireysel ya da ailevi faktörler üzerinden değil; toplumsal normlar, ekonomik koşullar ve eğitim sisteminin yapısal özellikleri bağlamında bütüncül bir şekilde ele alınmaktadır. Bu çerçeve, araştırmanın bulgularının yorumlanmasında rehber bir bakış açısı sunmakta ve elde edilen verilerin kuramsal bir zeminde anlamlandırılmasını sağlamaktadır.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, kız çocuklarının eğitime erişimini etkileyen faktörlerin çoğunlukla belirli değişkenler çerçevesinde ele alındığı ve bu faktörlerin çoğu zaman birbirinden bağımsız şekilde değerlendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte, kız çocuklarının eğitime devam edememe sürecini, bireysel, ailevi ve yapısal faktörlerin etkileşimi içinde bütüncül bir yaklaşımla ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışma, kız çocuklarının eğitime erişimini kendi deneyimleri ve algıları üzerinden çok boyutlu bir perspektifle inceleyerek, literatürdeki bu boşluğa katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının ortaöğretime devam edememesi, yalnızca bireysel ya da ailevi bir tercih olarak değil; ekonomik, kültürel ve yapısal faktörlerin kesişiminde ortaya çıkan çok boyutlu bir sorun olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda kız çocuklarının eğitime erişiminde yaşanan sorunlar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretildiği alanlardan biri olarak da ele alınabilir.

Bu çalışmada, kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının ortaöğretime devam edememe nedenleri, kız çocuklarının kendi deneyimleri ve algıları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın, kız çocuklarının eğitime erişimini sınırlayan faktörlerin yalnızca betimlenmesine değil, aynı zamanda bu faktörlerin daha geniş toplumsal ve yapısal bağlam içinde değerlendirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Kız çocuklarının okula gönderilmeme nedenlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindendir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Fenomenolojik çalışmalarda insanların deneyimledikleri bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarına ve bu anlamın bilinç düzeyine nasıl ulaştığına yoğunlaşılmaktadır (Patton, 2014). Bu doğrultuda örgün eğitimin zorunlu ilk sekiz senesinden sonra okula devam edemeyen kız çocuklarının yaşadıkları okul terkinin nedenleri derinlemesine incelenmiştir.

Katılımcılar

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin araştırmanın problemi ile ilgili olarak belirlenen ölçütlere sahip kişiler ya da durumlardan seçilmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmada Midyat ilçe merkezinde ve köylerinde liselere kaydı yapılmış olup devam etmeyen öğrenciler seçilmiştir. Görüşülen kız çocukları aracılığıyla ilçede okula devam etmeyen diğer çocuklara ulaşılmıştır. Katılımcılar belirlenirken öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerinden de yararlanılmıştır. Kız çocuklarına ilçedeki liselerde kaydı bulunduğu halde devamsızlık yapan öğrenci listelerinden ve e-okuldan iletişim bilgileri elde edilerek ulaşılmıştır. Sistemdeki telefon numaralarından öncelikle kızlara ulaşılmaya çalışılmış, irtibat kurulduktan sonra görüşmek için gönüllü olan öğrencilerle müsait oldukları zamanda görüşme sağlanmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler incelendiğinde yeni bilgi elde edilemeyip bilgilerin tekrar etmeye başlamasıyla birlikte örnekleme süreci sonlandırılmıştır. Bu bağlamda Midyat ilçe merkezinde ve köylerinde örgün öğretim kurumlarına devam edemeyen, yaşları 13-20 arasında değişen 100 kız çocuğu çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcıların isimleri çalışmada kullanılmayıp görüşme sırasına göre her bir katılımcıya kod verilmiştir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Ek 1’de verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma başlamadan önce üniversitenin Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Etik kurul onayının ardından il Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgili biriminden veri toplamak için resmi izin alınmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların yaş özellikleri dikkate alınarak etik ilkelere azami düzeyde dikkat edilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmacının kim olduğu, araştırmanın amacı, kapsamı ve elde edilen verilerin hangi amaçla kullanılacağı açık ve anlaşılır bir şekilde açıklanmıştır. Katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve katılımcıların istedikleri zaman görüşmeden çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Katılımcıların 18 yaş altı bireyler olması nedeniyle gerekli durumlarda ailelerinden/velilerinden izin alınmış, görüşmeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda (ev, iş yeri vb.) gerçekleştirilmiş ve herhangi bir baskı veya yönlendirmeden kaçınılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara soruların doğru ya da yanlış cevabının olmadığı, kendi deneyimlerini özgürce ifade edebilecekleri belirtilmiştir. Ses kaydı alınan durumlarda katılımcıların açık rızası alınmış; kayıt alınmasını istemeyen katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Tüm veriler anonimleştirilmiş ve gizlilik ilkesi doğrultusunda korunmuştur. Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının oluşturulmasında öncelikle ilgili alanyazın taranmış, görüşme soruları okul yöneticileri ve uzman görüşlerine sunulmuş ve onay alınmıştır; görüşler doğrultusunda kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme soruları, kız çocuklarının eğitime erişimini açıklayan toplumsal cinsiyet, sosyoekonomik eşitsizlik ve erişim/kapsayıcılık literatürü temel alınarak oluşturulmuştur. Bu süreç sonunda görüşme formunda örgün eğitime devam edemeyen kız çocuklarının kişisel bilgileri ile ilgili iki, okul, örgün eğitim sürecindeki başarı durumları ile ilgili üç, aile bireylerinin eğitime bakış açısı ve çevrelerindeki kız çocuklarının örgün eğitime devam konusu ile ilgili iki,

örgün eğitime devam edememe sebepleri ve gelecek planları ile ilgili iki, görüş ve önerileri ile ilgili üç soru yer almıştır.

Görüşmeler 2024 yılında Mart-Nisan aylarında kız çocukların iş yerlerinde (çalıştıkları tekstil atölyeleri, kuaför, kafe vb.), bir kısmı ise evlerinde veya onların belirledikleri kendilerini rahat hissedecekleri en uygun ortam seçilerek yapılmıştır. Katılımcıların bir kısmının yanıtları izinleri doğrultusunda daha sonra analiz edilmek üzere ses kaydına alınmış, kayıt altına alınmasına izin vermeyenlerin yanıtları araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Görüşmeler 30-40 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmanın özüne ilişkin kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek hedefiyle verilerin dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır. İçerik analizinde amaç, katılımcıların görüşleri ile dosya ve belge incelemesi yoluyla elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Baltacı, 2019).

Verilerin analizinde ilk olarak örgün eğitime devam edemeyen kız çocuklarıyla yapılan görüşmelerin ses kaydına alınmasına izin verenlerin ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra veriler kodlanarak katılımcı görüşlerini yansıtan kavramlar ve temalar belirlenmiştir. Katılımcı kodları kız çocukları için K1, K2, K3,... olarak düzenlenmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde her soruya verilen cevaplar tasnif edilmiş, değerlendirilmiş ve kendi içinde analiz edilerek ayrı başlıklar altında tablolastırılmıştır. Temalar oluşturulurken benzer içeriklere sahip kodlar bir araya getirilmiş ve temalar arası kavramsal örtüşmeyi en aza indirecek şekilde sınıflandırma yapılmıştır.

Veri analizi sürecinde, görüşmelerden elde edilen ifadeler anlamlı ifade birimleri temel alınarak kodlanmıştır. Bu süreçte aynı katılımcının birden fazla ifadeden oluşan yanıtları ayrı ayrı değerlendirilmiş ve her bir anlamlı ifade birimi bağımsız bir kod olarak ele alınmıştır. Bu nedenle elde edilen toplam kod sayısı, katılımcı sayısından daha yüksek çıkmıştır.

Ayrıca analiz sürecinde, aynı temaya ilişkin tekrar eden ifadeler de kodlanarak frekans değerlerine yansıtılmıştır. Bu bağlamda tablolarda sunulan frekans değerleri, katılımcı sayısını değil; ilgili temaya ilişkin ifade yoğunluğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bir veri parçasının birden fazla tema ile ilişkili olduğu durumlarda çoklu kodlama yapılmış ve bu durum toplam kod sayısının artmasına neden olmuştur. Bu yaklaşım, katılımcı deneyimlerinin derinliğini ve çeşitliliğini daha ayrıntılı biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Araştırmaların niteliğini ve kalitesini belirlemede geçerlik ve güvenirlilik önemli kavramlardır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlık, dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır.

Araştırma sırasında iç geçerliği (inandırıcılığı) artırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilirken kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Örgün eğitime kaydı bulunduğu halde devamsızlık yapan ve devam edemeyen kız çocuklarını belirlemek için ilçedeki liselerin yöneticilerinin desteğiyle öğrenci listeleri ve e-okuldan iletişim bilgileri alınıp iletişime geçilmiştir. Katılımcıların rahat hissedecekleri yer olması açısından görüşmelerin bir kısmı katılımcıların taleplerine göre kızların iş yerlerinde (çalıştıkları tekstil atölyeleri, kuaför, kafe vb.), bir kısmı ise evlerinde yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıları etkileyecek yorumlardan, konunun dışına veya araştırmanın amacına uygun olmayacak sohbetlerden kaçınılarak görüşlerini herhangi bir kaygıya kapılmadan içtenlikle ifade etmeleri için araştırmanın amacı açık bir şekilde açıklanmıştır. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtmaya sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın aktarılabilişliğini (dış geçerliğini) artırmak için araştırma sürecinde yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulgular yorum yapılmadan ve katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırma açısından, araştırmanın aşamalarında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır. Bulgular, ayrıntılı olarak yazılmış, katılımcı kodları, bulgular kısmındaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye olanak verecek şekilde düzenlenmiş, şemalaştırılmış ve sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, kız çocuklarının ortaöğretime devam etmelerini engelleyen faktörlere ilişkin elde edilen bulgular temalar ve alt kategoriler çerçevesinde sunulmaktadır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular; aile ve sosyoekonomik yapıdan kaynaklanan engeller, toplumsal cinsiyet temelli engeller, yapısal ve erişim temelli engeller ile bireysel ve algısal engeller olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin dağılımlar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Kız Çocuklarının Ortaöğretime Devamını Engelleyen Temaların Dağılımı

Nedenler	f	%
Aile ve Sosyoekonomik Yapıdan Kaynaklanan Engeller	1440	48,5
Toplumsal Cinsiyet Temelli Engeller	945	31,4
Yapısal ve Erişim Temelli Engeller	430	14,7
Bireysel ve Algısal Engeller	153	5,4

Tablo 1 incelendiğinde, kız çocuklarının ortaöğretime devamını engelleyen faktörlerin büyük ölçüde aile ve sosyoekonomik yapı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet temelli engellerin de önemli bir ağırlığa sahip olması, sorunun yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel boyutlara sahip olduğunu göstermektedir.

Aile ve Sosyoekonomik Yapıdan Kaynaklanan Engeller

Aile ve sosyoekonomik yapıdan kaynaklanan engellerin alt boyutlarını daha ayrıntılı incelemek amacıyla oluşturulan kategoriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Aile ve Sosyoekonomik Yapıdan Kaynaklanan Engellere İlişkin Kategorilerin Dağılımı

Kategoriler	f	%
Sosyoekonomik Özellikler	820	56,4
Sosyokültürel Özellikler	620	43,6
Toplam	1440	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, aile ve sosyoekonomik yapıdan kaynaklanan engellerin kendi içinde ağırlıklı olarak sosyoekonomik faktörlerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum, kız çocuklarının ortaöğretime devamını engelleyen unsurların önemli ölçüde ekonomik yetersizlikler, gelir düzeyi ve aile yapısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte sosyokültürel özelliklerin de önemli bir paya sahip olması, eğitime erişim sorununun yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda kültürel normlar ve toplumsal değerlerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Aile ve sosyoekonomik yapıdan kaynaklanan engeller, kız çocuklarının ortaöğretime devamını belirleyen en güçlü faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu tema altında elde edilen bulgular, ekonomik yetersizliklerin, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, aile yapısının ve sosyokültürel normların iç içe geçmiş bir şekilde kız çocuklarının eğitim süreçlerini etkilediğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, özellikle sosyoekonomik sınırlılıkların eğitimden kopuş sürecinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Ailenin gelir düzeyine ilişkin bulgular, kız çocuklarının eğitimden uzaklaşmasının çoğu zaman ekonomik gerekçelerle meşrulaştırıldığını göstermektedir. Örneğin bir katılımcı “ben en büyükleriyim. Kardeşlerim de olunca, babam dedi o kadar sene okutamam. İşe gitsen daha iyidir” (K38) sözleriyle aile içindeki

ekonomik yükün eğitim kararlarını doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde “yani, herkes zor diyordu. Bu kadar kişi okusa biz nasıl altından kalkacağız dediler. Sekizinci sınıftan sonra bıraktım ben de” (K67) ifadesi, eğitimin aile bütçesi üzerindeki baskısını açıkça ortaya koymaktadır. Eğitim sürecinin maliyetine ilişkin bir başka katılımcı “öğretmenlerin istediği malzemeleri babamlara demeye korkuyordum. Masraf oluyor diye kızılıyordu. Almayınca öğretmen de kızılıyordu. Lazım olan bazı şeyler eksik kalıyordu” (K60) diyerek eğitim sürecinin yalnızca okul devamı değil, gerekli materyallere erişim açısından da ekonomik engeller içerdiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte “bizim ev çok kalabalık, sadece babam çalışıyor. Bir tane abim var o da okuyor. Biz de ona yardım ediyoruz” (K2), “yani babam zorlanıyordu. Ben de dedim çalışayım ben de. En azından bir katkı olur diye” (K92), “her şey çok pahalı. Sadece babam çalışıyordu, biz de kalabalık olunca. Bu yüzden yardım etmek için” (K34) ve “hocam zaten küçüklüğümde beri babamlarla fındığa falan gidiyorduk, masrafları çıkartıyorduk. Şimdi de yardım etmek için yani, kardeşlerime de destek olmak için. Okuyor onlar” (K74) şeklindeki ifadeler, kız çocuklarının çoğu zaman eğitimden çekilerek aile ekonomisine katkı sağlayan bir aktör haline geldiğini göstermektedir.

Bu bulgular, ekonomik yetersizliklerin yalnızca bireysel ya da ailevi bir sorun olarak ele alınamayacağını ortaya koymaktadır. Eğitime devamın ekonomik kapasiteye bağlı hale gelmesi, eğitim sisteminin dezavantajlı gruplar açısından yeterince kapsayıcı olmadığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, gelir düzeyinin eğitime devamı belirleyen temel bir unsur haline gelmesi, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin uygulamadaki karşılığının sorgulanmasını gerektirmektedir.

Bu durum tersinden ele alındığında, kız çocuklarının eğitime devam edebilmesinin ailelerin ekonomik kapasitesine bağlı hale gelmiş olması, eğitim sisteminin dezavantajlı gruplar açısından telafi edici ve eşitleyici mekanizmalarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, eğitim hakkının kullanımının ekonomik kaynaklara bağımlı hale gelmesi, eğitimin kamusal bir hak olma niteliği ile uygulamadaki karşılığı arasında bir kopukluk olduğunu ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyine ilişkin bulgular da kız çocuklarının eğitim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Katılımcılar, ebeveynlerinin eğitim düzeyinin düşük olmasının akademik destek eksikliğine ve eğitime yönelik motivasyonun zayıflamasına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu durumu bir katılımcı “annem okumuş olsaydı, ya da okuma yazma bilseydi Türkçe konuşmayı da bilseydi. Bence benim için daha iyi olurdu. Derslerime yardım ederdi” (K23) sözleriyle dile getirirken, bir başka katılımcı “annem okusaydı, daha iyi konuşurdu. Türkçe bile bilmiyor ki. Ama derslerime yardım edebilirdi. Okula da gelirdi daha çok” (K38) diyerek ebeveyn eğitim düzeyinin yalnızca akademik destek değil, okul-aile ilişkisi açısından da belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde “belki babamı ya da annemi okutsalardı, okumanın kıymetini bilirlerdi” (K47) ve “eğer annem ya da ablam falan okula devam etseydi, benim de belki isteğim olurdu. Belki ne yapacağımı bilirdim. Ama okuyan yani kimse yok. Zaten herkes artık boş görüyor. Okuma yazma bilmek, diploma almak yeter diyorlar yani” (K35) ifadeleri, eğitimin kuşaklar arası aktarımına işaret etmektedir.

Bu durum, eğitim kültürünün aile içinde nasıl üretildiğini göstermesi açısından önemlidir. Ancak ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi yalnızca bireysel bir eksiklik olarak değerlendirilmemelidir; bu durum, daha geniş ölçekte bölgesel eşitsizlikler ve eğitim politikalarının sınırlılıkları ile ilişkilidir. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması, aynı zamanda geçmiş eğitim politikalarının ve bölgesel eşitsizliklerin bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, kız çocuklarının eğitim süreçlerinde karşılaştıkları dezavantajlar, kuşaklar arası eşitsizliklerin eğitim sistemi tarafından yeterince telafi edilemediğini göstermektedir.

Ebeveynlerin çalışma koşulları ve aile içi iş bölümü de kız çocuklarının eğitim süreçlerini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Katılımcılar, ebeveynlerinin yoğun çalışma koşulları nedeniyle okul süreçlerine katılamadıklarını ve bu durumun kendilerini yalnız hissetmelerine yol açtığını ifade etmektedir. Örneğin bir katılımcı “yani fındıktan geç döndük. Okula bir ay geç gittim. Hiç anlamıyordum, neredeler.. ne yapıyorlar. Herkes değişti. Okumak istemedim. Hala istemiyorum” (K95) diyerek eğitim sürecine geç dahil olmanın yarattığı uyum sorununa dikkat çekmektedir. Bir diğer katılımcı “babamların işinden dolayı. Ben de gittim onlara yardıma. Devamsızlığım oldu. Zaten bazı hocalar da kızılıyordu. Liseye alımadım. Bıraktım bende. Zordu yani” (K49) sözleriyle ekonomik faaliyetlerin eğitim sürekliliğini nasıl kesintiye uğrattığını ifade etmektedir. Benzer şekilde “babam kapıcılık yapıyor. O zaten çıkınca hemen laf ediyorlardı. Yani annem de pek Türkçe bilmediği için gelmiyordu okula.

Toplantıya da. Öyle pek destekleyen yoktu yani” (K27) ve “annem evde kardeşlerim olduğu için. Yani onlar küçüktü çünkü. Babam da inşaattaydı. Uzaktaydı. Okula pek gelmiyordu kimse” (K77) ifadeleri, ebeveynlerin iş koşulları ile okul katılımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Ailedeki birey sayısının fazla olması ve ekonomik yükün sınırlı sayıda çalışan birey üzerinde toplanması da önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların *“bizim ev çok kalabalık, sadece babam çalışıyor. Bir tane abim var o da okuyor. Biz de ona yardım ediyoruz” (K2), “biz 8 kardeşiz. En büyükleri de benim... ben de onlarla işe gidiyorum” (K3) ve “her şey artık pahalı... ben para kazanmak istedim yani işte bu yüzden” (K29)* şeklindeki ifadeleri, kalabalık aile yapısının kız çocuklarını eğitimden uzaklaştıran bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular ilk bakışta kız çocuklarının eğitime devam edememesinin ailevi tercihlerden kaynaklandığı izlenimini yaratmaktadır. Ancak bu durum, eğitim sisteminin sosyoekonomik ve kültürel eşitsizlikleri dengeleme kapasitesinin sınırlı olduğunu da göstermektedir. Dolayısıyla, kız çocuklarının eğitime erişiminde ortaya çıkan engellerin yalnızca aileye atfedilmesi, sorunun yapısal boyutlarını görünmez kılma riskini taşımaktadır.

Aileden kaynaklanan sosyokültürel etkenler de kız çocuklarının eğitim süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle cinsiyete dayalı normlar ve kültürel kabuller, eğitime devam kararlarını doğrudan etkilemektedir. Bu durumu bir katılımcı *“annem okuma yazma bilmiyor... erkekler merkeze gelip okuyorlarmış” (K1)* sözleriyle tarihsel bir bağlam içinde açıklarken, bir başka katılımcı *“annem okumamı çok istiyordu ama babamla konuştu, olmadı” (K17)* diyerek aile içi karar mekanizmalarındaki güç ilişkilerine işaret etmektedir. Benzer şekilde *“bizim ailede çok kişi hacı... günah diye okuyan çok fazla kız yok” (K55)* ifadesi, kültürel ve dini normların eğitim kararları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, kız çocuklarının eğitim süreçlerinin yalnızca bireysel tercihlerle değil, içinde bulundukları sosyal çevre ve kültürel normlarla şekillendiğini göstermektedir. Ancak bu durumun yalnızca aileye atfedilmesi, sorunun yapısal boyutunu göz ardı etme riskini taşımaktadır. Aksine, bu bulgular eğitim sisteminin sosyoekonomik ve kültürel eşitsizlikleri yeterince dengeleyemediğini ve dezavantajlı gruplar için kapsayıcı mekanizmaların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Bourdieu’nun (1986) kültürel ve sosyal sermaye kavramları çerçevesinde değerlendirildiğinde, kız çocuklarının eğitime erişiminin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda kültürel kaynaklara erişimle de sınırlı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, kız çocuklarının ortaöğretime devamını etkileyen engeller yalnızca aile ve sosyoekonomik yapı ile sınırlı değildir. Bu süreçte toplumsal cinsiyet temelli normlar da belirleyici bir rol oynamaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Temelli Engeller

Toplumsal cinsiyet temelli engellerin alt kategorilere göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Toplumsal Cinsiyet Temelli Engellere İlişkin Kategorilerin Dağılımı

Kategoriler	f	%
Kız Çocuklarına Ev İçi Sorumluluk Yüklenmesi	350	37,3
Karma Eğitime Yönelik Olumsuz Tutumlar	200	21,2
Kız Çocuklarının Eğitim Başarısının Değersizleştirilmesi	180	19,1
Erken Evlilik	120	12,4
Sosyal Çevrenin Cinsiyetçi Tutumları	95	10,0
Toplam	945	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere, toplumsal cinsiyet temelli engeller içerisinde en yüksek payın kız çocuklarına ev içi sorumluluk yüklenmesine ait olduğu görülmektedir. Bu durum, kız çocuklarının eğitim süreçlerinin toplumsal cinsiyet rollerine dayalı iş bölümü çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte karma eğitime yönelik olumsuz tutumlar ve kız çocuklarının eğitim başarısının değersizleştirilmesi gibi faktörlerin de önemli bir yer tutması, eğitime erişim sorununun güçlü toplumsal ve kültürel kabullerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Erken evlilik ve sosyal çevrenin cinsiyetçi tutumları ise bu süreci pekiştiren diğer önemli unsurlar olarak dikkat çekmektedir.

Toplumsal cinsiyet temelli engeller, kız çocuklarının ortaöğretime devamlarını etkileyen önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu tema altında elde edilen bulgular, aile ve yakın çevrenin cinsiyete dayalı beklenti ve normlarının, kız çocuklarının eğitim süreçlerini doğrudan şekillendirdiğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, kız çocuklarının eğitim hayatlarının çoğu zaman toplumsal olarak tanımlanan roller ve beklentiler doğrultusunda sınırlandırıldığını ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda en dikkat çekici engellerden biri, kız çocuklarına ev içi sorumlulukların yüklenmesidir. Katılımcılar, küçük yaşlardan itibaren ev işleri ve bakım yükümlülüklerinin eğitim süreçlerini sekteye uğrattığını ifade etmektedir. Örneğin bir katılımcı *"bazen annem hastalanıyordu, bişe oluyordu okula gidemiyordum zaten. Evde kardeşlerime falan bakıyordum. Şimdi de öyle, annem bahçede olunca falan ben evle ilgileniyorum"* (K78) sözleriyle bakım emeğinin eğitim sürekliliğini nasıl etkilediğini belirtirken, bir başka katılımcı *"zaten daha ortaokulda yengelerim falan diyordu yeter bu kadar, annene yazık ona yardım et falan. Okuldan gelince ev işlerinden falan ders bakamıyordum yani"* (K92) diyerek toplumsal beklentilerin erken yaşta eğitimden uzaklaştırıcı bir rol oynadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde *"abim zaten diyordu bu sene sonudur... sen artık evde kalacaksın... şimdi hayvanlara bakıyoruz. Anneme yardım ediyorum"* (K65), *"babaannem hasta oldu... babam dedi sen artık onların yanında kalacaksın... liseyi bıraktım bu yüzden"* (K34) ve *"dediler yazıktır... ben baktım... ama dersler hep geçti... sonra zaten gerideydim ben de gitmedim"* (K73) şeklindeki ifadeler, bakım ve emek yükünün kız çocuklarının eğitimden kopuşuna doğrudan etki ettiğini göstermektedir. Bu durum sonucunda kız çocuklarının eğitim süreçlerinin ev içi emek yükü ile bu denli kolay kesintiye uğrayabilmesi, eğitim sisteminin bakım sorumluluklarını üstlenen bireyler için yeterli destek mekanizmaları geliştiremediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet temelli iş bölümünü dengeleme kapasitesinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Toplumsal cinsiyet temelli engellerin bir diğer boyutu, karma eğitime yönelik olumsuz tutumlardır. Katılımcılar, özellikle ergenlik dönemine geçişle birlikte ailelerinin kız çocuklarının erkek öğrencilerle aynı ortamda bulunmasına karşı çıktığını ifade etmektedir. Bu durumu bir katılımcı *"liseye gelince dediler büyüdüün artık, ne işin var... bir tane kız lisesi vardı, orası da dolmuş... babam diğer liselere bırakmadı"* (K33) sözleriyle aktarırken, bir başka katılımcı *"okulda o kadar erkeğin içinde ne işi var... bırak Kur'anını okusun... kendini rezil etme dediler... sekizinci sınıftan sonra gitmedim"* (K67) diyerek toplumsal baskının eğitim kararlarını nasıl şekillendirdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde *"bizim aile dinine çok düşkündür... okumak istiyordum ama babamlar günah dediler... bırakmadılar"* (K78) ifadesi, dini ve kültürel normların karma eğitime yönelik tutumlarla birleşerek eğitime erişimi sınırlandırdığını göstermektedir. Bu bulgular, eğitime erişimin yalnızca fiziksel olarak okulda bulunmakla sınırlı olmadığını; aynı zamanda eğitim ortamlarının toplumsal cinsiyet normları açısından ne ölçüde kabul edilebilir görüldüğü ile de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim sisteminin kız çocukları için güvenli ve kültürel olarak kabul edilebilir öğrenme ortamları oluşturma kapasitesinin sorgulanmasını gerektirmektedir.

Bulgular, kız çocuklarının akademik başarılarının da toplumsal cinsiyet kalıpları içinde değerlendirilerek değersizleştirilebildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, başarılı olsalar dahi eğitimlerinin gereksiz görüldüğünü ve erkek çocukların eğitimine öncelik verildiğini ifade etmektedir. Bu durumu bir katılımcı *"zaten evlenip gideceksin. Okusan ne olacak"* (K45) sözleriyle dile getirirken, bir başka katılımcı *"okuma yazma öğrendin, diplomanı aldın yeter... kızları zaten pek okutmuyorlar"* (K35) diyerek eğitimden beklentinin cinsiyete göre farklılaştığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde *"biz masraf yapalım başkası mı faydalansın dedi babam"* (K67) ifadesi, kız çocuklarının eğitiminin ekonomik açıdan da değersizleştirildiğini göstermektedir. Bu durum, eğitim sisteminin kız çocuklarının eğitime yönelik toplumsal algıları dönüştürme konusunda sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimin, kız çocukları için sosyal ve ekonomik bir değer üretmediğine yönelik yaygın algı, eğitim politikalarının toplumsal karşılığının zayıf kaldığına işaret etmektedir. Bu durum, Sen'in yeterlikler yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde, kız çocuklarının eğitime erişiminin yalnızca formal fırsatlarla değil, bu fırsatları kullanabilme kapasiteleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Erken yaşta evlilik de toplumsal cinsiyet temelli engellerin önemli bir boyutu olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, eğitim süreçlerinin evlilik kararları nedeniyle kesintiye uğradığını ifade etmektedir. Örneğin bir katılımcı *"bir tane görücü geldi... babam dedi tamam... nişanlandım... sonra dediler okula gidiyor laf söz olmasın..."*

hemen düğün yaptılar yani” (K23) sözleriyle eğitim sürecinin nasıl aniden sonlandığını aktarırken, bir başka katılımcı “sanki evlenelim diye gelmişiz dünyaya... sekizinci sınıfı bitirdim... iki sene sonra evlendim” (K47) diyerek bu durumun normalleştirildiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde “okursan evlenemezsin... kim alır seni falan diye... abim de karşı çıktı” (K56) ifadesi, evlilik beklentisinin eğitim kararlarının önüne geçtiğini göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet temelli engeller yalnızca aile ile sınırlı kalmamakta, daha geniş sosyal çevre tarafından da yeniden üretilmektedir. Katılımcılar, çevrelerindeki bireylerin kız çocuklarının eğitime yönelik olumsuz tutumlar geliştirdiğini ve bu tutumların eğitim süreçlerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu durumu bir katılımcı “çok çalıştı ama babası onu okutmadı... ama abisini özel okula yolladılar” (K12) sözleriyle ifade ederken, bir başka katılımcı “kızların yeri evdir... kızlar çocuk baksın... erkekler para getirir” (K24) diyerek toplumsal rol dağılımının ne kadar keskin olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde “kızların sporda iyi olması bile ayıp sayılıyor... sanki kötü bir şey yapmışız gibi bakıyorlar” (K25) ifadesi, toplumsal normların kız çocuklarının yalnızca eğitim değil, genel gelişim alanlarını da sınırlandırdığını göstermektedir.

Bu bulgular, kız çocuklarının eğitim süreçlerinin yalnızca bireysel tercihlerle değil, güçlü toplumsal cinsiyet normları ve kültürel kabullerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu durumun yalnızca aile ve çevreye atfedilmesi, sorunun yapısal boyutunu göz ardı etme riskini taşımaktadır. Aksine, bu bulgular eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini dönüştürme kapasitesinin sınırlı olduğunu ve kız çocuklarının eğitime erişimini destekleyen daha kapsayıcı ve eşitlikçi politikaların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet temelli engeller, yalnızca aile ve sosyal çevrede üretilen normların bir sonucu olarak değil; aynı zamanda eğitim sisteminin bu normları dönüştürme ve dengeleme kapasitesi ile birlikte değerlendirilmelidir. Bu durum, kız çocuklarının eğitime erişiminde yaşanan sorunların bireysel ya da kültürel tercihlerden ziyade, yapısal bir eşitsizlik sorunu olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yapısal ve Erişim Temelli Engeller

Yapısal ve erişim temelli engeller, kız çocuklarının ortaöğretime devamlarını sınırlandıran önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu tema altında elde edilen bulgular, özellikle coğrafi koşullar, ulaşım olanaklarının yetersizliği ve eğitim kurumlarının mekânsal dağılımının kız çocuklarının eğitime erişimini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, ulaşım sorununun yalnızca fiziksel bir erişim problemi olmadığını, aynı zamanda ailelerin güvenlik, toplumsal baskı ve kültürel normlarla ilişkili kaygılarını da tetiklediğini ortaya koymaktadır.

Kız çocuklarının önemli bir kısmı, yaşadıkları yerleşim yerlerinde ortaöğretim kurumlarının bulunmaması nedeniyle eğitimlerine devam edebilmek için başka yerleşim yerlerine gitmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Ancak bu durum, aileler tarafından çoğu zaman uygun görülmemektedir. Örneğin bir katılımcı “bizim köyde sekizden sonra kimse kızını göndermedi... otobüsle gidecekler, akşama kadar Midyat'ta ne işleri var gibi düşünüyorlar... babamla bana da izin vermedi” (K24) sözleriyle, ulaşımın yalnızca bir mesafe sorunu değil, aynı zamanda toplumsal kabul ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde bir başka katılımcı “köyde lise yoktu... servis de vardı ama babamla izin vermedi uzak diye” (K40) ifadesiyle fiziksel erişim imkânı bulunsada ailelerin güvenlik ve kontrol kaygılarının eğitime erişimi sınırladığını vurgulamaktadır.

Ulaşımın sürekliliği ve niteliği de eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, taşınabilir eğitim sisteminin yetersizlikleri nedeniyle okula devam etmekte zorlandıklarını ifade etmektedir. Bu durumu bir katılımcı “dersimiz saat üç gibi bitiyordu... bazen bir saat bir buçuk saat bekliyorduk... eve gidince zaten akşam oluyordu... bu yüzden istemedim” (K18) sözleriyle aktarırken, bir başka katılımcı “servis geç getiriyordu... babam bu saate kadar hangi kız dışarda falan diye kızdı... ders de çalışmıyordum... bıraktım” (K12) diyerek ulaşımın zaman boyutunun aile içi çatışmaları da tetiklediğini belirtmektedir.

Ulaşım ve mekânsal erişim sorunları, çoğu zaman toplumsal baskı ve güvenlik kaygıları ile birleşerek kız çocuklarının eğitimden uzaklaştırılmasına neden olmaktadır. Katılımcılar, özellikle küçük yerleşim

yerlerinde sosyal çevrenin denetleyici yapısının eğitime devam kararlarını etkilediğini ifade etmektedir. Örneğin bir katılımcı *"Midyat'a gitmemi istemediler... adımız çıkacak dediler... burada bir şey yapmasan bile herkes dedikodu yapıyor"* (K34) sözleriyle sosyal çevre baskısının ulaşım kararları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde *"laf olur, adınız çıkar diye... çevreye güvenmiyorlar"* (K45) ve *"liseye gidenler sigara içiyor falan diyorlar... sen de onlardan mı olacaksın dediler"* (K9) ifadeleri, ulaşımın yalnızca fiziksel bir hareketlilik değil, aynı zamanda ahlaki ve sosyal bir denetim alanı olarak görüldüğünü göstermektedir.

Bununla birlikte bazı katılımcılar, doğrudan yaşadıkları güvenlik sorunlarının da eğitimden uzaklaşmalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Örneğin bir katılımcı *"bir motor yaklaştı... bana çarpacaklar sandım... çok korktum... o günden sonra gitmek istemedim"* (K46) sözleriyle, fiziksel güvenlik kaygılarının eğitime erişim üzerinde belirleyici olabildiğini göstermektedir. Bu tür deneyimler, ailelerin mevcut kaygılarını pekiştirerek kız çocuklarının eğitimden çekilmesine yol açabilmektedir.

Bu bulgular, ulaşım ve erişim sorunlarının yalnızca bireysel ya da ailevi tercihlerle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarının mekânsal dağılımı, taşınabilir eğitim sisteminin işleyişi ve güvenli ulaşım olanaklarının yetersizliği, kız çocuklarının eğitime erişimini doğrudan sınırlayan yapısal faktörlerdir. Bu bağlamda, ulaşım sorunlarının ailelerin "izin vermeme" davranışı üzerinden okunması, sorunun yapısal boyutunu görünmez kılma riskini taşımaktadır. Aksine, bu bulgular eğitim sisteminin özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde erişilebilirlik ve güvenlik açısından güçlendirilmesi gerektiğini ve kız çocuklarının eğitime katılımını destekleyen bütüncül politikaların geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Bu durum tersinden ele alındığında, kız çocuklarının eğitime erişiminin coğrafi konum ve ulaşım imkânlarına bu denli bağımlı olması, eğitim sisteminin mekânsal eşitsizlikleri telafi etme kapasitesinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, eğitime erişimin yerleşim yeri koşullarına bağlı olarak değişmesi, eğitim sisteminin eşitlik üretme işlevinin tüm bölgelerde aynı düzeyde gerçekleşmediğine işaret etmektedir. Bu bulgular, eğitim sisteminin yalnızca okul açmakla sınırlı olmayan; güvenli ulaşım, zamanında ve düzenli servis hizmetleri, kız çocuklarına yönelik güvenlik ve rehberlik mekanizmaları gibi destekleyici unsurları da kapsayan bütüncül bir erişim politikası geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitime erişimin fiziksel olduğu kadar sosyal olarak da inşa edilen bir süreç olduğunu göstermektedir.

Bireysel ve Algısal Engeller

Bireysel ve algısal engeller, kız çocuklarının ortaöğretime devamlarını etkileyen bir diğer önemli faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu tema altında elde edilen bulgular, kız çocuklarının eğitim süreçlerine ilişkin geliştirdikleri algıların, deneyimlerinin ve beklentilerinin eğitime devam kararlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, bu engellerin çoğu zaman bireysel tercihler olarak görünmesine rağmen, aslında daha geniş sosyal, ekonomik ve yapısal koşullar tarafından şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda en dikkat çekici unsurlardan biri, başarısız olma korkusudur. Katılımcılar, akademik olarak yetersiz kalacaklarına yönelik endişelerinin eğitime devam etme motivasyonlarını zayıflattığını ifade etmektedir. Örneğin bir katılımcı *"eğer köyde lise olsaydı giderdim belki ama taa Midyat'a gitmem gerekli... orda tanımadığım insanlar... çok değişik geliyor bana"* (K34) sözleriyle yeni ortama uyum sağlayamama kaygısını dile getirirken, bir başka katılımcı *"okul başlamıştı... kimseyi tanıımıyordum... dersler çok değişikti... çok utanıyordum... rezil olurum diye düşündüm"* (K33) ifadesiyle akademik ve sosyal uyum kaygısının eğitimden uzaklaşma sürecini tetiklediğini belirtmektedir. Benzer şekilde *"derslerim çok iyi değildi... liseye gidenler zor olduğunu söyledi... istemedim"* (K23), *"çalışkan olamazsam diye korktum... babamlar da iyi olmazsan alırsın dediler"* (K56) ve *"matematik öğretmeni yoktu... çok eksiklerim vardı... lise daha zor diye düşündüm"* (K67) şeklindeki ifadeler, akademik yetersizlik algısının eğitime devam kararlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu durumda, öğrencilerin akademik yetersizlik algılarının bu denli belirleyici olması, eğitim sisteminin özellikle dezavantajlı öğrenciler için destekleyici ve telafi edici mekanizmalarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin başarısızlık korkusu bireysel bir kaygıdan ziyade, eğitim sisteminin farklı başlangıç koşullarına sahip öğrencileri dengeleme kapasitesi ile ilişkilidir.

Bireysel ve algısal engellerin bir diğer boyutu, dışlanma ve uyum sağlayamama korkusudur.

Katılımcılar, özellikle kırsal alanlardan gelen öğrencilerin yeni sosyal ortamlara uyum sağlamakta zorlandıklarını ve bu durumun eğitimden kopuş sürecini hızlandığını ifade etmektedir. Bu durum, bireysel bir çekingenlikten ziyade, öğrencilerin içinde bulundukları sosyal ve kültürel çevre ile eğitim ortamı arasındaki uyumsuzluğa işaret etmektedir.

Bulgular, işsiz kalma korkusunun da kız çocuklarının eğitime devam etme motivasyonunu zayıflatan önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşündüklerini ve bu nedenle eğitime devam etmeyi anlamsız bulduklarını ifade etmektedir. Örneğin bir katılımcı *“okusam ne olacak ki... atanamayan bir sürü insan var... hepsi işsiz ya da markette çalışıyor”* (K20) sözleriyle eğitimin ekonomik karşılığının sorgulandığını belirtirken, bir başka katılımcı *“abim okudu... sağlık okudu ama o da tekstilde çalışıyor... babamlar boşuna mı okuttuk diyor”* (K46) ifadesiyle eğitimin beklenen sosyal hareketliliği sağlamadığına yönelik algıyı ortaya koymaktadır. Benzer şekilde *“okumak o kadar önemli değil... okumayanlar daha çok kazanıyor... ben kuaför olacağım”* (K23) ve *“okusaydım da gereksiz... boş olacaktı... okumayanlar daha iyi kazanıyor”* (K36) ifadeleri, eğitimin ekonomik getirisinin sorgulanmasının eğitime yönelik motivasyonu zayıflatıldığını göstermektedir. Bu bulgular, eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin öğrenciler nezdinde zayıfladığını ve eğitimin toplumsal hareketlilik sağlayıcı işlevinin sorgulanmaya başladığını göstermektedir. Bu durum tersinden okunduğunda, eğitim sisteminin işgücü piyasası ile kurduğu ilişkinin öğrenciler açısından yeterince anlamlı ve güvenilir olmadığına işaret etmektedir.

Katılımcıların bazı ifadeleri, dijital medya ve yeni nesil meslek algılarının da eğitime yönelik bakışı dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Örneğin bir katılımcı *“siz mutlu musunuz... senelerce okudunuz... maaş yetiyor mu... TikTok çekenler daha çok kazanıyor... ben de fenomen olmak istiyorum”* (K34) sözleriyle eğitimin geleneksel başarı tanımlarının yerini alternatif başarı algılarına bıraktığını ifade etmektedir. Bu durum, özellikle gençler arasında eğitimin uzun vadeli getirilerine yönelik inancın zayıfladığını göstermektedir.

Bu bulgular, bireysel ve algısal engellerin yalnızca öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanmadığını, aksine eğitim sistemi, işgücü piyasası ve toplumsal yapı ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik başarısızlık korkusu, uyum sorunları ve işsizlik endişesi gibi faktörler, öğrencilerin bireysel yetersizliklerinden ziyade, eğitim sisteminin destek mekanizmalarının sınırlılığı ve eğitimin ekonomik karşılığına ilişkin belirsizliklerle ilişkilidir. Bu bağlamda, bireysel gibi görünen bu engellerin aslında yapısal ve sistemsal sorunların bir yansıması olduğu ve eğitim politikalarının bu algıları dönüştürecek şekilde yeniden ele alınması gerektiği söylenebilir. Bu durumda, bireysel ve algısal engeller, öğrencilerin kişisel tercihleri ya da yetersizlikleri olarak değil; eğitim sisteminin sunduğu destek yapıları, fırsat eşitliği mekanizmaları ve eğitim-istihdam ilişkisi ile birlikte değerlendirilmelidir. Bu sonuç, kız çocuklarının eğitime devam etmeme kararlarının bireysel değil, yapısal olarak şekillenen bir süreç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Son olarak bu bulgu, eğitim sisteminin yalnızca erişim değil, anlam üretme kapasitesinin de sorgulanması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Kız çocuklarının ortaöğretime devam edememe nedenlerine ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda bulgular dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; aileden kaynaklı engeller, cinsiyet temelli tutumlar, yapısal/ulaşıma ilişkin engeller ve bireysel-psikolojik engellerdir. Aileden kaynaklı engeller; ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveynlerin eğitim ve meslek durumları, aile büyüklüğü, ailelerin eğitime bakış açıları ve eğitimle ilgili karar süreçlerine katılan diğer aktörler ile ilişkilidir. Cinsiyet temelli tutumlar ise kız çocuklarına yüklenen geleneksel roller, erken evlilik, karma eğitime yönelik olumsuz yaklaşımlar ve kız çocuklarının akademik başarılarının yeterince desteklenmemesi gibi unsurlar etrafında şekillenmektedir. Yapısal ve ulaşıma ilişkin engeller; taşınabilir eğitim sisteminin yetersizliği, okula erişim güçlükleri ve kırsal yerleşim özellikleri ile ilişkilidir. Bireysel-psikolojik engeller ise kız çocuklarının başarısızlık korkusu, dışlanma endişesi ve eğitimin gelecek beklentilerini karşılamayacağına ilişkin inançları kapsamaktadır.

Bu çalışma, kız çocuklarının ortaöğretime devam edememe sorununun bireysel tercihlerden ziyade yapısal ve toplumsal faktörlerin kesişiminde ortaya çıktığını göstermektedir. Bulgular ilk bakışta kız

çocuklarının eğitime devam edememesinin büyük ölçüde aile ve bireysel koşullardan kaynaklandığını düşündürmektedir. Ancak bu durumda eğitime erişimin bireysel ve ailevi kaynaklara bu denli bağımlı hale gelmiş olması, eğitim sisteminin kapsayıcılığı ve fırsat eşitliği açısından önemli sınırlılıklar içerdiğine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, kız çocuklarının eğitime devam edebilmesi ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeye bağlı hale gelmiş görünmektedir. Bu durum, eğitimin bir hak olma niteliği ile uygulamadaki karşılığı arasındaki gerilimi ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız çocukların okula devamlarının önündeki ailevi engellerin başında ailelerin gelir seviyesinin yetersiz olması gelmektedir. Maddi kaynakların kısıtlı olması, ailede yaşayan kişi sayısının çok ama çalışan kişi sayısının az olması, iş imkânlarının düzenli olmaması ve mevcut kaynakların temel ihtiyaçlara yönelmesi, kız çocuklarının eğitimine ayrılabilir kaynakların sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu durum, çocukların ek gelir sağlamak amacıyla çalışmak zorunda kalmaları ile birleşerek eğitimden kopuş sürecini hızlandırmaktadır. Bu bulgular bu konuda yapılan önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Bakış ve diğerleri, 2009; Dilli, 2006; Kaya, 2022; Özbaş, 2012; Roby ve diğerleri, 2009; Tunç, 2009).

Bununla birlikte, ekonomik yetersizliklerin bu denli belirleyici olmasının, yalnızca ailelerin içinde bulunduğu koşullarla açıklanması sınırlı kalmaktadır. Eğitime devamın ekonomik kapasiteye bağlı hale gelmesi, eğitim sisteminin dezavantajlı grupları destekleme kapasitesinin sınırlı olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, Küçüker'in (2018) çalışmasındaki bulgularla örtüşmekte; literatürde de yoksulluğun okul terkinin başlıca nedenlerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Adıgüzel, 2013; Aküzüm ve diğerleri, 2015; Özdemir, 2018). Ancak bu bulgular aynı zamanda şu soruyu gündeme getirmektedir: Eğer eğitim temel bir hak ise, ekonomik yetersizlikler eğitime erişimi ne ölçüde belirleyici olabilmektedir?

Ailelerin sosyokültürel özellikleri de kız çocukların ortaöğretime devamları üzerinde etkili görünmektedir. Görüşülen kız çocukları, ataerkil ve geleneksel aile yapılarında eğitim kararlarının çoğunlukla erkek bireyler tarafından verildiğini ifade etmişlerdir. Erkek çocukların eğitime öncelik verilmesi, kız çocuklarının eğitiminin ise belirli bir düzeyden sonra gereksiz görülmesi, toplumsal cinsiyet temelli bir ayrışmayı ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Dilli (2006), Tunç (2009) ve Adıgüzel (2013) tarafından ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Ancak bu durumu yalnızca ailelerin tercihleri ile açıklamak sınırlı bir bakış açısı sunmaktadır; aksine bu tercihler, daha geniş ölçekte toplumsal normlar ve eğitim sisteminin bu normları dönüştürme kapasitesi ile ilişkilidir. Eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini dengeleyici bir rol üstlenememesi, mevcut eşitsizliklerin yeniden üretilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu bulgular, eğitime erişimin çoğu zaman bireysel bir tercih olarak ele alınmasına karşın, aslında sosyoekonomik ve yapısal koşullar tarafından biçimlendirildiğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Aslan, 2021).

Kız çocuklarının okullaşmasının önündeki bir diğer önemli engel cinsiyetçi tutumlardır. Katılımcı bulguları, kız çocuklarının çoğu zaman "geçici bireyler" olarak görülmesi ve eğitimlerine yapılan yatırımın anlamsız bulunması gibi yaklaşımların yaygın olduğunu göstermektedir. Bu durum, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır (Aslan, 2021; Gündüz Hoşgör, 2008; Tezcan, 2014).

Bu noktada dikkat çekici olan, bu tür tutumların yalnızca kültürel bir tercih olarak değil, aynı zamanda yapısal eşitsizliklerle beslenen bir süreç olarak ortaya çıkmasıdır. Kız çocuklarının eğitiminin değersizleştirilmesi, eğitim sisteminin bu gruplara sunduğu fırsatların sınırlı olması ile de ilişkilidir. Bu durum, eğitimin toplumsal hareketlilik sağlayıcı rolünün belirli gruplar açısından zayıfladığını düşündürmektedir.

Ulaşımdan kaynaklı engeller de kız çocuklarının eğitime erişiminde önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Kırsal bölgelerde lise düzeyinde eğitim kurumlarının bulunmaması ve taşınabilir sistemin yetersizliği, eğitime erişimi doğrudan etkilemektedir. Bu bulgular, ulaşımın yalnızca fiziksel bir erişim sorunu olmadığını; aynı zamanda güvenlik, toplumsal baskı ve ailelerin kontrol kaygıları ile iç içe geçmiş bir yapı olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, kız çocuklarının okula gönderilmemesi çoğu zaman “ailelerin izin vermemesi” üzerinden açıklansa da bu durumun arkasında eğitim sisteminin erişilebilirlik ve güvenlik boyutundaki yetersizliklerinin bulunduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, ulaşım sorunlarının aile tercihleri üzerinden okunması, sorunun yapısal boyutunu görünmez kılma riskini taşımaktadır.

Kız çocuklarının kişisel beklentileri de okula devamlarını etkileyen bir diğer önemli faktördür. Akademik başarısızlık korkusu, dışlanma kaygısı ve eğitimin ekonomik karşılığına yönelik şüpheler, öğrencilerin eğitimden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bu bulgular, Özbaş (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ancak bu durum yalnızca bireysel yetersizlikler ile açıklanamayacak bir sonuçtur; aksine eğitim sisteminin destek mekanizmalarının sınırlılığı ve eğitim-istihdam ilişkisinin zayıflığı ile ilişkilidir.

Nitekim katılımcıların eğitimin ekonomik getirisini sorgulamaları, eğitimin toplumsal işlevine dair güvenin zayıfladığını göstermektedir. Bu durum, bireysel gibi görünen kararların aslında yapısal koşullar tarafından şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Alan yazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzeyen sonuçlara rastlanmaktadır. Mozambik’te Roby ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde hane halkı, sosyokültürel ve çevresel faktörlerin belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de Smits ve Hoşgör (2006) da benzer biçimde aile özellikleri ve çevresel faktörlerin kız çocuklarının eğitime katılımı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bu benzerlikler, kız çocuklarının eğitime erişim sorunlarının yalnızca yerel değil, küresel ölçekte yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle dezavantajlı bölgelerde eğitim politikalarının yeniden ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Kız çocuklarının okutulması, yalnızca bireysel değil toplumsal ve ekonomik düzeyde de önemli sonuçlar doğurmaktadır (Adıgüzel, 2013; Kalaycı & Öztürk, 2017; Kavazanjan, 2010; Özdemir, 2018; Tunç, 2018; Yaşar, 2018). Buna rağmen eğitimde eşitsizliklerin devam etmesi, mevcut politikaların bu sorunu çözmede yeterli olmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, Bourdieu’nun (1986) eğitimin yeniden üretim işlevine ilişkin görüşleri ile uyumlu olup, eğitime erişimin bireysel yeteneklerden çok toplumsal ve ekonomik sermaye ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Aslan, 2021).

Bu çalışma, kız çocuklarının ortaöğretime devam edememe nedenlerini yalnızca betimlemekle sınırlı kalmayıp, bu süreci şekillendiren bireysel, ailevi ve yapısal faktörleri bütüncül bir çerçevede ele alarak literatüre katkı sunmaktadır. Mevcut çalışmaların önemli bir kısmında kız çocuklarının eğitime erişimi çoğunlukla belirli değişkenler üzerinden açıklanırken, bu araştırma söz konusu süreci katılımcı deneyimleri üzerinden çok boyutlu bir bakış açısıyla incelemesi bakımından özgün bir katkı sağlamaktadır.

Ayrıca, elde edilen bulguların yalnızca aile temelli açıklamalarla sınırlı kalmayıp, eğitim sisteminin kapsayıcılığı, erişilebilirliği ve eşitlik üretme kapasitesi bağlamında değerlendirilmesi, çalışmanın literatürdeki mevcut yaklaşımlara eleştirel bir perspektif sunmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, kız çocuklarının eğitime erişimi sorununu yalnızca bireysel ya da kültürel faktörlere indirgemeyen; aksine bu sorunu daha geniş toplumsal ve yapısal bağlam içinde ele alan bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra, çalışma bulgularının eğitim politikaları açısından önemli çıkarımlar sunduğu ve özellikle dezavantajlı bölgelerde kız çocuklarının eğitime devamlarını artırmaya yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. TEDMEM (2025) raporunda da vurgulandığı üzere, Türkiye’de eğitime erişimde önemli bir ilerleme kaydedilmiş olmakla birlikte, bu ilerlemenin kapsayıcı ve eşitlik temelli bir yapıya dönüşmesi için ilave politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın bulguları da özellikle kız çocukları açısından bu eşitlik boyutunun hâlâ önemli sınırlılıklar içerdiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, kız çocuklarının ortaöğretime devam edememe sürecinin tek boyutlu bir nedene indirgenemeyecek kadar çok katmanlı olduğunu ortaya koyan önceki araştırmalarla örtüşmektedir (Küçüker, 2018). Bu bağlamda, kız çocuklarının ortaöğretime devamlarının artırılması için yalnızca ailelere

yönelik değil, aynı zamanda sistem düzeyinde bütüncül politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Maddi destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, güvenli ve erişilebilir ulaşım imkânlarının sağlanması, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen uygulamaların yaygınlaştırılması ve eğitim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi bu kapsamda değerlendirilebilir.

Bu araştırma, kırsal kesimde yaşayan kız öğrencilerin kendi bakış açıları üzerinden eğitime erişim engellerini ortaya koymaktadır. Gelecek araştırmalarda öğretmen, okul yöneticisi ve ailelerin de sürece dahil edilmesi, daha bütüncül bir perspektif sağlayabilir. Ayrıca erkek öğrencilerin ortaöğretime katılımını etkileyen faktörlerin incelenmesi de karşılaştırmalı bir bakış açısı sunabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 24.03.2022 tarih ve 255909 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında veya diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir kurumdan destek alınmamıştır. Bu araştırmanın veri toplama süreçlerine gönüllü olarak katılan katılımcılara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2013). Kız çocuklarının okullaşma engelleri ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 56, 325–344.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2022). *Türkiye’de Kadın*. https://www.aile.gov.tr/media/97652/turkiye-de-kadin_20220214.pdf
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192. <https://doi.org/10.12780/uusbd.03923>
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129–142.
- Aslan, G. (2021). Eğitime erişimin belirleyicileri: Kırsal kesimdeki kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 46 (207), 169-201. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9045>
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., & Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri*. Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/TurkiyedeEgitimeErisiminBelirleyicileri-1.pdf>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Çolak, İ., & Tüzel-İşeri, E. (2021). Kadınların okulu terk etme nedenleri ve kız çocuklarının eğitime ilişkin görüşleri. *MAKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 24–50. <https://doi.org/10.21764/maeufed.944047>
- Dilli, C. (2006). *Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri: Şırnak ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Dünya Bankası. (2025). *Count me in!: Improving education outcomes for girls and young women*. World Bank. <https://hdl.handle.net/10986/43501>
- Gündüz Hoşgör, A. (2008). Kadın vatandaşlık haklarındaki en temel sorun: Nüfus cüzdanım yok ki. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (4), 27-38.
- Kalaycı, S., & Öztürk, A. (2017). Küreselleşen dünyada kadın eğitiminin gayri safi milli hasılaya etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 76–87.
- Kavazanjian, L. (2010). Addressing gender disparities: An investigation of nonformal education in Afghanistan. *Women’s Policy Journal of Harvard*, 7, 39–50.
- Kaya, H. (2022). Kırsal kesimde kız çocuklarının veli ve öğrenci görüşlerine göre örgün ortaöğretime devam etmeme sebepleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(104), 4011–4025. <http://dx.doi.org/10.29228/sssi.66241>

- Küçükler, E. (2018). Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97–117. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7537>
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html
- Oral, B., & Çoban, A. (2019). Temel Kavramlar. Oral, B. & Çoban, A. & Bars, M. (Eds.), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (ss. 1-24). Pegem Akademi.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politikalar Dergisi*, 93–112. <https://doi.org/10.21560/spcd.03093>
- Özbaş, M. (2012). Kız çocuklarının ortaöğretimde okullaşma oranlarına etki eden nedenlere ilişkin algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(4), 60–71.
- Özdemir, C. (2018). Türkiye’de yükseköğretimin yaygınlaşmasının toplumsal tabakalaşmaya etkisi *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 542–551.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Rankin, H. B., & Aytaç, A. I. (2006). Gender inequality in schooling: The case of Turkey. *Sociology of Education*, 79(1), 25–43. <https://doi.org/10.1177/003804070607900102>
- Roby, L. J., Lambert, J. M., & Lambert, J. (2009). Barriers to girls’ education in Mozambique at household and community levels: An exploratory study. *International Journal of Social Welfare*, 18, 342–353. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2008.00616.x>
- Smits, J. & Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26, 545–560. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.02.002>
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: Individual, household and community factors. *Economics of Education Review*, 21, 455–470. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00028-0)
- TEDMEM. (2025). *Bir bakışta eğitim 2025: Eğitim göstergeleri ve değerlendirmeler*. Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu. <https://tedmem.org>
- Tezcan, M. (2014). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayınevi.
- Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 237–269.
- Tunç, M. (2018). Kalkınmada kadın ayrımcılığı ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin rolü: Ülkelerarası farklı gelir gruplarına göre yatay kesit analiz. *Sosyoekonomi*, 26(38), 221-251. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2018.04.13>
- UNICEF. (2021). *Mapping social protection intervention pathways to address barriers to girls’ education a visual guide*. <https://www.unicef.org/media/115131/file/Mapping%20Social%20Protection%20Pathways%20for%20Girls'%20Education%20FINAL.pdf>
- Yaşar, N. (2018). Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin okullaşma oranına etkisi: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler karşılaştırması. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 17, 90–105.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education plays a critical role in individuals' social, cultural, and economic development by enabling them to exercise their rights, participate actively in society, and adapt to changing socio-cultural conditions. Despite being recognized as a fundamental human right, access to education remains unequal across different social groups. In many regions, particularly in rural areas, girls continue to face structural, cultural, and economic barriers that hinder both their access to and continuation in secondary education. Gender-based inequalities, patriarchal social structures, economic hardship, and traditional expectations regarding girls' roles significantly shape schooling decisions. Within this context, this study aims to identify the factors preventing girls living in rural areas from continuing their secondary education. It also examines the sociocultural, economic, and structural dynamics shaping this process and provides evidence-based implications for educational policy and practice.

Method

This study was conducted using a qualitative research approach based on a phenomenological design in order to explore the lived experiences of girls who left school before completing secondary education. The study group consisted of 100 girls aged 13–20, residing in Midyat, Türkiye, who had previously been enrolled in secondary education but were unable to continue for various reasons. Participants were reached through school administrators, e-school records, and referrals from other participants. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews conducted between March and April 2024 in environments selected by the participants, such as workplaces or their homes. With participants' consent, interviews were audio-recorded; otherwise, detailed notes were taken. The data were analyzed using content analysis, and themes were constructed in line with the phenomenological focus on participants' lived experiences. To ensure credibility, transferability, and dependability, expert opinions were consulted, and the data collection and analysis processes were described in detail.

Results

The findings reveal that the reasons underlying girls' inability to continue secondary education are multidimensional and can be understood within four interrelated thematic dimensions: (i) family and socioeconomic barriers, (ii) gender-based attitudes, (iii) structural and access-related barriers, and (iv) individual perceptions and expectations. Family and socioeconomic barriers emerged as the most dominant dimension. Low household income, large family size, unstable employment conditions, and limited economic resources significantly restrict girls' access to education. These findings further suggest that access to education is strongly dependent on families' economic capacity, indicating that education may not function as an equalizing mechanism in contexts where structural inequalities persist.

Gender-based attitudes constitute another critical dimension shaping educational trajectories. The assignment of domestic responsibilities to girls, negative perceptions of coeducational environments, early marriage practices, and the devaluation of girls' academic success reflect deeply embedded patriarchal norms. These findings indicate that girls' access to education is not merely an individual or familial issue but is closely linked to socially constructed gender roles. Structural and access-related barriers, such as long distances between home and school, inadequacies in transportation systems, and the lack of nearby secondary schools, further limit educational participation, particularly in rural areas. These findings highlight that access to education is shaped not only by policy but also by the spatial organization and accessibility of educational services.

Finally, individual perceptions and expectations, including fear of academic failure, concerns about future employment, and doubts about the benefits of education, were found to influence school continuation decisions. However, these perceptions are not purely individual; rather, they are shaped by broader structural and socioeconomic conditions.

Conclusion

From a structural inequality perspective, the findings indicate that girls' inability to continue secondary education is shaped by interconnected structural, cultural, and individual factors. While these barriers are often interpreted as family- or individual-based problems, the results suggest that they should be understood within a broader systemic framework. The strong dependence of educational access on economic, social, and cultural resources points to limitations in the education system's capacity to ensure equity and inclusiveness.

In this respect, the study highlights that the issue of girls' access to education cannot be reduced to family preferences alone but must be understood within a broader structural and systemic context. Therefore, policies aimed at increasing girls' participation in secondary education should adopt a holistic approach, including economic support mechanisms, improved transportation and access conditions, gender equality-oriented interventions, and stronger links between education and employment opportunities.

Reggio Emilia Yaklaşımında Yönetim Pratikleri: Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir İnceleme

Çağlar DURULAN¹, Tahir YILMAZ²

Öz: Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi eğitimde sıklıkla ele alınan alternatif bir pedagojik model olarak öne çıkmaktadır. Yaklaşımın özgürleştirici ve dönüştürücü niteliği, onun yönetsel süreçlerinden bağımsız düşünülemez; bu nedenle yönetim pratiklerinin incelenmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışma, Reggio Emilia yaklaşımının yönetim pratiklerini eleştirel pedagoji açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Kuramsal nitelik taşıyan bu çalışmada ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. İnceleme; katılımcı yönetim ve öğretmen rolleri, yönetimde diyalog ve düşünsel katılım, öğretmenin yönetsel rolü ve etik sorumluluğu, okul-toplum ilişkisi ve yönetime ebeveyn katılımı boyutlarında gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda Reggio Emilia'nın yönetsel pratiklerinin eleştirel pedagoji ile örtüşen ve ayrışan yönleri ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Reggio Emilia, Yönetim Pratikleri, Eleştirel Pedagoji, Okul Öncesi Eğitim

Administrative Practices in the Reggio Emilia Approach: An Analysis from Critical Pedagogy Perspective

Abstract: The Reggio Emilia approach is considered an alternative pedagogical method frequently emphasized in preschool education. While the liberating and transformative nature of this approach positions it as a unique experience, examining its administrative practices is crucial for revealing its transformative and liberating character. This study aims to evaluate the administrative practices of the Reggio Emilia approach in terms of critical pedagogy. This is a theoretical study, based on the literature, that evaluates the administrative practices of the Reggio Emilia approach from a critical pedagogy perspective, focusing on participatory administration and teacher roles, dialogue and intellectual participation in administration, the teacher's administrative role and ethical responsibilities, school-community relations, and parental involvement in administration. The analysis conducted within these dimensions revealed both the aspects of the Reggio Emilia approach's administrative practices that are compatible with critical pedagogy and the divergent paths it takes.

Keywords: Reggio Emilia Approach, Administrative Practices, Critical Pedagogy, Preschool Education

Geliş Tarihi: 02.03.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Makale Türü: Derleme Makale

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, e-posta: caglardurulan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4991-4432>

² Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Aydın, Türkiye, e-posta: yilmaztahir26@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8340-8375>

Atf için/ To cite:

Durulan, Ç., & Yılmaz, T. (2026). Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratikleri: Eleştirel pedagoji perspektifinden bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 500–523. <https://doi.org/10.33308/26674874.20264021090>

Reggio Emilia Yaklaşımı, son yirmi yıl içerisinde okul öncesi eğitime ilişkin alanyazında sıklıkla ele alınan ve üzerinde durulan çağdaş eğitim modellerinden biridir. Bu yaklaşım, İtalya'nın Reggio Emilia kentinde, eğitimci Loris Malaguzzi'nin önderliğinde ve bölge halkının etkin katılımıyla şekillenmiştir. Yaklaşımın temelleri, II. Dünya Savaşı'nın ardından Villa Cella adlı küçük bir yerleşim biriminde atılmıştır. Savaş sonrası dönemde çocuklarının eğitimi için bir okul kurmak isteyen aileler, savaştan kalan tankları, kamyonları ve atları satarak elde ettikleri gelire okul inşasına girişmişlerdir. Malaguzzi'nin rehberliği ve yerel topluluğun desteğiyle ilk Reggio Emilia Belediye Okulu kurulmuştur (Malaguzzi, 1998). Bu gelişmeyle birlikte Reggio Emilia şehri, erken çocukluk eğitimi bağlamında uluslararası alanda *altın standart* olarak anılmaya başlanmıştır. Malaguzzi, bu süreci *Çocukların Yüz Dili* adlı eserinde detaylı bir biçimde aktarmaktadır (New, 2007). Rinaldi (1998) tarafından ifade edildiği üzere Çocukların Yüz Dili, çocukların dans, resim, müzik gibi çeşitli yollarla kendilerini ifade edebilmelerini anlatır. Reggio Emilia yaklaşımına göre, çocuk bu yollarla yalnızca düşüncelerini aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bu düşünceler üzerine geri bildirim alır. Örneğin, "Yağmur nasıl yağar?" sorusunu resimle yanıtlayan bir çocuk, bu sayede hem kendi anlayışını gösterir hem de başkalarının fikirlerini keşfeder. Bu süreçte fikir alışverişi, deneme-yanılma ve çoklu ifade yolları devreye girmektedir. Sonuçta öğrenme, tek yönlü değil, geri dönen ve gelişen döngüsel süreç olarak ilerlemektedir.

Reggio Emilia yaklaşımına göre çocuk, gelişim sürecinde geleneksel ve katı eğitim anlayışlarının oluşturduğu sembolik bir duvarla karşı karşıyadır. Bu duvar, çocuklar için anlamını yitirmiş davranış kalıpları ve yetişkin merkezli eğitim yöntemlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle çocuk, öncelikle içinde bulunduğu toplumun güncel kültürel değerlerini tanıma konusunda desteklenmeli; ardından bu engelleri kendi potansiyeliyle aşabilmelidir. Reggio Emilia yaklaşımı, yaratıcı, eleştirel düşünen ve problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirerek geleneksel kalıpların dışına çıkmayı amaçlamaktadır (Karakaş & Bilbay, 2013). Yaklaşımının felsefesi, okulu çocuk için bir ev ortamı olarak tanımlar; aile ise bu yapının ayrılmaz bir parçası, hatta doğal bir üyesi olarak kabul edilir. Yaklaşımın kurucusu Loris Malaguzzi'ye göre, Reggio Emilia programı etkileşim, ilişki ve iş birliğinin eşzamanlı ve sürekli olarak iç içe geçtiği, ilişkisel temelli bir eğitim modelidir. Bu bağlamda çocuk, aile ve öğretmen üçgeninde karşılıklı güvene dayalı bir öğrenme topluluğu inşa edilir (Malaguzzi, 1993). Reggio Emilia okullarında sadece öğretmenler değil, pedagoglar, atölye liderleri, sağlık görevlileri, veliler ve bölge eğitim koordinatörleri gibi pek çok kişi çocukların gelişimi için birlikte çalışır. Bu yaklaşım, bireysel başarıdan çok toplumsal başarıyı önceler. Okulların başarısında iş birliği içinde çalışan bu ekiplerin etkili olduğu vurgulanır. Yaklaşımın felsefi temelleri; John Dewey'nin deneyimsel eğitim felsefesi, Lev Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, Jean Piaget'nin yapılandırmacılığı ve Gregory Bateson'un sistem düşüncesine dayanmaktadır. Malaguzzi, bu farklı düşünce geleneklerini özgün bir sentezle birleştirerek çocuğu "geliştirilmesi gereken bir varlık" değil, "hakları olan yetkin bir vatandaş" olarak konumlandırmıştır (Moss, 2016).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen sadece bilgi aktaran biri değil; aynı zamanda çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen, sınıf ortamını düzenleyen, rehberlik eden ve şefkat gösteren bir yol arkadaşıdır. Öğretmen ayrıca sürekli öğrenen, araştıran ve mesleki gelişimini sürdüren bir profesyonel olarak konumlanmaktadır (İnan, 2017). Filippini (1993, s.145) bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

Çocuğu merkeze alan yaklaşım kolay bir süreç değildir ve ancak öğretmenin çocuklarla birlikte nasıl öğrenileceğini öğrenmeyi başararak mümkündür; öğretmenin her şeyi bilmediğini kabul etmesiyle, evet, çocuklar hakkında çok az şey bildiğimiz gerçeğini kabullenmesiyle ve hatta çocuklarla birlikteyken nasıl davranacağımız, onlarla ve onlar için neler yapabileceğimiz konusunda bildiklerimizin daha da sınırlı olabileceğini fark etmesiyle mümkün olur. (...) Burada öğretmen çocukları dinleyebilmeli, onların davranışlarını gerçekten görmeyi ve anlamayı öğrenmelidir. Bu yolla gerçek öğrenme ortamı oluşturulabilir ve yetişkin ve çocuk arasında anlamlı bir bilginin üretildiği bir durum ortaya çıkarılabilir. Burada asıl odak bilginin aktarılmasında değil, yaratılmasındadır.

Malaguzzi (1993), öğretmenin çocukla duygusal bağ kurarak onun dünyasına yakınlaşması gerektiğini savunur. Öğretmenin görevi, çocuğu yönlendirmekten çok onu dinleyip anlamak ve gelişimini desteklemektir. Çocukla kurulan her etkileşim, öğretmenin hem çocuğu hem de kendi rolünü daha iyi kavramasını sağlar. Bu süreçte öğretmen, gözlem ve ilişki yoluyla rehberlik eden bir öğrenme ortağına dönüşmektedir.

Her ne kadar Reggio Emilia yaklaşımı erken çocukluk eğitiminde temelde pedagojik bir yaklaşım olarak

öne çıksa da yaklaşımın yönetsel yapısı da pedagojik ilkelerinden ayrı düşünülmemektedir. Öyle ki, yönetsel yapılanma ve yönetim pratikleri bir anlamda uygulamanın yönünü ve çerçevesini çizen olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan bu yönetsel pratiklerin eleştirel pedagoji açısından değerlendirilmesi, uygulamanın hem özgürleştirici hem de dönüştürücü doğasının anlaşılması için önemli bir gerekliliktir. Bu noktada temel problem durumu, Reggio Emilia yaklaşımının alan yazında büyük ölçüde pedagojik bir ideal olarak sunulması, demokratik, katılımcı ve çocuk merkezli yönlerinin öne çıkarılması; buna karşın, bu ideallerin hangi yönetsel mekanizmalar aracılığıyla üretildiği ve sürdürüldüğünün yeterince sorgulanmamasıdır. Yaklaşım çoğu zaman sınıf içi uygulamalar üzerinden romantize edilmekte, ancak bu uygulamaların kurumsal düzeyde nasıl bir güç dağılımı, karar alma yapısı ve yönetsel örgütlenme içinde varlık bulduğu arka planda kalabilmektedir.

Oysa her pedagojik tercih aynı zamanda bir yönetim tercihidir. Her katılım söylemi belirli bir karar alma yapısına dayanır, her demokratik vurgu belirli bir güç dağılımı içinde anlam kazanır. Bu nedenle Reggio Emilia yaklaşımının özgürleştirici ve dönüştürücü niteliğini tartışmak, kaçınılmaz olarak onun yönetsel yapısını ve kurumsal işleyişini de tartışmayı gerektirir. Ancak alanyazında, yaklaşımın yönetim pratiklerini eleştirel pedagoji perspektifiyle sistematik biçimde çözümleyen çalışmaların sınırlı olması, bu alanı kuramsal olarak eksik bırakmaktadır. Bu çalışma tam da bu noktada devreye girmektedir. Amaç, Reggio Emilia yaklaşımının yönetim pratiklerini eleştirel pedagojinin temel kavramları – güç, diyalog, katılım, demokratikleşme ve özgürleşme – çerçevesinde analiz ederek, yaklaşımın yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda politik ve yönetsel bir yapı olduğunu görünür kılmaktır. Böyle bir analiz, alanyazına iki açıdan katkı sunmaktadır: İlk olarak, erken çocukluk eğitiminde yönetim kavramını teknik ve bürokratik bir süreç olmaktan çıkararak ideolojik ve pedagojik bir alan olarak yeniden konumlandırmaktadır. İkinci olarak ise eleştirel pedagojinin kuramsal çerçevesini somut bir eğitim modeli üzerinden sınama ve tartışma imkânı sunmaktadır.

Bu bağlamda araştırma, Reggio Emilia yaklaşımının yönetsel pratiklerini eleştirel pedagoji perspektifiyle çözümlemeyi amaçlayan bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın yöntemi, veri kaynakları ve analiz süreci aşağıda ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma kuramsal bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışmada Reggio Emilia yaklaşımı ve eleştirel pedagoji üzerine yazılmış ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek bir değerlendirme yapılmıştır. Amaç, Reggio Emilia yaklaşımının yönetsel pratiklerini görünür kılmak ve bu pratikleri eleştirel pedagoji çerçevesinde analiz etmektir. Alanyazın taraması sürecinde öncelikle Reggio Emilia yaklaşımının tarihsel gelişimi, kurumsal yapısı ve yönetim aktörleri ele alınmıştır. Bu aşamada özellikle *pedagogista* rolü, belediye yapılanması, öğretmenlerin karar alma süreçlerindeki konumu, belgeleme uygulamaları ve aile katılımı gibi yönetsel boyutlara odaklanılmıştır. Ardından, eleştirel pedagoji alanyazını incelenmiş ve bu yaklaşımın eğitim ve yönetim anlayışında öne çıkan güç, katılım, diyalog, etik sorumluluk ve toplumsal dönüşüm kavramları belirlenmiştir.

Reggio Emilia yaklaşımının eleştirel pedagoji ile ilişkilendirilmesinin temel nedeni, her iki yaklaşımın da eğitimi yalnızca teknik bir süreç olarak görmemesidir. Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagoji kuramsal çerçevesi, okulu teknik bir yönetim alanı olmanın ötesinde etik, politik ve toplumsal bir zemin olarak konumlandırmaktadır. Bu ortak zemin, Reggio Emilia'nın yönetsel yapısının eleştirel pedagoji perspektifiyle değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Ancak bu çalışma iki yaklaşımı özdeş kabul etmemekte, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı hedeflemektedir.

Çalışmada temalar, Reggio Emilia alanyazınında öne çıkan yönetsel pratikler ile eleştirel pedagojinin merkezi yönetim ilkeleri karşılaştırılarak oluşturulmuştur. Katılımcı yönetim ve öğretmen rolleri, yönetimde diyalog ve düşünsel katılım, öğretmenin yönetsel rolü ve etik sorumluluğu, okul-toplum ilişkisi ve yönetime ebeveyn katılımı başlıkları bu sürecin sonunda belirlenmiştir. Başlıkların oluşumunda hem Reggio Emilia'nın kurumsal yapısında belirginleşen alanlar hem de eleştirel pedagojinin yönetim anlayışında vurgulanan

kavramlar dikkate alınmıştır.

Eleştirel Pedagoji ve Yönetim Anlayışı

Eleştirel pedagoji, eğitimi yalnızca bireyin gelişimine değil, aynı zamanda toplumsal ilerlemeye hizmet eden geniş bir çerçevenin parçası olarak görmektedir; bu bağlamda sosyal adaletin sağlanması ve bireyin potansiyelinin en üst düzeye çıkarılmasıyla da yakından ilgilenmektedir. Kökenlerini Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorilerinden alan bu yaklaşım ezilenlerin sorunlarını merkezine alarak eğitimi daha adil bir dünya yaratma hedefiyle dönüştürücü bir araç olarak konumlandırmaktadır (Aksoy & Güneş, 2020). Yaklaşımın öncülerinden Paulo Freire, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olmaktan çıkararak, bireylerin dünyayı eleştirel bir gözle anlamaları ve dönüştürmeleri için bir araç olarak tanımlar. Freire'ye göre eğitim, öğrencilerde *eleştirel bilinç* geliştirmelidir; bu bilinç, bireylerin baskıya karşı harekete geçmesini sağlayan temel bir güç kaynağı olarak görülmektedir (Brooks, 2023).

Freire (1991), hâkim eğitim sistemini *bankacı eğitim* modeli olarak nitelendirerek öğrencilerin böyle bir eğitim ile pasif bilgi alıcılarına dönüştürüldüğünü vurgulamaktadır. Onun önerdiği *Problem Tanımlayıcı Eğitim*, öğrencilerin yaşadıkları sosyal gerçeklik üzerine düşünerek dönüşüm başlatmalarını hedefler. Freire'ye göre kişisel deneyimler, bireylerin yaşadıkları koşulları sorgulamalarını sağlar. Bu bağlamda Giroux (2010) da deneyimin hem doğrulanabilir hem de bilgi üretiminin temeli olabilecek bir kaynak olarak görülmesi gerektiğini ve öğrencilerin sezgilerini, kültürel kimliklerini öğrenme sürecine taşımalarının teşvik edilmesi gerektiğini belirtir. Bu pedagojik anlayış, geleneksel eğitimdeki otoriter yapıların, önyargıların ve eşit olmayan güç ilişkilerinin sorgulanmasını hedefleyerek eşitlik, adalet ve özgürlük temelinde yeni bir eğitim modeli sunmaktadır (Adanaş, 2024).

Bu pedagojik anlayış, okul yönetiminin de geleneksel bürokratik yapısından sıyrılarak yeniden şekillenmesini zorunlu kılmaktadır. Giroux, eleştirel pedagojiyi bir teori olmanın ötesinde sınıf içi bir eylem alanı olarak yeniden tanımlamış ve eğitimin hem baskı hem de özgürleşme aracı olabileceğini vurgulamıştır (Aybar & Kantarcı, 2023). Bu perspektiften bakıldığında, yönetim okulun tüm bileşenlerini sürece dahil eden, özgürleştirici ve dönüştürücü bir rol üstlenmelidir. Carr'a (2011) göre, eğitimde liderlik olgusu hâkim güç mekanizmalarından bağımsız değildir. Dönüşüm öncelikle bu mekanizmaların sorgulanmasını gerektirir. Bununla birlikte sadece seçimlere indirgenemeyen katılımı, ortak karar almayı ve diyalogu içeren demokratik bir pratiği gerektirir. Tüm bunlarla birlikte, yönetim anlayışının kendisinin de sorgulandığı bir alan olmak durumundadır. Bu durum eğitimin insani, politik ve etik bir eylem oluşuna içkindir.

Aksoy ve Eren Deniz'in (2017) günümüzde okulların piyasa kurallarına göre işleyen ticari işletmelere dönüştüğü eleştirisi göz önüne alındığında, eleştirel pedagoji temelli bir yönetim anlayışı daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim, sadece okulu idare etmek değil, kamusal eğitimin ticarileşmesine karşı demokratik değerleri savunan bir direniş noktası oluşturma sorumluluğunu da üstlenmelidir. Peca'ya (2001) göre, eleştirel teori açısından okul yönetimi demokratik toplum düşüncesini odağa alan, kararların salt istatistiksel verilerle değil, etik ilkelerle alındığı, mekanik değil, insani özelliğin kendine has benzersiz yapısının tanındığı, müfredat açısından eleştirel bilinçlenmenin ve mevcut yapıların neyi yeniden ürettiği ve dönüştürmesi gerektiğine odaklanan özgürleştirici bir anlayışla temellenmesi gerekmektedir. Freire'nin (1991) belirttiği gibi, diyalog insan varoluşunun vazgeçilmez bir parçasını oluşturmaktadır ve yönetim de bu diyalog anlayışını benimsemelidir. Okul yönetimi, okulu otorite alanı değil, tüm bileşenlerin aktif katılımıyla kolektif bir dönüşüm alanı olarak görmelidir. Eleştirel eğitim yönetimi olgusu, eleştirel pedagojinin ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilebilir (Ural & Özdemir, 2025). Bu durum eğitimin yönetilmesi sürecinin teknik bir işleyişten ziyade politik ve ideolojik bir süreç olarak da ele alınması gerekliliğini doğurmaktadır. Geleneksel otoriter yönetim anlayışının aksine, eleştirel pedagojiye dayalı yönetim, otoriteye dayalı değil, *özgürleşme pratiği* olarak tanımlanan bir eğitimi hedeflemektedir (Freire, 1991). Lugg ve Shoho'ya (2006) göre, okul yöneticiliği ve liderlik bir anlamda toplumsal dönüşüm için sosyal adaleti önceleyen bir anlayışa sahip olmalıdır. Bu kapsamda okulun yerel bağlamının bilincinde olmak okul yöneticisinin inisiyatif almasının gerekli bir koşuldur. Bu da toplumsal yeniden yapılandırmacı anlayışın temelini oluşturmaktadır.

Bu katılımcı yönetim yapısında öğretmenler, yalnızca müfredatı uygulayan bireyler değil, okul

kültürünü şekillendiren ve ortak karar alma süreçlerine aktif katılan aktörler olarak konumlandırılmaktadır (Büyükgöze & Yılmaz Fındık, 2018). Kincheloe (2011) de bu doğrultuda, öğretmenin rolünün bilgi aktarıcısı olmakla sınırlı kalmayıp, öğrencinin dünyayı sorgulamasına rehberlik eden bir kolaylaştırıcıya dönüştüğünü belirtir. Yıldırım'a göre (2011) bu pedagoji, karşılıklı saygıya, alçak gönüllülüğe ve güvene dayalı yatay ve demokratik bir ortamı gerekli kılar. Bu durum, okul yönetimine liderlik ve kolaylaştırıcılık sorumluluğu yüklemektedir. Nitekim Ural (2024), eleştirel pedagojinin eğitimi, bireyleri edilgen birer nesneye dönüştüren geleneksel anlayışın aksine, aktif, sorgulayan ve dönüştüren bireyler yetiştirmenin bir yolu olarak gördüğünü belirtir.

Yönetim, mevcut düzeni sürdürmemeli, toplumsal adaletsizliklere karşı öğrencileri bilinçlendirme ve onları bu sorunların çözümünde aktif rol almaya teşvik etme sorumluluğunu üstlenmelidir. McLaren (2017), eğitimde var olan güç ilişkilerinin, ideolojik yapıların ve kültürel metinlerin eleştirel bir mercekten incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle okul yönetimleri, okul içinde var olan güç dinamiklerini, eşitsizlikleri ve ön yargıları tanımalı ve bu yapıları dönüştürmeye yönelik stratejiler geliştirmelidir (Korkmaz, 2019; McLaren, 2017). Freire'nin (2021) *Umudun Pedagojisi* adlı eseri de bu noktada, yönetimin karşılaşılan zorluklara rağmen değişimin mümkün olduğuna dair umudu canlı tutması ve tüm okul topluluğuna ilham vermesi gerektiğini hatırlatır ve umudun eylem olmadan boş bir arzu, eylemin ise umut olmadan kör olduğunu ifade etmektedir.

Tüm bu perspektifler doğrultusunda eleştirel pedagoji bağlamında okul yönetimi, yönetim işini bürokratik bir işlev olmaktan çıkarak, okul toplumunun kolektif bilinçlenmesi, özgürleşmesi ve dönüşmesi için bir katalizör işlevi görmek ve okulu, toplumsal adalet ve dönüşümün bir aracı olarak konumlandırmaktadır.

Reggio Emilia Yaklaşımında Yönetim Pratikleri

Reggio Emilia yaklaşımında okul, toplumun ayrılmaz bir parçası olarak görülür ve önceden belirlenmiş, sabit bir müfredat sunmak yerine temel ilke ve değerler üzerine kuruludur. Bu yaklaşım, her okulun kendi toplumsal ve kültürel bağlamına uygun özgün bir program geliştirmesini teşvik eder. Bu nedenle Reggio Emilia kasabası dışında bu felsefeyle çalışan okullara doğrudan *Reggio Emilia Okulu* değil, *Reggio Emilia'dan Esinlenen* (Reggio Emilia inspired) okullar denmektedir (İnan, 2012). Bu sebeple süreçleri doğru şekilde tespit edebilmek için Reggio Emilia kasabasında çalışan okulları incelemek gerekmektedir.

Reggio Emilia okullarında okul içi yönetim yapısı klasik hiyerarşik bir model yerine, paylaşılan sorumluluğa dayalı yatay bir yapı olarak tasarlanmıştır. Okullarda sınıf öğretmenleri, atölye çalışmaları yürüten *atelierista* ve pedagojik liderlik desteği sağlayan *pedagogista* iş birliği içinde çalışmaktadır. *Pedagogista*, haftalık toplantılar aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimine ve projelerin pedagojik yönlendirilmesine katkıda bulunur; *atelierista* ise çocuklarla doğrudan çalışarak yaratıcılığı teşvik eden projelerin yürütülmesine destek sağlamaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998). *Atelier* (atölye) ve *atelierista*, sadece sanatsal bir birim değil; McNally ve Slutsky'nin (2017) ifade ettiği gibi, çocuğun potansiyelini basitleştiren geleneksel eğitim anlayışına karşı kurgulanmış 'politik bir aktivizm sembolü' ve okul içine yerleştirilmiş somut bir direniş alanıdır.

Okullarda ayrıca, velilerin katılımıyla şekillenen *Community-Teacher Partnership* (Toplum ve öğretmenlerin yönetim ortaklığı) yapısı sayesinde ailelerin karar süreçlerine aktif katılımı hedeflenmektedir. Reggio Emilia alanyazınında bu yapı, "gestione sociale" (toplumsal katılım yönetimi) olarak adlandırılmaktadır ve eğitim kurumlarının yönetiminin yalnızca profesyonel yöneticilerin değil, ailelerin, topluluk üyelerinin ve öğretmenlerin ortaklaşa sorumluluğunda olduğu bir anlayışa dayanmaktadır (Moss, 2016). Bu anlayışın Reggio Emilia dışındaki uygulamalara yansımaları incelendiğinde, yaklaşımdan esinlenen kurumlarda da benzer bir katılımcı yönetim kültürünün benimsendiği görülmektedir (Öztürk, 2006). Toplum ve öğretmenlerin yönetim ortaklığı yapısı, Reggio Emilia yaklaşımında okul yönetiminin temel unsurlarından biri olarak şekillenmekte ve demokratik katılımın yanı sıra pedagojik süreçte de önemli katkılar sunmaktadır. Bu yapı, tarihsel olarak II. Dünya Savaşı sonrasında ebeveynlerin kendi inisiyatifiyle okul kurma çabalarına dayanmaktadır (Spaggiari, 1998). Okullarda, her sınıfta ebeveyn grupları ve okul düzeyinde bir ebeveyn konseyi oluşturulmakta; bu gruplardan seçilen temsilciler, öğretmenler ve toplum üyeleriyle birlikte Belediye

Yönetim Konseyi'nde (Municipal Management Council) görev almaktadır (Spaggiari, 1998). Türkçe alanyazında da bu yapı, Danışma Kurulu olarak tanımlanmakta ve öğretmenler, aileler ile çevre halkından seçilen üyelerden oluştuğu; üyelerin iki yılda bir yenilendiği belirtilmektedir (Uzan, 2023). Spaggiari (1998), bu yapının yalnızca bir danışma mekanizması olmadığını, okulun kimliğini ve kültürünü şekillendiren kolektif bir sorumluluk modeli olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlayış, okulları sabit ve standart bir yönetim yapısı yerine, her okulun kendi toplumunun değerlerini ve ihtiyaçlarını yansıtan esnek ve yerel bir katılım modeli üzerinden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Ailelerin ve toplumun karar alma süreçlerine bu denli köklü bir şekilde dâhil edilmesi, Reggio Emilia'nın yönetim anlayışını geleneksel modellerden ayırmakla kalmaz; aynı zamanda çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ele alınacağı üzere, eleştirel pedagojinin *güç paylaşımı* ve *demokratik katılım* ilkeleriyle de önemli bir paralellik sunmaktadır.

Bu modelin temel hedeflerinden biri, farklı toplumsal bakış açıları ve deneyimlerin yönetsel ve pedagojik süreçlere dâhil edilmesi yoluyla, okulun demokratik ve çoğulcu bir öğrenme topluluğu hâline gelmesini sağlamaktır (Edwards ve diğerleri, 1998). Katz (1994) da bu bağlamda, eğitim sistemlerinin toplumun doğrudan sahip çıktığı ve dönüştürdüğü yapılar hâline gelmesi gerektiğini vurgulamakta; bu sürecin çocukların öğrenme deneyimlerine toplumsal bağlamda derinlik kattığını ifade etmektedir. Giamminuti ve diğerleri (2024), Reggio Emilia okullarında ebeveynlerin ve toplum üyelerinin doğrudan karar verici ve eş yönetim süreçlerinin aktif bileşenleri olarak konumlandırıldığını belirtmekte; bu yapının aileleri sosyal, ekonomik ve politik açıdan güçlendiren bir etkisi olduğunu da vurgulamaktadır. Coşkun (2022) ise okul-aile-toplum ilişkisinin erken çocukluk eğitiminde temel bir araştırma sorusu olarak ele alınması gerektiğini ifade etmekte; bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımının sunduğu modelin önemli bir örnek oluşturduğunu belirtmektedir.

Yönetim sürecinin merkezindeki en belirgin figürlerden biri Reggio Emilia sistemine özgü olarak tanımlanan *pedagogista*dır. *Pedagogista*, Reggio Emilia yaklaşımında okul öncesi eğitim kurumlarının pedagojik vizyonunun geliştirilmesi, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde merkezi bir rol üstlenen, öğretmenlere, yöneticilere ve eğitim topluluğuna pedagojik liderlik ve rehberlik sağlayan profesyonel eğitimci konumundadır (Giamminuti ve diğerleri, 2024). Katz (1994) ise *pedagogistanın* yalnızca pedagojik görüş sunmadığını aynı zamanda etik liderlik sunduğunu; öğretmenler arası ilişkileri dengelediğini belirtmekte ve pedagogistaların bilgi üretim sürecinde kültürel yorumlayıcılar olarak hareket ettiğini, okulun felsefi tutarlılığını koruma görevini üstlendiğini aynı zamanda çocukların öğrenme ortamlarıyla olan ilişkilerini de derinlemesine analiz ettiklerini vurgulamaktadır.

Uzun yıllar Reggio Emilia'da *pedagogista* olarak görev yapan Tiziana Filippini, bu rolün temel görev ve çalışma biçimlerini kendi deneyimlerine dayalı olarak ayrıntılı şekilde aktarmaktadır. Filippini'nin (1998, s.127-137) aktarımına göre *Pedagogista*'nın temel görev ve çalışma biçimleri şu şekilde özetlenebilir:

- **Haftalık toplantılara katılım:** Her okulun haftalık öğretmen toplantılarına düzenli olarak katılır ve bu toplantılarda öğretmenlerle birlikte çocukların öğrenme süreçlerine ilişkin hazırlanan belgeleri analiz eder; belgeler üzerinden yeni pedagojik hipotezlerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.
- **Proje çalışmalarının desteklenmesi:** Yürütülen projelerin planlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerle iş birliği yapar; bu süreçlerde projelerin pedagojik derinliğini artırmayı hedeflemektedir.
- **Pedagojik kültürün inşası:** Okullar genelinde ortak bir pedagojik kültür ve eğitim vizyonunun oluşumuna katkıda bulunmak amacıyla öğretmenler arası iş birliğini ve pedagojik diyalogu teşvik etmektedir.
- **Yeni öğretmenlerin desteklenmesi:** Yeni başlayan öğretmenlere yönelik sınıf ziyaretleri gerçekleştirir; doğrudan mentorluk yapar ve Reggio Emilia yaklaşımının temel değer ve ilkelerinin benimsenmesi ve uygulanmasına rehberlik etmektedirler.
- **Ailelerle iş birliği:** Ailelerle iş birliğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütür; aile katılımını güçlendirecek etkinliklerin planlanmasına ve uygulanmasına destek sağlamaktadırlar.

Filippini'nin doğrudan kendi mesleki deneyimlerine dayanan bu özet maddeler, Reggio Emilia yaklaşımında *pedagogista* rolünün salt yönetsel olarak tanımlanmamakta aynı zamanda pedagojik liderlik ve mesleki öğrenme topluluğunu destekleyen temel bir unsur olduğunu da ortaya koymaktadır. Giamminuti ve diğerlerine (2024) göre *pedagogistanın* Reggio Emilia yaklaşımındaki rolünün dinamik, yönlendirici ve

araştırma temelli bir niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu süreçte *pedagogista*, okul genelinde ve sınıf düzeyinde düzenlenen *aggiornamento* toplantılarında öğretmenlerle ve diğer eğitim bileşenleriyle birlikte çalışmış; çocukların masa kurma etkinliğini pedagojik araştırma ve öğrenme fırsatına dönüştürmüştür. Ayrıca öğretmenlerin belgelerini ve çocukların üretimlerini ortak biçimde analiz etmelerine, yeni pedagojik sorular geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini derinleştiren uygulamalar tasarlamalarına rehberlik etmiştir.

Böylelikle *pedagogista*, günlük rutinleri anlamlı öğrenme deneyimlerine dönüştüren; öğretmenlerin profesyonel düşünme ve araştırma kapasitelerini besleyen ve okulun kolektif pedagojik vizyonunun gelişimine sürekli katkıda bulunan merkezi bir yapı taşı olarak işlev görmektedir. Erken çocukluk eğitimcisi olarak çalışan Dana Lee (2021), *Bir Pedagogistle Yaşamak: Erken Çocukluk Eğitmeni Olarak Başka Türlü Düşünmek* adlı yazısına şu soruyu sorarak başlamaktadır;

Erken çocukluk sınıfında, kurallar, rutinler ve yönetsel mantığın dayattığı verimlilik anlayışı içinde, her gün çatışmasız ve sorunsuz bir ortam yaratmaya çalışmaktayız. Ancak, şunu sormalıyım, başarmak için can attığımız bu rol nedir ve bu neoliberal toplumda iyi bir erken çocukluk eğitimcisi kimdir?

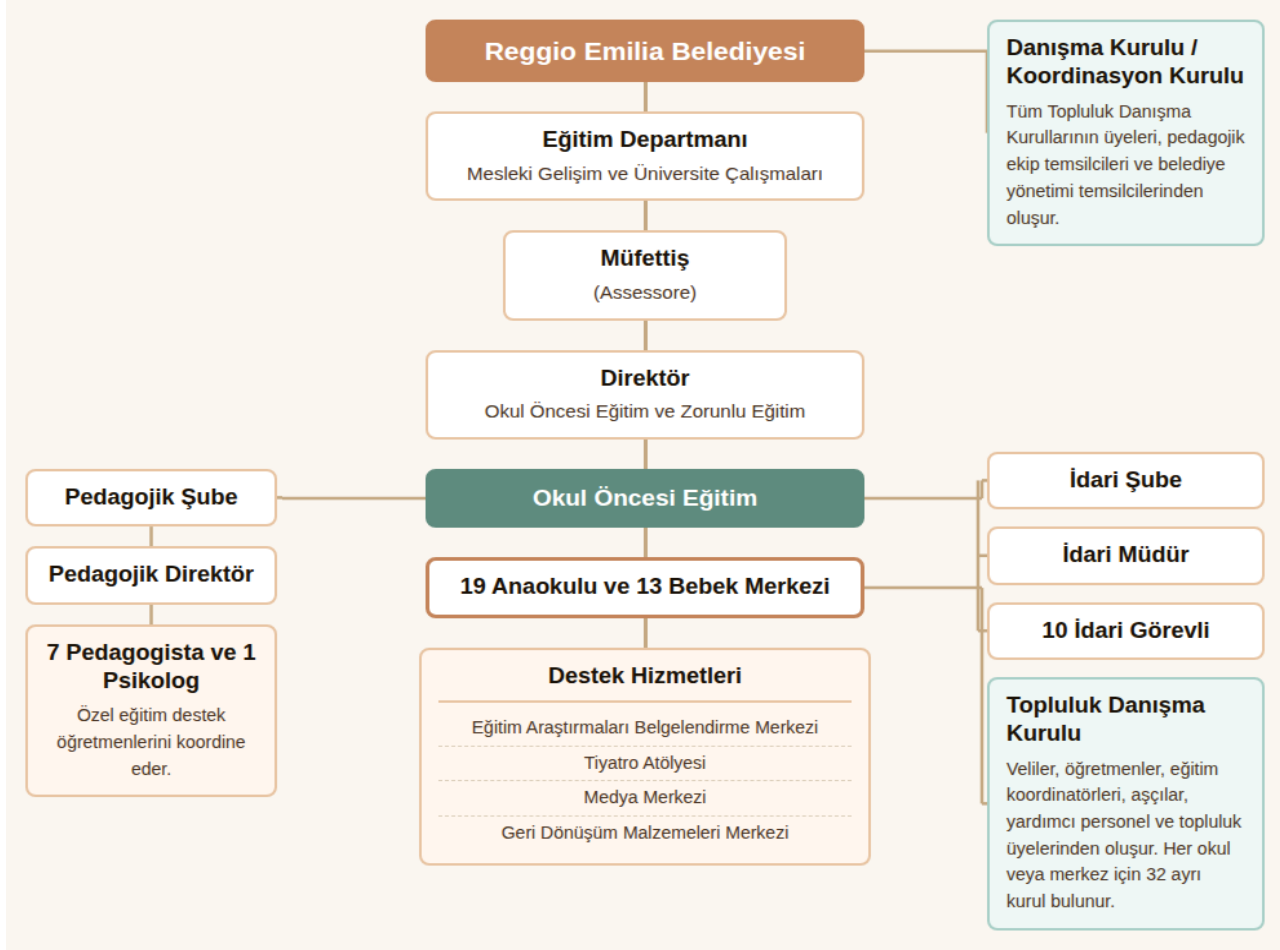
Lee (2021), bu şekilde bir çelişki yaşarken *pedagogista* ile çalışmanın, sınıf yönetimine hâkim olan verimlilik ve kontrol odaklı anlayışları sorgulama fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, eğitimcilerin çocukların davranışlarını yönetmek yerine, pedagojik düşünme pratiğiyle olaylara yaklaşımları gerektiğini vurgulamaktadır. *Pedagogista* desteğiyle sınıf, düzenin sağlandığı bir ortam olmaktan çıkmakta çocuklarla birlikte anlam üretiminin gerçekleştiği dinamik bir mekân hâline gelmektedir. Bu süreçte, *iyi öğretmen* imajına hizmet eden kalıpların sorgulamasını sağladığını da belirtmektedir. Bu süreçte, neoliberal eğitim politikalarının inşa ettiği iyi öğretmen imajına hizmet eden kalıpların sorgulanmasını da sağladığı görülmektedir. Neoliberalizmin eğitim alanındaki hegemonik söylemi, öğretmeni sürekli kendini geliştiren, hesap verebilir, ölçülebilir performans standartlarını karşılayan ve sisteme uyumlu bir profesyonel olarak konumlandırmaktadır (Ball, 2003). Bu imaj, öğretmenliği pedagojik bir uzmanlık alanından çok, verimliliği ve etkililiği nicel göstergelerle kanıtlanması gereken teknik bir uğraşa indirgemekte, öğretmenleri performans kültürü içinde sürekli değerlendirilen, denetlenen ve sınıflandırılan öznel haline getirmektedir (Ball, 2003; Perryman, 2006). Eleştirel pedagoji perspektifi, bu neoliberal öğretmen imajını sağlıklı, eksik ve ideolojik olarak yüklü bir yapı olarak değerlendirmekte; öğretmenlerin entelektüel özgürlüğünü, etik sorumluluğunu ve toplumsal dönüşüm potansiyelini geri kazandıracak alternatif bir profesyonellik anlayışının gerekliliğini vurgulamaktadır (Freire, 1991; McLaren, 2017). Pedagogistanın öğretmenlerle kurduğu diyalog ve ortak yansıtma süreci, onu geleneksel bir denetçiden ayırır ve rolünü, ilerleyen bölümlerde inceleneceği gibi, eleştirel pedagojinin yöneticiye biçtiği *dönüşümü kolaylaştıran entelektüel* rolüyle dikkate değer bir benzerliğe taşır.

Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratikleri, klasik hiyerarşik modellerden farklı olarak, bileşenlerin aktif katılımına ve sürekli iş birliğine dayalı bir yapı sergilemektedir. Bu süreçlerde, belediye yöneticilerinden eğitim kadrolarına ve aile temsilcilerine kadar geniş bir aktör yelpazesi etkin rol oynamakta; yönetim pedagojik vizyonla iç içe geçmiş şekilde yürütülmektedir (Spaggiari, 1998). Reggio Emilia yönetimi yalnızca okul içi değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal düzlemde de dönüştürücü bir rol üstlenmektedir (New, 2007).

Bu demokratik yapının sürdürülebilirliği için belediyenin rolü de merkezi önemdedir. Reggio Emilia Belediyesi'nin eğitimi sadece hizmet sunumu olarak değil, sosyal sermayenin üretildiği aktif bir yurttaşlık alanı olarak gördüğü ve aileleri sürecin doğal bileşeni olarak dâhil ettiği vurgulanmaktadır. Okul, bu yönüyle bir kamu alanı gibi işler ve mahalle halkı da bu yapıya sahip çıkmaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998). Belediye tarafından finanse edilen erken çocukluk eğitim hizmetleri, kentin uzun süreli iş birliği ve toplumsal dayanışma kültürü içerisinde şekillenmiştir; okulların *ilişkiler sistemleri* olarak tasarlanması ise çocuklar, aileler, öğretmenler ve toplum bileşenleri arasında güçlü bir etkileşim ağı oluşturmuştur (New, 2007). Bu yapının yalnızca İtalya'ya özgü olmadığı, farklı ulusal bağlamlarda da hayata geçirilebildiği görülmektedir; Avustralya'nın New South Wales eyaletinde Reggio Emilia'dan esinlenen kurumların toplumla kurduğu ilişki biçimi buna somut bir örnek oluşturmaktadır (Öztürk, 2006).

Bu kapsamda, Reggio Emilia yaklaşımında erken çocukluk eğitim hizmetlerinin örgütlenmesi, katılımcı

ve ortak sorumluluk anlayışını yansıtan bir yönetim modeli olarak dikkat çekmektedir. Belediyenin liderliğinde oluşturulan bu yapı, eğitim hizmetlerini toplumun tüm bileşenleriyle sürekli etkileşim içinde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Spaggiari, 1998). Bu bütüncül anlayış doğrultusunda, erken çocukluk eğitim hizmetleri belediye düzeyinde yapılandırılmakta ve bu yapıdaki temel yönetim ilişkileri aşağıda Şekil 1’de özetlenmektedir:



Şekil 1. Reggio Emilia Yaklaşımının yönetsel yapısı [Spaggiari'den (1998) uyarlanmıştır]

Şekil 1’de görüldüğü üzere, sistemin en üstünde Eğitim Departmanı ve bu departman içinde yer alan Okul Öncesi Eğitim ve Zorunlu Eğitim Direktörü bulunmakta; genel politika geliştirme ve yönetsel koordinasyon bu düzeyde yürütülmektedir. Eğitim süreçlerinin pedagojik boyutu ise Pedagojik Şube ve Pedagojik Direktör liderliğinde, *pedagogista* ve psikologlardan oluşan uzman bir ekip tarafından desteklenmektedir. Bu yapı, okullarda yürütülen eğitimin niteliğini sürekli geliştirmeyi ve pedagojik bütünlüğü sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, yönetim şemasında yer alan Topluluk Danışma Kurulu ve Danışma/Koordinasyon Kurulu aracılığıyla, velilerin, öğretmenlerin ve yerel topluluk temsilcilerinin karar süreçlerine katılımı kurumsal düzeyde güvence altına alınmıştır (Edwards ve diğerleri, 1998). Ayrıca, McNally ve Slutsky’e (2017) göre, Reggio Emilia yönetim anlayışında çocuk, geleceğin yetişkini değil, bugünün haklara sahip 'vatandaşı' olarak kabul edilir. Dolayısıyla belediyenin ve okul yönetiminin görevi sadece hizmet sunmak değil, çocuğun sivil ve etik haklarını (civil and ethical liability) koruyan bir toplumsal sözleşmeyi sürdürmektir. Böylelikle Reggio Emilia’da eğitim yönetimi, hiyerarşik bir yapıdan çok, farklı bileşenlerin iş birliği ve ortak sorumluluğuna dayalı demokratik bir sistem olarak tasarlanmıştır. Nitekim Reggio Emilia’daki okullar birbirinden bağımsız birimler değil, bir ağ yapısı içinde birbirine bağlı öğrenen topluluklar olarak işlev görmektedir. Dahlberg ve diğerleri (1999) bu modelin eğitim yönetiminde lineer ve mekanistik yaklaşımların ötesine geçerek, karşılıklı bağımlılık ve sürekli öğrenme üzerine kurulu sistemik bir yönetim anlayışını yansıttığını belirtmektedir.

Reggio Emilia anlayışında öğretmenler pasif uygulayıcılar değil, araştırmacı, gözlemci ve karar verici uzmanlar olarak konumlanmaktadır. Öğretmenler haftalık belgeler aracılığıyla çocukların düşünce süreçlerini inceler ve ortak toplantılarla bu bilgiyi pedagojik kararları almakta kullanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenler yalnız değildir; *pedagogista* ile yürütülen işbirlikçi süreçler, kararların kolektif biçimde alınmasını mümkün kılmaktadır (Rinaldi, 1998). Bu süreçte belgeleme yönetsel bir araçtır. Belgeler hem öğretmenlerin düşünsel üretimini yansıttığını hem de yönetsel kararlar için şeffaf bir temel sunmaktadır. Öğretmenler, çocukların üretimlerini sergiledikleri panolarla, yalnızca öğrenme sürecini görünür kılmaz; aynı zamanda bu süreçlerin arkasındaki pedagojik kararlara da topluluğu ortak etmektedirler (Wien, 2008). McNally ve Slutsky'e (2017) göre Reggio Emilia'da belgeleme, pedagojik çalışmayı kamusal alana taşıyarak görünür, tartışılabilir ve dönüştürülebilir kılar. Bu süreç, okulu sadece velilere bilgi veren bir kurum olmaktan çıkarıp, eğitimin toplumsal bir mesele olarak tartışıldığı demokratik bir arenaya dönüştürür. Rinaldi (2021), dokümantasyonun yalnızca bir kayıt tutma aracı değil, aynı zamanda öğretmenlerin kendi pedagojik varsayımlarını ve önyargılarını eleştirel biçimde sorgulamalarına olanak tanıyan yansıtıcı bir praksis aracı olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Dahlberg ve Moss'a (2008) göre, dokümantasyonun eleştirel potansiyeli onun nasıl kullanıldığına bağlıdır; eğer belgeleme yalnızca çocukların güzel işlerini sergileme aracına indirgenir ve toplumsal eşitsizliklerin öğrenme süreçlerine etkisini sorgulamaz ise eleştirel boyutunu yitirme riski taşımaktadır. Dokümantasyonun demokratik bir işlev üstlenebilmesi, yalnızca kaydedilmesiyle değil, o kaydın kiminle ve nasıl paylaşıldığıyla doğrudan ilgilidir. Bir öğretmenin çocuğun öğrenme sürecini kayıt altına alması, bu kaydı yalnızca kendi değerlendirmesine ya da veliye sunmakla sınırlı tutması durumunda, demokratik katılım mekanizması işlemez hale gelir. Ancak bu belge bir toplantıda masaya yatırıldığında, farklı sesler tarafından yorumlandığında ve ortak bir anlam üretiminin nesnesi haline geldiğinde, dokümantasyon sadece teknik bir araçtan çıkarak demokratik iletişimin zeminine dönüşür. Dolayısıyla belgeleme ile demokrasi arasındaki ilişki, araçsal değil yapısalıdır. Belgeler ne kadar geniş bir katılıma açılırsa, yönetim de o ölçüde demokratikleşir.

Katz (1994) öğretmenler arası dayanışmanın bu yönetim yapısının ayrılmaz bir parçası olduğuna dikkat çekmektedir. Reggio Emilia modelinde öğretmenlerin yalnız çalışmadığını, etik bir sorumlulukla birbirlerinin düşünsel üretimini desteklediklerini ve ortak akılla karar aldıklarını belirtmektedir. Benzer biçimde, New (2007) bu iş birliğini kültürel bir etkinlik olarak tanımlar ve öğretmenlerin belge incelemeleri sırasında kolektif bir pedagojik dil oluşturduğunu aktarır. Bu dil, sınıf içindeki kararların okulun genel yönelimiyle bütünleşmesini sağlamaktadır. Ailelerin yönetime katılımı temsili düzeyde kalmaz; sınıf içi uygulamalarda da aktif roller üstlenirler ve belgeleri öğretmenlerle birlikte inceleyerek, çocukların öğrenme süreçlerine katkı sunar; zaman zaman sınıf projelerine malzeme ya da uzmanlık desteği sağlamaktadır (Fraser, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımında velilerin okul projelerine ve etkinliklerine katılımı, yaklaşımın topluluk temelli yapısının önemli bir göstergesidir. Veliler, okul bahçesi düzenleme çalışmalarından temalı etkinlik ve kutlamalara, alan gezileri ve atölye çalışmalarına kadar pek çok farklı faaliyete aktif biçimde katkıda bulunmaktadır. Örneğin 1993-1994 eğitim yılı boyunca veliler ve geniş aile üyeleri, öğretmen ve çocuklarla birlikte gerçekleştirilen 44'ten fazla toplantı, kutlama, gezi ve sunuma katılım göstermiştir. Bu anlayış, okulun tüm bileşenlerin ortak öğrenme ve deneyim ortamını birlikte inşa etmelerine olanak tanımaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998).

Sonuç olarak, Reggio Emilia okullarında yönetim anlayışı, geleneksel hiyerarşik modellerin ötesine geçerek, öğretmenlerin, ailelerin, pedagogların ve yerel toplumun ortak sorumluluğuna dayanan demokratik ve yatay bir yapı olarak biçimlenmektedir (Fraser, 2012). Albin-Clark'a (2024) göre, Reggio Emilia yaklaşımı, kültürel pratikleri dönüştürmek ve hâkim söyleme karşı alternatif anlatılar oluşturmak için bir değişim ateşleyicisidir. Reggio Emilia hakkında bilgi edinmek, etğin ve politikanın ön plana çıkarıldığı, dönüştürücü bir erken çocukluk eğitimi anlayışı vaat etmektedir. Bu yapı, okul, aile ve toplum arasında karşılıklı güvene dayalı güçlü bir iş birliği kültürünü beslemekte ve tüm bileşenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalarına olanak tanımaktadır. Sürecin pedagojik liderliğini üstlenen *pedagogistalar* ise öğretmenlerin pedagojik düşünme ve uygulama kapasitelerini destekleyerek, çocukların öğrenme deneyimlerinin derinleşmesine katkıda bulunmaktadır (Filippini, 1998). Bu yapı sayesinde okul, yalnızca bireysel öğrenmenin

gerçekleştiği bir yer değil, toplumun tüm üyelerinin katılımıyla inşa edilen ortak ve sürekli öğrenen bir topluluk kimliği kazanmaktadır.

Reggio Emilia Okulu Yönetim Pratiklerinin Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Değerlendirilmesi

Eleştirel pedagoji, eğitimde adalet, eşitlik ve özgürlük ilkeleri doğrultusunda sadece sınıf içi uygulamaları değil, bu uygulamaların şekillendiği yönetsel yapıları da sorgulama ve dönüştürme hedefi taşımaktadır. Bu anlayış, okulu bilgi aktarılan bir kurum değil, toplumsal ilişkilerin yeniden inşa edildiği, katılımın teşvik edildiği ve her bireyin sesinin duyulduğu bir ortam olarak tanımlamaktadır (Potur, 2022). Öte yandan Yıldırım'a göre (2011) okul, öğrencinin her anını kontrol eden ve belirli değerlere göre biçimlendiren bir yapıya sahiptir. Başlama ve bitiş saatlerinden tenefüs sürelerine, ne zaman düşüneceğine veya dinleneceğine kadar tüm süreçler okul tarafından önceden tanımlanmıştır. Bu yapı, bireyi hazır kalıplar içinde değerlendirmeye yönelik bir işleyişe sahiptir ve çocukları belirli normlara uymaya zorlayarak onların doğal gelişim süreçlerini sınırlandırmaktadır. Okul, insanları yaşlarına göre gruplandırmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu eleştirilerin sadece içerik düzeyinde değil, yönetsel yapıların işleyiş biçiminde de karşılığını bulan alternatif modeller önem kazanmaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımı, çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin yönetsel süreçlere aktif biçimde katıldığı yapısıyla, çağdaş eğitim modelleri arasında dikkat çeken alternatiflerden biridir. Reggio Emilia'nın yönetim anlayışı, eleştirel pedagoji tarafından sıklıkla eleştirilen merkeziyetçi, denetleyici ve hiyerarşik yapıların tersine; katılımcılık, özerklik ve ilişkisel sorumluluk gibi ilkeleri temel almaktadır (Giamminuti ve diğerleri, 2024). Bu doğrultuda, ilerleyen bölümde yer alan başlıklarda Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratiklerinin nasıl kurgulandığı ve bu yapıların eleştirel pedagoji ilkeleriyle hangi yönlerden örtüştüğü ya da ayrıştığı ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Özellikle katılımcı yönetim ve öğretmen rolleri, yönetimde diyalog ve düşünsel katılım, öğretmenin yönetsel rolü ve etik sorumluluğu, okul-toplum ilişkisi ve yönetime ebeveyn katılımı temalarında, Reggio Emilia modelinin yönetsel pratiklerinin eleştirel pedagoji açısından durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Aşağıda Tablo 1'de ilgili boyutlarda Reggio Emilia Yaklaşımı ve Eleştirel Pedagoji'nin yönetim anlayışındaki benzerlik ve farklılıklar özet olarak sunulmuştur:

Tablo 1. Reggio Emilia Yaklaşımı (RE) ve Eleştirel Pedagoji (EP): Yönetim Pratikleri Açısından Karşılaştırma

Tema	Reggio Emilia	Eleştirel Pedagoji	Benzerlik	Farklılık
Katılımcı Yönetim ve Öğretmen Roller	Öğretmenler karar alma süreçlerine aktif katılır; yönetim pedagojik sürecin parçasıdır.	Öğretmen okul kültürünü şekillendiren, eşitsizlikleri sorgulayan bir aktördür; yatay yapı zorunludur.	Her iki düşünsel çerçeve de öğretmeni karar alma süreçleri üzerinde etkisi olan bir özne olarak konumlandırır; öğretmenin sesi kurumsal düzeyde duyulur.	RE bu katılımı kurumsal mekanizmalarla güvence altına alır. EP ise önce mevcut güç ilişkilerinin sorgulanması gerektiğini savunur.
Yönetimde Diyalog ve Düşünsel Katılım	Haftalık toplantılar ve belgeleme pratikleriyle diyalog kurumsal zemine oturtulmuştur; pedagoğista bu süreci kolaylaştırır.	Freire'ye göre diyalog varoluşsal bir zorunluluktur; okul, tüm bileşenlerin eşit sesle katıldığı kolektif dönüşüm alanı olmalıdır.	İki düşünsel çerçeve de diyalogu yönetimin merkezine yerleştirir; kararlar uzlaşma süreciyle oluşur, dikey komuta zincirine yer yoktur.	RE diyalogu pedagojik kalite için yapılandırır. EP'de diyalog, gücün yeniden dağıtılmasını hedefleyen politik bir eylemdir.
Öğretmenin Yönetsel Rolü ve Etik Sorumluluk	Öğretmen sürekli araştıran bir profesyoneldir; pedagoğista etik liderlikle okulun felsefi bütünlüğünü korur.	Öğretmen, toplumsal adaletsizliklere karşı durmak ve öğrencileri eleştirel bilinç geliştirmeye yönlendirmekle yükümlüdür.	Her iki düşünsel çerçeve de değer temelli, yansıtıcı ve sürekli gelişen bir mesleki kimliği öğretmenden temel beklenti olarak görür.	RE etik anlayışını pedagojik tutarlılık ekseninde konumlandırır. EP ise öğretmenden aktif bir toplumsal direniş öznesi olmasını bekler.

Tema	Reggio Emilia	Eleştirel Pedagoji	Benzerlik	Farklılık
Okul-Toplum İlişkisi ve Ebeveyn Katılımı	<i>Gestione sociale</i> anlayışıyla aileler doğrudan karar verici konumundadır; 32 Topluluk Danışma Kurulu bu yapıyı somutlaştırır.	Ebeveyn katılımı temsili olmaktan çıkmalı; güç eşitsizliklerini sorgulayan gerçek bir ortak sorumluluk üzerine kurulmalıdır.	İki düşünsel çerçeve de aile ve toplum bireylerini okulun kimliğini şekillendiren aktif bileşenler olarak görür; ortak sorumluluk temel kabuldür.	RE katılımı somut kurumsal modellerle hayata geçirir. EP bu katılımın ideolojik sistemi sorgulama kapasitesini taşıyıp taşımadığını sorgular.

Katılımcı Yönetim ve Öğretmen Roller

Reggio Emilia yaklaşımında okul yönetimi, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak katılımını destekleyen bir yapıyla tanımlanmaktadır. Bu yapı, yöneticilerin pedagojik kararları öğretmenlerle birlikte almasını, sürecin her aşamasında ortaklaşa düşünmeyi ve uygulamayı zorunlu kılmaktadır (Rinaldi, 1998). Spaggiari (1998), yöneticilerin öğretmenlerle eş düzeyde çalıştığı, aileler ve diğer okul bileşenleri ile şeffaf iletişim kurduğu bir okul yönetimi tanımı yapmaktadır. Bu uygulama, yönetimin yalnızca bir karar verme mekanizması değil, pedagojik sürecin parçası olarak işlediğini göstermektedir.

Fraser (2012), Reggio Emilia okullarında öğretmenlerin pedagojik kararlara doğrudan katkı sunduklarını ve bu katkının sınıf içi uygulamalarla sınırlı olmadığını belirtmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenler, yönetim politikalarının geliştirilmesinde aktif olarak yer almakta; yapılan toplantılar, planlama çalışmaları ve belgelemeler aracılığıyla yönetsel sürece doğrudan dâhil olmaktadır. Nitekim Koç ve Doğan (2022), okul yöneticilerinin öğretmenleri karar süreçlerine sorumluluk üstlenen ortaklar olarak dâhil etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Araştırmalarında yöneticilerin öğretmenlere alan açan, destekleyici ve danışmaya dayalı bir liderlik yaklaşımı benimsediklerinde öğretmenlerin katılım motivasyonunun arttığı görülmüştür. Bu rol dönüşümünü Tzuo (2007) etkileyici bir metaforla açıklamaktadır: Geleneksel öğretmen, verilen yönergeleri uygulayan teknik bir ressamken; Reggio Emilia öğretmeni, sınıfı ve çocuğu anlık olarak yorumlayan, zihnini ve yaratıcılığını sürece katan 'izlenimci bir ressam' gibidir. Bu dönüşümün temelinde yatan değerlerden biri karşılıklılık ilkesidir. Wien'e (2008) göre karşılıklılık, gücün paylaşılması anlamına gelir; tüm bireylerin dâhil edilmesine ve her birinin bir sese sahip olmasına alan açar. Bu ilke, öğretmenin yalnızca yönerge uygulayan değil, sürece aktif katkı sunan bir özne olarak konumlanmasını zorunlu kılar. Bu durum, öğretmeni teknisyenlikten çıkarıp entelektüel bir özneye dönüştürmektedir.

Giamminuti ve diğerlerine (2024) göre Reggio Emilia'daki yönetim pratikleri yalnızca yöneticilere değil, öğretmenlere ve hatta ailelere de sorumluluk yükleyen katılımcı bir yapıya sahiptir. Bu yapı, okul öncesi eğitimin demokratikleşmesi adına eleştirel pedagojinin yönetim anlayışıyla örtüşmektedir (Karakaş & Bilbay, 2013). Spaggiari (1998), Reggio Emilia'daki okul yöneticilerinin rolünü hiyerarşik bir kontrol mekanizmasından çok, öğrenen topluluklar arasında diyalog kuran bir kolaylaştırıcı olarak tanımlamaktadır. Bu hiyerarşik olmayan yapı, Anderson'un (1990) *eleştirel yapılandırmacı* yönetim anlayışıyla paralellik göstermektedir. Anderson'a göre yönetimde güç, açık otorite yerine gündelik pratikler ve anlam üretimi yoluyla kurulmalıdır. Bir okulda demokrasiden söz edebilmek için kararların yalnızca birlikte alınması yetmez; bu kararların nasıl ve neden alındığının da görünür olması gerekir. Belgeleme tam burada devreye girer, düşünce sürecini kayıt altına alarak yönetimi şeffaflaştırır ve katılımı anlamlı kılar. Reggio Emilia'da okul müdürünün klasik anlamda var olmayışı ve *pedagogistanın* bir denetleyiciden ziyade kolaylaştırıcı olması, gücün tek elde toplanmasını engelleyen ve yönetimi kolektif bir anlam yaratma sürecine dönüştüren somut bir yapısal tercihtir.

Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin yönetsel süreçlerde aktif roller üstlenmesi, katılımcı yönetimin bir gereği olarak değerlendirilmektedir. Bu dönüşüm, öğretmeni yalnızca sınıf içi uygulayıcı olmaktan çıkararak okulun bütünsel işleyişine dâhil eden bir anlayışı yansıtmaktadır (Uzan, 2023). Hotaman (2010), demokratik eğitim ortamlarında bireyin farklılıklarıyla birlikte katılım hakkına sahip olması gerektiğini savunmakta; öğretmenlerin yönetime katılımının, bireysel özgürlüğün ve düşünsel gelişimin desteklenmesi açısından vazgeçilmez olduğunu belirtmektedir. Bu süreçlerde çatışma yaşanması olasıdır. Öyle ki, Højholt ve Kousholt'a (2020) göre iş birliği, birlikte bir şeyler yapmaya çalışan katılımcıların, ortak

dava hakkında mücadelelere ve bölünmelere düşebildiği bir olgudur; hatta yıpranabilirler. Çatışmalar, çözülmesi gereken ortak sorunlara yönelik paylaşılan bir katılıma bağlıdır. Çelişkiler koordinasyonu zorlayabileceği için okuldaki katılımcılar her an işlerin yürümesi için birbirleriyle koordine olmak zorundadırlar. Yine Kesik'e (2014) göre, eleştirel liderlik, baskıcı gelenekleri sorgulayabilen, sosyal değişime yön veren ve okul pratiğini etik bir odakla yeniden kavramsallaştıran bir eylemdir. Dolayısıyla öğretmenin yönetimdeki rolü, bürokratik görevleri yerine getirmekten öte, okulun demokratik değerler ekseninde sürekli yeniden inşasına katkı sunmaktır. Ural (2024), eleştirel pedagojinin öğretmeni praksis sahibi bir özne olarak konumlandığını; yönetsel süreçlerin bu praksise zemin hazırlayan eşitlikçi ve diyaloga açık bir yapıya sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada Wenglinsky (2004), 'pratik' ile 'praksis' arasında önemli bir ayrım yapmaktadır: Salt pratik, mevcut koşulları idare etmeyi içeren tepkisel bir süreçken; praksis, yöneticinin kendi bilincini işin içine kattığı, teorik zemine dayalı dönüştürücü bir eylemdir. Eleştirel yönetim anlayışı tam da bu praksisi talep etmektedir. Bu çerçevede Reggio Emilia'da görülen katılımcı yönetim uygulamaları, praksis ve toplumsal bilinçlenme kavramlarını doğrudan içermese de öğretmenin karar süreçlerine katılımı üzerinden eleştirel pedagojiye uygun bir yönelime işaret etmektedir. Dolayısıyla Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen rollerinin dönüşümü, katılımcı yönetim ilkesiyle birleştiğinde hem demokratik eğitimle hem de eleştirel pedagojinin yönetim anlayışıyla belirli düzeylerde örtüşen bir yapı ortaya koymaktadır.

Yönetimde Diyalog ve Düşünsel Katılım

Eleştirel pedagoji, eğitimi toplumsal bir dönüşüm aracı olarak konumlandırmakta ve bireylerde egemen ideolojiyi sorgulayan bir eleştirel bilinç geliştirmeyi hedeflemektedir. Teoride güçlü bir çerçeve sunan bu yaklaşımın okullardaki yönetsel ve pedagojik pratiklere nasıl yansıtacağı ise önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Bu noktada Reggio Emilia yaklaşımının temel uygulamalarından biri olan pedagojik belgeleme sürecinin, eleştirel pedagojinin amaçladığı diyalojik eylem, kolektif bilinç inşası ve öğretmenin özneleşmesi gibi ilkeler açısından değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Eleştirel pedagojinin temel ilkelerinden biri, bireyin toplumsal koşulları sorgulamasını ve bu sorgulamalar üzerinden dönüşüm talep etmesini mümkün kılan eleştirel bilincin geliştirilmesi olmaktadır (Potur, 2022). Okul gibi kurumlar, beceri öğretimini egemen ideolojiye tâbi olmayı sağlayacak biçimlerde yapmakta ve çocuğun etkiye en açık olduğu yıllarda bu ideolojiyi sistematik olarak içselleştirmektedir (Yıldırım, 2011). Hesapçıoğlu ve DüNDAR (2008) da özellikle radikal kuram açısından okulun bürokratik yönetiminin sosyolojik bir unsur olarak kullanımına karşı bir duruş sergilediklerini belirtmektedirler. Bu noktada eleştirel bilinç, yalnızca bireysel bir farkındalığın ötesine geçerek, eğitim ortamında diyaloga dayalı ilişkilerin kurulması ve güç ilişkilerinin görünür hâle getirilmesiyle şekillenen kolektif bir bilinçlenme süreci olarak önem kazanmaktadır (Giroux, 2010). Dolayısıyla, okul yönetiminde öğretmenlerin düşüncelerini açıkça ifade edebildiği ve bu düşüncelerin tartışmaya açılabilirdiği yapılar, eleştirel bilinci destekleyen yönetsel ortamlar olarak değerlendirilmektedir (Milley, 2008; Ural, 2024).

Reggio Emilia uygulamalarında yönetim, pedagojik belgeler aracılığıyla öğretmenlerin düşünce süreçlerini görünür kılmaktadır. Bu belgeler, öğretmenler arası değerlendirme toplantılarında ortak bir sorgulama zeminine dönüşmektedir (Rinaldi, 1998; Wien, 2008). Bu süreç, öğretmeni yalnızca bir uygulayıcı olarak değil, pedagojik düşünce üreten ve bunları meslektaşlarıyla birlikte analiz eden bir özne olarak kabul etmektedir (Fraser, 2012). Belgeleme, öğretmenlerin çocukları daha derinlemesine gözlemlemesine ve onların öğrenme süreçlerine dair anlamlı yansımalar yapmasına imkân tanımaktadır. Böylece öğretmen, sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda çocukların düşünce biçimlerini araştıran bir öğrenme ortağı hâline gelmektedir (Smith, 2021). Bu anlamda belgeleme, çocuğun yaratıcı potansiyelini ve öğrenmenin sosyal doğasını görünür kılarken, estetik bir anlayışla düzenlenmesiyle de çocukların üretimlerine duyulan saygıyı göstermektedir (Coşkun, 2022). Wien'e (2008) göre pedagojik dokümantasyon, yüzeyde çocukların ne yaptığını aktaran bir sunum gibi görünse de özünde çok daha derin bir işlev üstlenmektedir. Belgeleme, çocukların düşüncelerini ve dünya hakkındaki teorilerini başkalarına görünür kılmayı gerektirir; bu süreç öğretmenleri kendi öğrenme anlayışlarını, planlamalarını ve karar alma pratiklerini yeniden sorgulamaya zorlar. Dolayısıyla belgeleme yalnızca bir kayıt aracı değil, öğretmenin pedagojik düşüncesini sürekli dönüştüren bir araştırma pratiğidir.

Bates (2001), eğitim yönetiminde sıklıkla kullanılan 'fabrika', 'çıktı' ve 'verimlilik' gibi metaforların insan ilişkilerini mekanikleştirdiğini ve yabancılaşmaya yol açtığını savunmaktadır. Reggio Emilia'daki diyalog ve belgeleme süreçleri ise bu mekanik dile bir meydan okuma niteliğindedir; yönetim pratiğini teknik bir süreç olmaktan çıkarıp özgürleşme ve paylaşım değerleri üzerine kurulu insani bir zemine taşımaktadır.

Eleştirel pedagoji, öğretmeni bilgiyi yapılandıran ve sorgulayan bir aktör olarak konumlandırmaktadır (Kincheloe, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin düşüncelerinin yönetsel düzeyde tartışılması, eleştirel bilinç gelişimi açısından belirleyici bir unsur teşkil etmektedir (Adanaş, 2024). Yine, Barnikis'e (2015) göre eleştirel pedagoji olan eşitsizlikçi yapıların çözümlenmesi için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre özellikle çocukların öğrenmeye dair algı, beklenti ve deneyimlerinin eğitim sürecine dahil edilerek buna göre hareket edilmesi kültürel bir dönüşümün önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Bu açıdan eğitim yönetimi bağlamında verili uygulama ve müfredatların çözümlenerek bir öğrenen inşası konusunda aktif bir yaklaşım sergilenmesi önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin düşünsel görünürlüğüne yönelik bu ihtiyaç, Reggio Emilia'daki belgeleme süreçlerinde doğrudan somutlaşmaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998). Eleştirel pedagoji geleneği, tarihsel olarak diyalog, etkileşim ve çok yönlü sorgulama etrafında gelişmekte, bu da okul yönetiminin monolog değil diyalog temelli bir yapıda olmasını gerektirmektedir (Aybar & Kantarcı, 2023). Kincheloe (2011), eleştirel bilincin gelişebilmesi için mesleki deneyimlerin bireysel gözlemden ziyade kolektif değerlendirmeye ve yapısal çözümlemeye açık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Reggio Emilia'daki toplantılar, tam da bu ihtiyaca yanıt vererek öğretmenlerin düşünsel süreçlerini birlikte gözden geçirdikleri ve yeniden yapılandırdıkları alanlar olarak işlev görmektedir (Rinaldi, 1998).

Eleştirel pedagojinin uygulanabilirliği, yöneticilerin öğretmenlerin düşünce üretimini destekleyen bir liderlik tarzı benimsemesini zorunlu kılmaktadır (Ural, 2024). Reggio Emilia'da bu tarz, yöneticilerin öğretmenlerle birlikte düşünmesini ve pedagojik kararları tartışarak almasını gerekli kılmaktadır (Spaggiari, 1998). Yöneticinin, öğretmenin düşüncesini değerlendiren değil, birlikte yeniden inşa eden bir aktör olarak konumlandığı bu süreç, öğretmenler açısından kolektif bir yeniden yapılanma anlamına gelmektedir (Katz, 1994). Yöneticilerin öğretmenlerin düşünsel üretimlerine değer vermediği durumlarda, öğretmenler yalnızca görev odaklı hareket etmekte ve bu durum eleştirel farkındalığın gelişimini zorlaştırmaktadır (Adanaş, 2024). Eleştirel pedagoji, öğretmenlerin sorgulayan bireyler olabilmesi için düşünce üretimine açık, bastırıcı olmayan ve esnek bir okul iklimi gerektirmektedir (Aksoy & Güneş, 2020). Reggio Emilia'da yöneticilerin kolaylaştırıcı rol üstlendiği ve öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katıldığı bu yapı, pedagojik özerkliği artırmaktadır (Fraser, 2012). Bu eşitlikçi ve karşılıklı öğrenmeye dayalı ilişki biçimi, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde daha güçlü yer almalarını sağlamaktadır (Giamminuti ve diğerleri, 2024).

Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımının merkezinde yer alan belgeleme süreci, eleştirel pedagojinin soyut hedeflerini somutlaştıran güçlü bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin düşünsel süreçlerini görünür kılması, bu süreçleri kolektif bir sorgulama zeminine taşıması ve yönetimle diyalog temelinde eşitlikçi bir ilişki kurmayı teşvik etmesi, belgelemenin yalnızca bir teknik olmadığını göstermektedir. Aksine belgeleme, eleştirel bilincin inşası için gerekli olan diyalojik eylemi ve kolektif özneliği okul kültürü düzeyinde yapılandıran eleştirel bir pratik olarak işlev görmektedir. Bu yönüyle Reggio Emilia, eleştirel pedagojinin okul yönetiminde ve sınıf içi uygulamalarda nasıl hayata geçirilebileceğine dair ilham verici ve uygulanabilir bir model sunabilir.

Öğretmenin Yönetsel Rolü ve Etik Sorumluluğu

Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratikleri, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda pedagojik kararların etik sorumluluğunu taşıyan bireyler olarak konumlandığı bir anlayışa dayanmaktadır. Öğretmenler belgeler aracılığıyla pedagojik kararlara katkı sunar ve yönetsel süreçte aktif rol üstlenirler (Fraser, 2012; Rinaldi, 1998). Bu yapı içerisinde öğretmenlerin, pedagojik belgeler aracılığıyla düşüncelerini ve uygulamalarını paylaşmaları, yalnızca işlevsel bir gereklilik değil; aynı zamanda sorumluluğun ortaklaşması adına önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Wien, 2008). Öğretmenlerin yönetimde aktif rol alması hem ortak akıl üretimini hem de kurumsal bütünlüğü güçlendirmektedir (Büyükgöze & Yılmaz Fındık, 2018; Koç & Doğan, 2022).

Eleştirel pedagoji anlayışına göre, öğretmenlerin yönetsel süreçlerde aktif sorumluluk alması, mesleki özerkliğin geliştirilmesi açısından da zorunludur. Ural'a (2024) göre, öğretmenlerin yalnızca sınıf içinde değil, okulun bütün yapısında etkili olabildiği durumlarda etik sorumluluk bilincinin gelişebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetim sürecine katılımı, pratik görevlerin paylaşımı anlamına gelmemekte; etik kararların ortaklaşa alınması ve paylaşılması sürecini de içermektedir. Milley (2008), eleştirel bir okul yönetiminde kararların manipülasyona dayalı stratejik eylem ile değil, diyaloga dayalı iletişimsel eylem ile alınması gerektiğini savunur. Bu perspektifte yönetim, teknik ve araçsal bilginin ötesine geçerek ahlaki ve estetik bilgiyi dengeleyen bir süreçtir. Reggio Emilia öğretmenlerinin yönetimdeki rolü de tam olarak bu dengeyi kurarak, okulu güç ilişkilerinin sorgulandığı etik bir kamusal alana dönüştürmektir. Bu uygulama, öğretmenlerin fikir sunan değil; aynı zamanda fikirlerinin izini sürebilen, yönetsel kararlarda sorumluluk üstlenen bireyler haline gelmesine imkân tanımaktadır.

Zembat (1992), etik bir yönetim ortamının mutlak olarak yöneticinin niteliğine bağlı olmadığını; öğretmenlerin de bu ortamı besleyen karar verici aktörler olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin yönetsel süreçlerde aldıkları rollerin etik bir sorumluluğu da beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, Adanaş (2024), öğretmenlerin okul politikalarının şekillenmesinde yer almamasının, yönetsel süreci zayıflattığını ve etik hassasiyetin kurumsallaşmasını engellediğini belirtmektedir. Demir Yıldız (2018), yönetimin öğretmen görüşlerine kapalı olduğu durumlarda ise bu aidiyetin zayıfladığını ve sorumluluk duygusunun yalnızca yöneticilere yüklendiğini belirtmektedir. Bu durum, sorumluluğun bireysel değil kolektif olarak üstlenilmesi gerektiği ilkesini desteklemektedir.

Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımı öğretmeni yalnızca sınıf içi etkinliklerin uygulayıcısı değil, aynı zamanda okulun etik temellerini oluşturan kolektif bir özne olarak konumlandırmaktadır. Bu modelde öğretmenlerin pedagojik belgeler aracılığıyla düşünce ve uygulamalarını görünür kılması, yönetsel kararların ortaklaşa alınmasını mümkün kılmakta ve okulun etik yapısını derinleştirmektedir (Rinaldi, 1998). Bu salt yönetsel dönüşüm değil öğrenci kazanımları açısından da önemlidir. Öyle ki, öğretmenlerin iletişim ve iş birliği kurma konusundaki becerilerinin olumlu yönde etkilemektedir (Özalp & İnan, 2020). Bu yapı, öğretmenlerin yönetime katılımını sadece işlevsel değil; değer temelli bir sorumluluk olarak görür ve onların pedagojik kararların arkasında durabilecek etik bir bilinç geliştirmesini destekler (Fraser, 2012). Eleştirel pedagoji ise öğretmenin sadece bilgi sunan değil, sorgulayan ve kurumsal yapıların dönüşümüne katkı sunan bir aktör olarak var olması gerektiğini savunur (Ural, 2024). Benzer şekilde Peca (2000) bu şekilde işlev gören bir öğretmenin bir *dönüşümcü entelektüel* olduğunu belirtmektedir. Zira öğretmenler öğrencilere eleştirel özneler olarak davranan pedagoji biçimlerini kullanırlar; bilgiyi sorunlu hale getirirler, eleştirel ve onaylayıcı diyalogu kullanırlar ve tüm insanlar için niteliksel olarak daha iyi bir dünya için mücadele etme davasını oluştururlar. Tireli ve Jacobsen'e (2023) göre de öğretmenler ve sosyal eğitimciler değişim ajanlarıdır, ya da Giroux'un, Aristoteles'ten ilhamla *kamusal entelektüeller* olarak adlandırdığı kişilerdir. Bu kavram aynı zamanda toplumsal süreçlerin değişimi için okuldaki ortak amacı insani mücadelelerle ve sosyal ve kültürel özgürleşme ile ilişkilendiren Gramsci'den de ilham almıştır. Bu bakış açısı, Reggio Emilia'daki öğretmen profiliyle örtüşmektedir. Okul politikalarının şekillendirilmesinde öğretmenin dışlanması durumunda ise yönetsel sorumluluk tek merkezde toplanmakta ve etik duyarlılık zayıflamaktadır. Bu nedenle, öğretmenin yönetim pratiklerine etkin biçimde katılması hem kurumsal bütünlüğün sağlanması hem de özgürleştirici bir okul kültürünün inşası açısından eleştirel pedagoji bağlamında bir zorunluluk hâline gelmektedir.

Okul-Toplum İlişkisi

Eğitim sistemleri, içinde bulundukları toplumun bir yansıması olmanın ötesinde, o toplumu şekillendirme ve dönüştürme potansiyeline sahip karmaşık yapılardır. Okulun toplumsal bir kurum olarak rolü, eğitim felsefesindeki en temel tartışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu tartışma, okulun mevcut toplumsal yapıları ve değerleri yeniden üreten bir araç mı, yoksa bireyleri ve dolayısıyla toplumu özgürleştirecek dönüştürücü bir güç mü olduğu ikilemi etrafında şekillenmektedir. Bu bağlamda, bir eğitim yaklaşımının okul ile toplum arasında kurduğu ilişkinin niteliği, o yaklaşımın temel felsefesini ve yönetim anlayışını da doğrudan belirlemektedir.

Reggio Emilia’da okul, toplumla güçlü bağlar kuran ve ailelerin ve yerel yönetimlerin katılımıyla şekillenen bir öğrenme mekânı olarak tanımlanmaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998; Karakaş & Bilbay, 2013; New, 2007). Ancak bu yapı, radikal bir toplumsal dönüşüm hedefiyle değil, daha çok yerel değerlerin korunması ve toplumsal uyumun sağlanması amacıyla kurgulanmaktadır (Karakaş & Bilbay, 2013). Dolayısıyla Reggio Emilia’da okul-toplum ilişkisi, bir dayanışma ve birlikte yaşama pratiği olarak şekillenmekte; politik ve dönüştürücü bir hedef taşımamaktadır. Bu noktada Katz (1994), Reggio Emilia’daki güçlü toplumsal iş birliğinin yalnızca bir eğitim tercihi olmadığına dikkat çeker. Ona göre bu yapı, bölgede uzun yıllara dayanan kooperatif ve ortak çalışma kültürünün bir yansımasıdır. Bu kültürün başka toplumsal bağlamlarda benzer biçimde yeniden üretilmesinin oldukça güç olduğunu vurgulayan Katz, yaklaşımı uyarlamak isteyenlerin bu tarihin farkında olması gerektiğini belirtmektedir.

Buna karşılık eleştirel pedagoji, okul-toplum ilişkisini salt katılım düzeyinde değil, aynı zamanda dönüşüm aracı olarak ele almaktadır. Højholt ve Kousholt’a göre (2020), okul, ihtilaflı tarihsel bir kurumdur, toplumsal cinsiyet ve yaşamı doyuran diğer ayrımlar üzerindeki tarihsel mücadeleleri ve aynı zamanda bir çocuğun ve eğitim uzmanının iş birliği yaptığı ve kişisel yaşamlarını sürdürdüğü bir günlük bağlamı göstermektedir. Okul sorunlarının nasıl anlaşılması gerektiği, kimin neden sorumlu olduğu ve okulun neye öncelik vermesi gerektiği konularındaki çatışmalar, kamu eğitiminin organizasyonunda içsel olan çelişkilere dayanmaktadır ve bu çelişkilerin nasıl ele alınması gerektiğine dair politik ideolojilerle bağlantılıdır. Freire’nin eleştirel pedagojisi, okulun ezilenlerin sesi olmasını ve toplumsal adaletsizliklerin sorgulanabileceği bir alan hâline gelmesini amaçlamaktadır (Büyükgöze & Yılmaz Fındık, 2018). Okul, mevcut düzenin yeniden üretilmesine hizmet etmemeli; aksine bireylerin farkındalık kazanarak içinde yaşadıkları yapıyı dönüştürmelerini sağlayan bir alan olarak işlev görmelidir (Hotaman, 2010). Bu noktada Kahuroa’ya (2021) göre eğitimciler eleştiri açısından benzersiz bir role sahiptir. Çünkü sadece kendilerini değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenciler üzerindeki değişimi ve dolayısıyla toplumdaki değişimi de etkileyebilirler. Yönetim biçiminden öğretim programlarına kadar her düzeyde demokratikleşmeyi savunan bu yaklaşım, eğitimi bir praksis alanı olarak tanımlayarak toplumsal yapıya müdahil olmayı hedeflemektedir (Koç & Doğan, 2022). Bu yönüyle eleştirel pedagoji, okul-toplum ilişkisini daha radikal ve eleştirel bir zeminde temellendirmektedir.

Her ne kadar Reggio Emilia ve eleştirel pedagoji farklı felsefi kökenlere sahip olsalar da okulun toplumsal bir yapı olarak inşasını önemsemeleri yönüyle örtüşmektedirler. Reggio Emilia’da okul, çocukların yalnızca bireysel gelişimlerinin değil, toplumsal aidiyetlerinin de şekillendiği bir çevre olarak tanımlanmakta; okul, aileler ve yerel topluluklarla etkileşim içinde bir öğrenme mekânı olarak görülmektedir (New, 2007). Benzer şekilde, eleştirel pedagoji de okulu, bireyin toplumsal konumunu anlamlandırabileceği ve bu konumla yüzleşerek harekete geçebileceği bir alan olarak kabul etmektedir (Büyükgöze & Yılmaz Fındık, 2018). Demirtaş ve Özer’e (2015) göre, okul içinde bulunduğu toplumdan ve onu oluşturan bireylerden bağımsız değildir. Bu nedenle öğrenciler, okulun yakın çevresinden başlamak üzere toplumsal sorunlar ve eşitsizlikler konusunda düşünmeye ve araştırmaya yönlendirilmelidir. Bu bağlamda, Reggio Emilia yaklaşımında da eleştirel pedagoji düşüncesinde de eğitim, birey ile toplum arasındaki bağı kuran ve güçlendiren bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Okulun toplumsal işlevi, bilgi aktarımının ötesine geçmekte; ilişkisel, kültürel ve etik bir sorumluluğun alanı olarak tanımlanmaktadır (Adanaş, 2024).

Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagojik perspektif okulun yalnızca bireysel başarıyı hedefleyen dar bir yapı olmadığını vurgulamakta; ancak işlevsellik açısından ayrılmaktadır. Reggio Emilia’da okulun toplumsal rolü, yerel yönetimlerin iş birliğiyle yürütülen kapsayıcı bir öğrenme ortamı kurmak iken, eleştirel pedagojide bu rol, mevcut güç ilişkilerini analiz etmeye ve eşitlikçi bir toplum inşa etmeye yöneliktir. Ayrıca Reggio Emilia’da belediyelerin aktif rolü dikkat çekicidir; eğitim salt bir devlet hizmeti değil, topluluk tarafından sahiplenilen ve sürdürülen bir pratik olarak ele alınmaktadır. Bu noktada iki yaklaşım arasındaki temel fark ortaya çıkmaktadır, Reggio Emilia okul-toplum ilişkisini yerel bir dayanışma pratiği olarak inşa ederken, eleştirel pedagoji bu ilişkiyi toplumsal adaletsizlikleri sorgulayan ve dönüştürmeyi hedefleyen politik bir praksis alanı olarak görmektedir.

Yönetime Ebeveyn Katılımı

Ebeveyn katılımı, erken çocukluk eğitiminin hem pedagojik hem de yönetsel boyutlarında giderek daha fazla önem kazanan bir konudur. Çocuğun gelişiminde ailenin rolü yalnızca ev ortamında değil, eğitim kurumlarıyla kurduğu ilişkiler aracılığıyla da belirleyici olmaktadır (El Nokali ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagoji arasında ebeveyn katılımına dair önemli benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Her iki düşünsel perspektif de aileyi eğitim sürecinin dışsal bir unsuru değil, içsel bir bileşeni olarak ele almakta; ancak bu katılımın niteliği, sınırları ve hedefleri bakımından farklı bakış açıları geliştirmektedir.

Reggio Emilia'da ebeveynlerin okulun kurucu ve sürdürücü bir ögesi olarak görülmesi, Freire'nin aileyi sadece okul etkinliklerine katılan bir destekçi değil, eğitim programının içeriğini belirleyen ve eleştirel bilinçlenme sürecinin ortağı olarak gören felsefesinin kurumsallaşmış bir örneğidir. Edwards ve diğerlerine (1998) göre, Reggio okullarında ebeveynler, yalnızca destekleyici bir konumda değil, pedagojik sürecin şekillendirilmesinde aktif bir bileşendir. Ailelerin okul içinde temsil edilmesi, karar alma süreçlerine katılmaları ve çocuğun öğrenme belgelerine erişmeleri, bu yaklaşımda yönetsel katılımın somut örneklerindendir. New'e (1993) göre, Reggio Emilia'da ailelerin rolleri hem okul çapında hem de sınıf düzeyinde topluluk katılımının en önde gelen boyutudur. Aileler okul politikalarına, çocuğun gelişimi ve program geliştirme ve değerlendirme süreçlerine katılırlar. Hatta ebeveynlerin çoğu çalıştığı için toplantılar isteyen herkesin katılabilmesi için akşamları düzenlenir. Ayrıca, Rinaldi (1998), ebeveynlerin okulda düzenli olarak yürütülen görüşmelerde öğretmenlerle birlikte pedagojik refleksiyonlara katıldığını ve bu yolla eğitimin ortak bir sorumluluk hâline geldiğini ifade etmektedir. Bu yönüyle Reggio Emilia yaklaşımı, okulun sadece çocuklara değil, tüm aileye açık bir öğrenme mekânı hâline gelmesini mümkün kılmaktadır (Karakaş & Bilbay, 2013).

Eleştirel pedagoji ise aile katılımını sadece okul içi etkinliklerle sınırlı görmemektedir. Onun pedagojik yaklaşımında ebeveynler, toplumsal dönüşümün taşıyıcıları olarak ele alınmakta, çocukların eğitimine eleştirel bilinçlenme sürecinin ortakları olarak katılmaktadır. Freire (1991), okul ve çocuklarla ilgili olarak ana babalar ve öğretmenler arasında yürütülen toplantılarda, disiplin, özgürlük ve otorite arasındaki ilişkinin tartışıldığını, ebeveynlerin bu tartışmalarda aktif rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu, ebeveynlerin sadece bilgilendirilmediği, aynı zamanda eğitim uygulamalarının içeriği ve yaklaşımı üzerinde doğrudan söz sahibi olduğu bir katılım biçimini ifade etmektedir. Ayrıca Freire'nin tematik araştırma yöntemi, halkın (dolayısıyla ebeveynlerin) eğitim programlarının içeriğini belirlemede doğrudan etkili olmasını sağlayan katılımcı ve eşitlikçi bir yönetim pratiğidir (Freire, 1991).

Yönetime aile katılımının bu şekilde derinleşmesi hem demokratik okul kültürünün gelişimini hem de eğitimde toplumsal sorumluluğun paylaşımını teşvik etmektedir. Özellikle okul öncesi dönem söz konusu olduğunda, ailelerin çocukların eğitsel yaşantısına yön veren temel aktörlerden biri olduğu görülmektedir. Büyükgöze ve Yılmaz Fındık (2018), bu dönemde aile katılımının çocuğun sosyal, bilişsel ve duygusal gelişiminde çok boyutlu etkiler yarattığını ve öğretmen-aile iş birliğinin salt pedagojik değil, aynı zamanda yönetsel işleyişin kalitesini de doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu değerlendirme, Reggio Emilia yaklaşımının aileyi yalnızca öğrenme sürecine değil, okulun tüm yapısına dâhil eden yapısını desteklemektedir.

Öte yandan, aile yapısı ve toplumsal normlar, eğitim sürecine katılımın sınırlarını da belirleyebilmektedir. Freire (1991), aile içi ilişkilerin bireyin otoriteyle kurduğu bağı etkilediğini vurgulayarak, otoriter aile yapılarının çocuklarda özgürlük korkusunu tetiklediğini ve bu durumun ilerleyen yaşamda içselleştirilmiş otoriteye karşı sorgusuz itaat biçiminde tezahür ettiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagojinin aileye biçtiği rol, ebeveynlerin kendi içselleştirdikleri otorite biçimlerini sorgulamalarını ve çocuklarıyla kurdukları ilişkileri dönüştürmelerini içermektedir. Benzer şekilde, Yıldırım (2011), eğitimin itaat etme, kurallara bağlılık ve otoriteyi içselleştirme gibi davranış kalıplarının ailede başladığını ve okulda yeniden üretildiğini belirtmektedir. Okulun çocukları gözetim altında tutan bir kurum gibi işlemesi, bu yapıların yeniden üretimini kolaylaştırmaktadır.

Bu noktada, demokratik okul anlayışına sahip eğitim sistemleri, ebeveynlerin karar süreçlerine katılımını tanımlanmış bir hak olarak değil, aynı zamanda eğitimin niteliğini artıran bir unsur olarak değerlendirmektedir. Hotaman (2010), bireylerin tek yönlü olarak öğrenme süreçlerine değil, aynı zamanda karar alma mekanizmalarına da aktif biçimde katılımının demokratik eğitim ortamının temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Ok ve Mercan Uzun (2022) da okul aile iş birliğinin yönetsel boyutunun, katılımcı okul iklimi oluşturulmasında belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Eleştirel pedagoji ile Reggio Emilia'nın bu ortak yönü, okulun yalnızca öğretmen ve yöneticilerin değil, ebeveynlerin de birlikte şekillendirdiği bir topluluk olarak algılanmasını sağlamaktadır. Giroux (2010), eğitimin özgürlük pratiği olarak yeniden düşünülmesini önerirken, bu sürecin sadece sınıf içi uygulamalardan ibaret olmadığını, okulun ve ailenin birlikte dönüşmesiyle mümkün olacağını ifade etmektedir. Ona göre, demokratik bir okul içerikle değil, ilişkilerle de biçimlenmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımının okul-aile-toplum bütünlüğüne verdiği önem, bu anlayışın somut bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim Pekdoğan (2012), Reggio Emilia'da eğitim sürecinin okul ve aile arasında kurulan iş birliğiyle güçlendiğini, ailelerin eğitim sürecinde özneleştirdiğini ve bu sayede çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklendiğini belirtmektedir. Bu iki yaklaşımın ortaklaştığı önemli bir diğer nokta, okulun toplumla kurduğu ilişkidir. Reggio Emilia yaklaşımında okul, toplumun kültürel ve sosyal dokusuyla iç içe geçmiş bir öğrenme ortamı olarak kurgulanırken (Edwards ve diğerleri, 1998), eleştirel pedagojide okul, toplumsal eleştirinin ve değişimin zemini (Freire, 1991).

Reggio Emilia'da aileler okulun günlük işleyişine katılarak pedagojik sürece doğrudan katkı sunarken, eleştirel pedagojide aileler hem pedagojik hem de toplumsal dönüşümün öznesi olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede Reggio Emilia modeli yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı bir pedagojik deneyim olarak ele almamakta, yerel düzeyde demokratik katılımı kurumsallaştıran, güç paylaşımını görünür kılan ve eğitimi kamusal bir mesele olarak ele alan yönetsel bir yapı sunmaktadır. Bu bağlamda, Freire'nin (1991, s.36) "*halkın özlemleri ve kaygıları eğitim programının içeriğinin çıkış noktası olmalıdır*" bakışı, aile katılımını yönetsel bir tercih değil, etik bir sorumluluk olarak konumlandırmaktadır. Giroux'un (2010) belirttiği gibi, özgürleştirici eğitim, yalnızca okulun değil, tüm toplumun ortak çabasıyla mümkün hâle gelmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, Reggio Emilia yaklaşımının yönetim pratikleri, eleştirel pedagoji perspektifinden katılımcı yönetim ve öğretmen rolleri, yönetimde diyalog ve düşünsel katılım, öğretmenin yönetsel rolü ve etik sorumluluğu, okul-toplum ilişkisi ve yönetime ebeveyn katılımı boyutlarında incelenmiştir. Başlıklar, yönetimin yapısal boyutundan başlayarak öğretmenin konumuna ve ardından okulun toplumsal bağlamına doğru genişleyen bir mantık çerçevesinde sıralanmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında yönetim; öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun karar alma süreçlerine aktif katıldığı, hiyerarşinin reddedildiği ve paylaşılan sorumluluğa dayalı yatay bir yapı sergilemektedir. Pedagojik belgeler aracılığıyla öğretmenlerin düşünce süreçleri görünür kılınmakta ve diyalog temel bir yönetim aracına dönüşmektedir. Bu katılımcı ve demokratik pratikler, eleştirel pedagojiyle karşılaştırıldığında önemli kesişimler ortaya koymaktadır. Reggio Emilia yaklaşımı ve eleştirel pedagoji kuramı eğitimi, bireylerin düşünme süreçlerini geliştiren ve toplumsal ilişkileri anlamlandırmalarını sağlayan bir özgürleşme aracı olarak görmektedir. Bu doğrultuda, Reggio Emilia yaklaşımının yönetsel yapısının eleştirel pedagoji ile özellikle katılımcılık, diyalog ve kolektif sorumluluk ilkeleri bağlamında güçlü bir paralellik sergilediği görülmektedir. Öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katılımı, pedagojik belgeler aracılığıyla düşünsel üretimlerinin görünür kılınması ve ailelerin yönetime yapısal olarak dâhil edilmesi, yönetimi teknik bir organizasyon sürecinden çıkararak ilişkisel ve etik bir zemine taşımaktadır. Bu yönüyle yaklaşım, okul yönetimini yalnızca idari bir işlev olarak değil, pedagojik ve kültürel bir üretim alanı olarak konumlandırmaktadır.

Bu bulgular, yönetim kavramının yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Geleneksel eğitim yönetimi anlayışında yönetim çoğunlukla planlama, denetim ve koordinasyon işlevleriyle tanımlanırken, Reggio Emilia yaklaşımında yönetim daha çok ilişkilerin düzenlenmesi, düşüncenin paylaşılması ve ortak anlam üretiminin örgütlenmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, yöneticiyi otorite konumundan ziyade kolaylaştırıcı,

dinleyici ve etik sorumluluk taşıyan bir özne konumuna yerleştirmektedir. Yönetim süreci böylece teknik bir uygulama alanı olmaktan çıkarak, pedagojik bir karşılaşma alanına dönüşmektedir.

Felsefi ve pratik ortaklığın kökenleri, her iki yaklaşımın kurucularının tarihsel mücadelelerinden beslenmektedir. Loris Malaguzzi, Mussolini İtalya'sının faşist rejiminin ardından doğan toplumsal enkaz içinde eğitimi yeniden inşa etmeye çalışmış birlikte düşünen, birlikte karar veren ve birlikte öğrenen bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Benzer şekilde Paulo Freire, 1960'larda Brezilya'nın kırsal bölgelerinde yoksulluk, eşitsizlik ve otoriter baskı ortamında, eğitim yoluyla toplumsal dönüşümün mümkün olduğuna inanmıştır. Hayatlarının kırılma noktaları, onları aynı düşünsel zeminde buluşturmuştur: savaşın, yoksulluğun ve ideolojik baskının içinde, umudu eğitimle kurmak. Yönetim, bu bağlamda teknik bir mekanizma olmaktan çıkarak pedagojik bir pozisyon ve ahlaki bir sorumluluk hâline gelmektedir. Reggio Emilia'da yönetim pratikleri yataylaştıkça, yani çocuk, aile, öğretmen ve yönetici kendini eşit düzeyde görüp aynı masaya oturdukça, okul bir hiyerarşi mekânı olmaktan çıkmakta ve ortak aklın üretildiği bir topluluk hâline gelmektedir. Bu süreç, eleştirel pedagojinin diyalog ve kolektif bilinci vurgulayan yaklaşımıyla örtüşmekte ancak Reggio Emilia'da bu katılım ve diyalog, daha çok yerel bağlamın sürdürülebilirliğini ve toplumsal uyumu güçlendirme amacına hizmet etmektedir. Bu durum, yaklaşımın radikal bir toplumsal dönüşüm iddiasından ziyade, demokratik ve etik bir kamusal alan inşasına odaklandığını göstermektedir. Dolayısıyla Reggio Emilia, eleştirel pedagojinin teorik düzeyde savunduğu bazı ilkeleri somutlaştırmakta; ancak bunu daha çok pedagojik ve yerel bağlam içinde gerçekleştirmektedir.

Öte yandan, eleştirel pedagoji perspektifinden bakıldığında, Reggio Emilia yaklaşımının bazı sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Birincisi, yaklaşımın küresel yayılım sürecinde bir "marka" haline gelmesi ve neoliberal eğitim piyasasında pazarlanabilir bir ürüne dönüşme riski önemli bir çelişkiyi barındırmaktadır; "Reggio-esinli" okulların seçkin kurumlarla dönüşmesi, yaklaşımın toplumsal adalet ideallerini sarsıcı bir gelişme olma potansiyeli taşımaktadır (Dahlberg ve diğerleri, 1999). Yine Dahlberg ve diğerleri (1999), asıl riskin Reggio Emilia yaklaşımının kendisinde değil, hizmetleri metalaştıran neoliberal 'kalite' dilinde olduğunu savunur. Kalite kavramı, erken çocukluk eğitimi piyasada satılan bir ürüne (commodity) ve ebeveynleri de basit birer tüketiciye indirgemektedir. Freire'nin (1991) ezen-ezilen ilişkilerinde vurguladığı gibi, egemen kesimlerin sınır tanımaz sahip olma tutkusu, var olan her şeyi kendi satın alma güçlerinin birer nesnesine (metaya) dönüştürme eğilimindedir ve bu yapıda kâr başlıca amaç haline gelir. Benzer şekilde, Reggio Emilia yaklaşımının en önemli dayanaklarından biri olan yoğun aile katılımı, sosyo-ekonomik eşitsizliklerin derin olduğu toplumlarda fırsat eşitsizliğini besleyebilmektedir. İlgili ve sorumlu ailelerin çocuklarını okul öncesi dönemden itibaren maddi ve manevi olarak destekleyerek onlara sosyal, fiziki ve psikolojik yönden uygun ortam hazırlamaları alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları aleyhine eğitimdeki eşitsizliği yapısal olarak derinleştirme riski taşımaktadır (Aslanargun, 2022). Reggio Emilia uygulamalarının toplumsal adaletsizliği sorgulama hedeflerinden uzaklaşıp yalnızca bireysel-bilişsel gelişme odaklanan bir tekniğe indirgenmesi, yaklaşımın dönüştürücü (praksis) gücünü yitirmesine ve sistemle uysalca bütünleşmesine neden olma riski taşımaktadır. İkincisi, eleştirel pedagojinin özellikle Giroux'un (2011) vurguladığı sınıf analizi boyutu Reggio Emilia yaklaşımında görece zayıf kalmaktadır; yaklaşım, eğitim eşitsizliğinin yapısal ekonomik kökenlerini sistematik biçimde ele almamaktadır. Üçüncüsü, yaklaşımın, ortaya çıktığı bağlamın sol politik geleneği ve güçlü kooperatif kültürüyle birlikte düşünülmesinin önemli olduğu ve yaklaşımın oluşum koşullarının ayrılmaz parçaları olduğu göz önüne alındığında, bu koşulların olmadığı bağlamlarda yönetim pratiklerinin yüzeysel bir taklit ve/veya teknik bir yöntem pratiğine sıkıştırılma riski olduğu belirtilmelidir (Moss, 2019).

Okul yalnızca çocukların öğrenme alanı olmanın ötesine geçmekte; yetişkinlerin de yeniden öğrenme sürecine katıldığı, düşünce biçimlerini sorguladığı ve insanlaşma deneyimini birlikte inşa ettiği ortak bir yaşam mekânı hâline gelmektedir. Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagojinin bulunduğu bu noktada, okul hem pedagojik hem de demokratik bir praksis olarak işlev görmektedir. Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagoji perspektifinin birlikte sunduğu çıkarımlar, Türkiye'deki okul yönetimi yapısının yeniden düşünülmesine yönelik önemli bir zemin sunmaktadır. Özellikle merkeziyetçi ve bürokratik karar alma mekanizmaları içinde öğretmenlerin çoğu zaman uygulayıcı konumuna indirgenmesi, okul-aile iş birliğinin

temsili düzeyde kalması ve yöneticilerin pedagojik liderlikten çok idari sorumluluklarla tanımlanması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda katılımcı, diyaloga dayalı ve etik sorumluluğu önceleyen yönetim pratiklerinin Türkiye’de nasıl mümkün olabileceği tartışmaya açılmalıdır.

Ampirik araştırmalar, öğretmenlerin karar süreçlerine gerçek anlamda katılımının hangi yapısal engellerle karşılaştığını inceleyebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin bürokratik rol ile pedagojik liderlik rolü arasındaki gerilimi nasıl deneyimlediği ve bu gerilimin nasıl aşılabileceği nitel çalışmalarla ortaya konabilir. Bu tür araştırmalar, eleştirel pedagojik düşünce ile Reggio Emilia pratiğinin Türkiye bağlamında dönüştürücü bir potansiyel taşıyıp taşımadığını somut veriler üzerinden değerlendirme imkânı sunacaktır.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Makalenin kavramsal çerçevesinin oluşturulması, alanyazın taraması, kuramsal analizlerin yapılması ve yayın haline getirilmesi süreçlerine yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur. Bu çalışma 5-7 Aralık 2025 tarihinde düzenlenen 16th International Congress on New Trends in Education (ICONTE 2025) adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulan Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratikleri: Eleştirel pedagoji perspektifinden bir inceleme adlı çalışmanın genişletilmiş halidir.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma, Reggio Emilia yaklaşımı ve eleştirel pedagoji üzerine yazılmış olan ulusal ve uluslararası alan yazındaki (makale, kitap, tez vb.) verilerin incelenmesine dayalı kuramsal bir çalışma niteliği taşıdığından etik kurul izni alınması gerekmemektedir. Araştırmanın planlanmasından yayınlanmasına kadar olan tüm süreçlerde bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına tam olarak uyulmuş; verilerin çarpıtılması veya etik ihlal teşkil edecek herhangi bir eylemde bulunulmamış, tüm alıntılar bilimsel etik ilkeleri doğrultusunda yapılmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarların, diğer kişi, kurum veya kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir kurum veya kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Adanaş, E. (2024). *Eleştirel pedagoji ilkeleri bağlamında Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aksoy, H. H., & Güneş, H. (2020). *Eleştirel pedagoji üzerine Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile söyleşi*. Nirvana Sosyal Bilimler Sitesi. <https://www.nirvanasosyal.com/h-760-elestirel-pedagoji-uzerine-prof-dr-hasan-huseyin-aksoy-ile-soylesi.html>
- Aksoy, N., & Eren Deniz, E. (2017). Early childhood education in neoliberal, religiously conservative times in Turkey. *Policy Futures in Education*, 16(1), 108-123. <https://doi.org/10.1177/1478210317736435>
- Albin-Clark, J. (2024). Digitally doing Reggio: mobilising posthuman pedagogical knowledge co-creation with socially mediated performativities of early childhood education. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(4), 1099-1108. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2355093>
- Anderson, G. L. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-59. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026001003>
- Aslanargun, E. (2022). Eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul/ öğretmen etkisizliği ve aile katılımı. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, (Özel Sayı), 63-71.
- Aybar, Ö., & Kantarcı Bingöl, Z. (2023). The historical background of critical pedagogy. *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 13(1), 237-269. <https://doi.org/10.31679/adamakademi.1210568>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Barnikis, T. (2015). Children's perceptions of their experiences in early learning environments: An exploration of power and hierarchy. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 291-304. <https://doi.org/10.1177/2043610615597148>
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi (Çev. S. Turan ve M. Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 573-592.

- Brooks, R. (2023). *What is critical pedagogy?* North Wales Management Web Sites. <https://online.wrexham.ac.uk/what-is-critical-pedagogy/>
- Büyükgöze, H., & Yılmaz Fındık, L. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3), 1545–1563. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466355>
- Carr, P. R. (2011). Transforming educational leadership without social justice?: Looking at critical pedagogy as more than a critique, and a way toward "Democracy". *Counterpoints*, 409, 37-52.
- Coşkun, L. (2022). The Reggio Emilia approach in early childhood education. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 74-86.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – Languages of evaluation. *CESifo DICE Report*, 6(2), 21–26.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
- Demir Yıldız, C. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1163–1171. <https://doi.org/10.18506/anemon.465821>
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206–227.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—advanced reflections* (2nd ed.). Ablex Publishing Corporation.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Filippini, T. (1993). *The experience of Reggio Emilia: A place where adults and children learn together*. Educare in Europe. Report of the conference held in Copenhagen, Denmark, October 1992. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096122>
- Filippini, T. (1998). The role of the pedagogista. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (ss. 127–137). Bloomsbury Publishing.
- Fraser, S. (2012). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom* (3rd Edition). Nelson Education.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Yıldız). Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2021). *Umutun pedagojisi: Ezilenlerin pedagojisini yeniden yaşamak* (Çev. Ç. Sümer). Yordam Kitap.
- Giamminuti, S., Cagliari, P., Giudici, C., & Strozzi, P. (2024). *Contesting early childhood: The role of the pedagogista in Reggio Emilia*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group.
- Hesapçıoğlu, M., & DüNDAR, S. (2008). Alternatif okulların felsefi temelleri ile ilgili sınıflandırma çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(28), 43-56.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2020). Contradictions and conflicts: Researching school as conflictual social practice. *Theory & Psychology*, 30(1), 36-55. <https://doi.org/10.1177/0959354319884129>
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29–42.
- İnan, H. Z. (2012). Okulöncesi dönemde değerler eğitimi. A. Arıkan (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi içinde* (ss. 2-20). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- İnan, H. Z. (2017). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar: Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Anı Yayıncılık.
- Kahuroa, R. (2021). *Critical pedagogy in early childhood education: Four case studies in Aotearoa New Zealand* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Waikato.
- Karakaş, H., & Bilbay, A. (2013). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. (Sözlü Bildiri), *Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Yönelişler Sempozyumu*, Konya.
- Katz, L. G. (1994). *Reflections on the Reggio Emilia approach*. Redleaf Press.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.40>
- Kincheloe, J. L. (2011). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. In K. Hayes, S. R. Steinberg & K. Tobin (Ed.), *Key works in critical pedagogy: Joe L. Kincheloe* (ss. 385–405). Sense Publishers.
- Koç, A., & Doğan, M. (2022). Okul yönetimi nasıl olmalıdır? Bir okul incelemesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 221–240. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.791>

- Korkmaz, N. (2019). Okula içeriden bakmak. *Eleştirel Pedagoji*, 10(61), 64–67.
- Lee, D. (2021). *Living with a pedagogista: Thinking otherwise as an early childhood educator*. Early Childhood Pedagogy Network. <https://ecpn.ca/living-with-a-pedagogista-thinking-otherwise-as-an-early-childhood-educator/>
- Lugg, C. A., & Shoho, A. R. (2006). Dare public school administrators build a new social order? Social justice and the possibly perilous politics of educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 196-208. <https://doi.org/10.1108/09578230610664805>
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach* (pp.9–12). Bloomsbury Publishing.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. The hundred languages of children, 49-97. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp.49–97). Ablex.
- McLaren, P. (2017). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* (Çev. Ed. M. Y. Eryaman ve H. Arslan). Anı Yayıncılık.
- McNally, S. A., & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925–1937. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1197920>
- Milley, P. (2008). On Jürgen Habermas' critical theory and the political dimensions of educational administration. In E. A. Samier & A. G. Stanley (Eds.), *Political approaches to educational administration and leadership* (pp.54-72). Routledge.
- Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. *Improving Schools*, 19(2), 167-176. <https://doi.org/10.1177/1365480216651521>
- Moss, P. (2019). Alternative narratives in early childhood, or why contest early childhood? *Innovations in Early Education*, 26(1), 12–21. <https://doi.org/10.4324/9781315265247-1>
- New, R. S. (1993). *Reggio Emilia: Some Lessons for US Educators*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354988.pdf>
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into Practice*, 46(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/00405840709336543>
- Ok, B., & Mercan Uzun, E. (2022). Reggio Emilia ilhamlı okullarda öğretmen olmak. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1779–1798. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1079298>
- Özalp, T. A., & İnan, H. Z. (2020). Türkiye’de Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimleri: bir olgubilim çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (83), 615-646. <https://doi.org/10.17753/Ekev1557>
- Öztürk, Ş. (2006). Avustralya New South Wales erken çocukluk eğitim programı bir Reggio Emilia örnekleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 30–38.
- Peca, K. (2000). *Critical educational administration: Research, theory and practice*. Eastern New Mexico University.
- Peca, K. (2001). *Paradigmatic differences in educational administration. Positivism and critical theory*. Eastern New Mexico University.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237–246.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/02680930500500138>
- Potur, Ö. (2022). Eleştirel pedagojiden eleştirel okuryazarlığa eğitime farklı bir yaklaşım. *Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 109–124. <https://doi.org/10.38120/banusad.1198105>
- Rinaldi, C. (1998). The documentation and assessment: The pedagogical documentation in the daily life of the school. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach*, (pp.113–126). Bloomsbury Publishing.
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2nd Edition). Routledge.
- Smith, A. E. (2021). *How teachers identify characteristics of the Reggio Emilia philosophy in practice: A case study* [Unpublished master’s thesis]. Louisiana State University.
- Spaggiari, S. (1998). The community-teacher partnership in the governance of the schools. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach* (pp.99–107). Bloomsbury Publishing.
- Tireli, Ü., & Jacobsen, J. C. (2023). Critical pedagogy and children’s engagement with climate change: The importance of the school and the teacher. *Journal of School Administration Research and Development*, 8(1), 55-64. <https://doi.org/10.32674/jsard.v8i1.2785>
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children’s freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7>
- Ural, A. (2024). Eleştirel pedagojinin özelliklerine ilişkin bir envanter çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 467–496. <https://doi.org/10.17152/gefad.1328583>

- Ural, A., & Özdemir, A. (2025). A bibliometric study on the literature of critical pedagogy: Trends, themes, and future directions. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 98-116. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391793>
- Uzan, A. (2023). Okul öncesi eğitim programında Reggio Emilia yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 46-63. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2023-V17-04>
- Wenglinsky, H. (2004). From practice to praxis: Books about the new principal preparation. *Educational Researcher*, 33(9), 33-36. <https://doi.org/10.3102/0013189x033009033>
- Wien, C. A. (2008). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. Teachers College Press.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine*. Anı Yayıncılık.
- Zembat, R. (1992). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Reggio Emilia approach is widely recognized as an alternative pedagogical method in preschool education that emphasizes liberating and transformative experiences. Established in the post-WWII era in Italy under the leadership of Loris Malaguzzi, the approach was born out of a collective desire by local families to build a new education system using the remnants of war. Malaguzzi's philosophy, detailed in his work "The Hundred Languages of Children," posits that children possess multiple ways—such as painting, dancing, and music—to express their thoughts and engage in a cyclical learning process. The philosophy rejects rigid, adult-centered traditional methods, viewing them as symbolic walls that hinder a child's natural potential. Instead, it aims to foster creative, critical-thinking, and problem-solving individuals within a learning community built on mutual trust between children, families, and teachers.

While primarily known for its pedagogical innovations, the administration practices of Reggio Emilia are inseparable from its educational values. This study aims to evaluate these administrative practices through the lens of critical pedagogy; a framework rooted in the works of Paulo Freire and the Frankfurt School. Critical pedagogy views education as a tool for social justice and the development of critical consciousness, challenging traditional banking models of education where students are passive recipients of information. By analyzing Reggio Emilia's administrative practices—specifically its participatory nature and its emphasis on dialogue—this research seeks to understand the extent to which these practices align with the liberating and transformative goals of critical pedagogy. The school is viewed not merely as a service provider but as a public space where active citizenship is nurtured through a social contract that protects the civil and ethical rights of the child.

Method

This study is a theoretical inquiry based on an extensive review of both national and international literature regarding the Reggio Emilia approach and critical pedagogy. The methodology involves a comparative analysis of the administrative practices and central actors within Reggio Emilia schools through the foundational principles of critical pedagogy. The analysis is structured across five primary dimensions: (1) participatory administration and teacher roles, (2) dialogue and intellectual participation in administration, (3) the teacher's administrative role and ethical responsibilities, (4) school-community relations, and (5) parental involvement in administration. By synthesizing perspectives from key educational theorists—such as Loris Malaguzzi and Paulo Freire—the study examines how Reggio Emilia's horizontal management structure contrasts with traditional hierarchical models. The research utilizes historical data, theoretical frameworks, and existing studies to identify points of compatibility and divergence between the two approaches. Specifically, it looks at how administrative tools, such as pedagogical documentation, function as instruments for collective consciousness and democratic participation within the school environment. This theoretical approach allows for a deep exploration of the "praxis"—the combination of theory and action—required for transformative educational leadership.

Results

The analysis reveals that Reggio Emilia schools employ a horizontal, rather than hierarchical, administration model characterized by shared responsibility. A central figure in this system is the *pedagogista*, who provides pedagogical leadership and fosters professional learning communities rather than acting as a traditional supervisor. Along with the *atelierista*, who facilitates creativity through projects, the *pedagogista* works weekly with teachers to analyze documentation and develop new pedagogical hypotheses. Documentation serves as a vital administrative tool, making the learning process visible and transparent to the community, thereby transforming the school into a "democratic arena" where education is a shared public matter.

Furthermore, the results highlight the Community-Teacher Partnership as a cornerstone of Reggio Emilia's democratic governance. Parents and community members are not merely supporters, but active

decision-makers involved in Municipal Management Councils and school-level advisory boards. This structure aligns with critical pedagogy's principles of power-sharing and democratic participation. The study also finds that teachers in this approach are viewed as transformative intellectuals who carry ethical responsibility for administrative and pedagogical decisions. Through constant dialogue and collective reflection, teachers move beyond being technical implementers of a curriculum to becoming researchers and learning partners with children. This participatory culture fosters a sense of belonging and ethical sensitivity that is often absent in authoritarian or purely bureaucratic management models.

Conclusion

In conclusion, the administrative practices of the Reggio Emilia approach demonstrate significant parallels with critical pedagogy, particularly regarding participatory governance and the role of the teacher as a transformative agent. Both philosophies reject authoritarian models and view education as an exercise of freedom and a tool for humanization. However, while critical pedagogy emphasizes radical social transformation and struggle against global power imbalances, Reggio Emilia focuses on local solidarity, cultural continuity, and the preservation of community values. The approach successfully institutionalizes the abstract goals of critical pedagogy—such as dialogic action and collective consciousness—through concrete tools like pedagogical documentation and horizontal leadership. The study finds that school is not just a place for children to learn but an environment where adults re-learn and question their own perceptions of authority and education. The synthesis of Malaguzzi's and Freire's visions—born from post-war social collapse and rural poverty, respectively—highlights education as an act of hope and moral responsibility. Administration, in this context, is a pedagogical position that protects the civil and ethical rights of the child. On the other hand, from a critical pedagogy perspective, the Reggio Emilia approach risks being commodified within the context of neoliberalism in education and transforming into an elitist structure; in this process, it may deepen socio-economic inequalities and, due to its insufficient engagement with the class analysis dimension of critical pedagogy, weaken its transformative potential and be reduced to a decontextualized and superficial practice. Ultimately, Reggio Emilia serves as a viable model for transforming educational institutions into democratic communities of common mind, where every participant is recognized as a citizen with rights and responsibilities.